

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE
LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DES
MILIEUX DÉFAVORISÉS DANS LA MRC DE
TÉMISCOUATA**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en éducation

PAR

ÉDITH MORIN

Mai 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jean Bernatchez, Ph.D. , président du jury, Université du Québec à Rimouski

Frédéric Deschenaux, Ph. D., directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Marie-Odile Magnan, Ph. D., examinateur externe, Université de Montréal

Dépôt initial le 15 décembre 2012

Dépôt final le 13 mai 2013

Aux élèves des régions rurales
pour qui la réussite scolaire représente
un défi, croyez en vos capacités!

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les enseignantes qui ont participé à cette recherche ainsi que leur directrice, Sylvie. Leur engagement et leur générosité, ont grandement aidé à concrétiser ce projet. Je souhaite avoir contribué à la réflexion de cette équipe quant au développement de leurs pratiques pédagogiques. Merci Anne, pour ton professionnalisme et ta minutie lors de la révision et la mise en page de ce mémoire.

Je reconnais à Monsieur Frédéric Deschenaux tout son dévouement pour son encadrement sécurisant tout au long de mes travaux. Vos encouragements et vos commentaires toujours pertinents ont contribué à faire évoluer mes réflexions d'un point de vue sociologique. Vous avez toute mon admiration. Merci.

À mes parents, Claire et Jacques, je vous remercie d'avoir accueilli à la maison des étrangers de tous les pays du monde dans ma jeunesse. Cela m'a permis de voyager de l'intérieur et de m'ouvrir sur le monde. Merci pour cet héritage culturel.

À mon conjoint et à mes enfants, votre soutien et le respect dont vous avez fait preuve à mon égard m'ont permis de me rendre jusqu'au bout de ce parcours. Vous avez été mon inspiration et vous le serez toujours. Merci, mes amours, pour votre patience.

RÉSUMÉ

Les recherches démontrent que les élèves de milieux défavorisés ont moins de chance de réussir à l'école contrairement à leurs pairs issus de milieux favorisés. Au Québec, les élèves décrochent davantage dans les milieux les plus pauvres que dans les milieux les plus favorisés.

Plusieurs chercheurs (Bissonnette, 2009; Bressoux, 2008; Chouinard, 2007) soutiennent que les conceptions des enseignants à l'égard des élèves issus de milieux défavorisés influencent l'utilisation de pratiques pédagogiques auprès de ces élèves. Des conceptions positives vont amener les enseignants à avoir des attentes élevées et vont ainsi adopter des pratiques qui auront un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. Cette recherche vise donc à élaborer un portrait des conceptions des enseignantes à l'égard de la réussite des élèves issus de milieux défavorisés.

La méthodologie qualitative interprétative a permis de répondre aux objectifs de recherche. En tout, huit entretiens semi-dirigés ont été conduits avec des enseignantes du primaire. Le guide d'entrevue touche aux caractéristiques du milieu, des familles, des élèves et de la réussite scolaire. Le guide comporte aussi une section sur le rôle de l'école et celui des enseignantes.

Les résultats montrent que les participantes accordent aux familles une grande part de responsabilité en ce qui concerne la réussite scolaire de leurs enfants. Elles reconnaissent qu'il est plus difficile pour les élèves de milieux défavorisés de réussir leur parcours scolaire, et ce, tout en considérant que ces jeunes ont tous le même potentiel intellectuel, malgré les différences d'héritage culturel. Les enseignantes placent l'effort de l'élève au cœur de leur définition de la réussite scolaire qui s'exprimerait davantage en tenant compte du progrès réalisé et au fait d'être heureux à l'école qu'en termes de résultats scolaires. Certaines enseignantes ont tendance à diminuer les attentes auprès des élèves de milieux défavorisés. D'un autre côté, on remarque que celles qui ont des attentes élevées envers tous les élèves utilisent l'enseignement explicite des stratégies liées à des concepts mathématiques et de lecture. D'autres pistes de recherche pourraient être envisagées en ce qui a trait à l'influence du milieu d'origine des enseignants sur la collaboration avec les familles et sur la réussite des élèves. De plus, il faudrait mieux tenter d'expliquer pourquoi les enseignantes semblent accorder une large part de responsabilité à la famille la sachant pauvre économiquement et culturellement.

ABSTRACT

Research shows that students from disadvantaged backgrounds are less likely to succeed in school unlike their peers from advantaged backgrounds. In Quebec, students from the poorest socioeconomic backgrounds drop out more than students from richer environments. The situation is worse in rural areas far from major urban centers.

Several researchers (Bissonnette, 2009; Bressoux, 2008; Chouinard, 2007) argue that the conceptions of teachers towards students from disadvantaged backgrounds influence the adoption of effective teaching practices with these students. Positive conceptions will bring teachers to have high expectations and thus adopt practices that will have a positive effect on student achievement. This research aims to develop a portrait of the conceptions of teachers towards the success of students from disadvantaged backgrounds with special attention to socioeconomic considerations and academic success of students seen by teachers.

Interpretative qualitative methodology has allowed to meet the objectives of the research. In all, eight semi-structured interviews were conducted with elementary school teachers. The interview guide touches key characteristics of the environment, of families, of students and of school success. The guide also includes a section on the role of the school and the role of teachers.

Research results show that participants give families a great deal of responsibility regarding the academic success of their children. They also acknowledge that it is more difficult for disadvantaged students to succeed in their academic course even if they recognize that these young people have the same intellectual potential, despite differences in cultural heritage. Teachers put the student's effort at the heart of their definition of academic achievement that is expressed more in the light of progress and being happy at school than in terms of success. Some teachers tend to lower expectations towards students from disadvantaged backgrounds. On the other hand, we note that those who have high expectations for all students use formal and explicit teaching strategies related to reading and to math concepts.

Following the results of this study, other potential lines of research could be considered regarding the influence of the original background of the teachers on the level of collaboration with families. In addition, it would be better to try to explain why teachers seem to give a large share of responsibility to the family knowing it is poor both economically and culturally.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 LES ECOLES ET LES MILIEUX DEFAVORISES; LA SITUATION AU QUEBEC ET AU BAS-SAINT-LAURENT	6
1.2 ÉTUDIER EN MILIEU DEFAVORISE RURAL ET ELOIGNE; ETAT DES LIEUX	13
1.3 LES PROGRAMMES ET LES POLITIQUES POUR LUTTER CONTRE LES INEGALITES SCOLAIRES AU QUEBEC.....	17
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE.....	27
2.1 L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE CLASSE SOCIALE	28
2.2 UNE DÉFINITION.....	31
2.3 LES CLASSES SOCIALES AU QUEBEC	33
2.4 INÉGALITÉS SCOLAIRES.....	35
2.5 L'EFFET-ÉCOLE ET L'EFFET-ENSEIGNANT	37
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1 TYPE DE RECHERCHE	47
3.2 LE GROUPE CIBLE.....	48

3.3	LA COLLECTE DES DONNEES.....	50
3.4	LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	52
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....		55
4.1	LE PORTRAIT DU MILIEU.....	56
4.1.1	LES CARACTERISTIQUES DU MILIEU.....	56
4.1.2	LES CARACTERISTIQUES DES ELEVES.....	58
4.1.3	LES CARACTERISTIQUES DES FAMILLES.....	59
4.2	LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES	62
4.2.1	EN SALLE DE CLASSE.....	62
4.2.2	LA CONCEPTION DE LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES VUE PAR LES ENSEIGNANTES	67
4.3	L'EFFET-ECOLE SUR LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES	71
4.3.1	LE ROLE DU PERSONNEL DE L'ECOLE.....	71
4.3.2	LES PRATIQUES DE L'ECOLE.....	75
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION		85
5.1	LE PORTRAIT DU MILIEU SOCIOECONOMIQUE	86
5.1.1	LES VISAGES DE LA DEFAVORISATION.....	86
5.1.2	LES CARACTERISTIQUES DES ELEVES ET DES FAMILLES	90
5.1.3	LA RURALITE ET LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES	92
5.1.4	L'APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE	94
5.2	LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES	95
5.2.1	UNE DEFINITION.....	96
5.2.2	L'EFFET ENSEIGNANTE	97
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		111
APPENDICE A GUIDE D'ENTREVUE.....		119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Facteurs de risque et de protection associés à la réussite scolaire	10
Tableau 1.2 : Niveau de scolarité des répondants et scolarité des parents.....	15
Tableau 1.3 : Écart sur le destion scolaire et la mobilité des jeunes au Saguenay-Lac- Saint- Jean.....	16
Tableau 1.4 : Classification des pratiques et des programmes implantés en éducation.....	23
Tableau 2.1 : La représentation de la structure sociale actuelle.....	32
Tableau 2.2 : Effets de l'école et de l'enseignement sur la réussite d'un élève qui entre à l'école au 50 ^e percentile.....	39
Tableau 2.3 : Le modèle de l'enseignement explicite.....	44
Tableau 3.1 : Présentation des participants	49
Tableau 5.1 : Les capitaux selon la théorie boudieusienne	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Effet de la pauvreté sur le taux de décrochage des élèves du secondaire au Québec en 2008.....	8
Figure 1.2 : Le cercle vicieux des difficultés scolaires et sociales.....	11
Figure 1.3 : La démarche structurée SIAA	21
Figure 2.1 : Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion.....	38
Figure 3.1 : Analyse de données quantitatives.....	52
Figure 5.1 : Approche systématique des facteurs de réussite scolaire	95
Figure 5.2 : Processus de mise en œuvre des pratiques pédagogiques	108

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'histoire nous enseigne que l'accessibilité pour tous à l'instruction est assez récente dans la plupart des pays du monde. Les politiques mises sur pied dans les années 1960 ont permis aux enfants de toutes les classes sociales d'accéder à une éducation commune. Dans les mêmes années, au Québec, la réforme Parent a largement contribué à ce phénomène. D'ailleurs, les principaux intervenants, tels les politiciens et l'ensemble des intervenants de l'éducation souhaitaient *améliorer les conditions de vie des gens* en leur permettant d'apprendre à lire, à écrire et à compter en ayant accès à une formation de base. Ainsi, chaque petite municipalité du Québec a vu naître une école de « village » pour offrir cet enseignement.

Aujourd'hui, certes les gens sont plus instruits qu'autrefois, toutefois les difficultés socioéconomiques sont encore bien présentes pour plusieurs familles. Cette pauvreté agit de manière négative sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et contraint ceux-ci à perpétuer le cercle vicieux de la pauvreté. On observe également un écart important entre la réussite scolaire de ces élèves et ceux provenant de milieux plus favorisés. En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) indique d'ailleurs que 35 % des élèves de milieux défavorisés abandonnent l'école avant l'obtention d'un diplôme, alors que ce taux est de 20 % dans d'autres milieux. En 2009, au Bas-Saint-Laurent, les données de la Fédération des commissions scolaires du Québec indiquent que 58 % des élèves de la région proviennent de milieux défavorisés. La situation est pire dans les petites municipalités loin des grands centres.

Depuis le début des années 1960, plusieurs politiques et programmes afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves les plus démunis ont été mis sur pied. Les classes de prématernelle et Passe-Partout en sont des exemples. Plus récemment, la Stratégie

d'intervention Agir autrement (SIAA) devait réduire l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Ce qui semble avoir eu des retombées plus ou moins mitigées dans certaines écoles. Pour avoir personnellement participé à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles de ma commission scolaire, il m'a semblé difficile d'actualiser cette stratégie auprès des enseignants. Il faut rappeler que les principaux objectifs de la SIAA visaient l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants en salle de classe. Cela devait avoir un effet positif sur la réussite des élèves de milieux défavorisés. Souvent, je me suis sentie impuissante devant les faibles résultats du travail accompli auprès de ces enseignants. Comment expliquer qu'après maintes rencontres à caractère pédagogique, le statu quo persistait dans leurs pratiques? Toujours les mêmes commentaires : *Je ne sais plus quoi faire avec cet élève. Je pense qu'il est au bout de ses capacités.* Dans un tel contexte d'immobilisme, étudier les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés permet de comprendre comment certaines enseignantes arrivent mieux que d'autres à faire réussir ces élèves. Cet objectif général de la recherche se subdivise en objectifs spécifiques visant à connaître les conceptions des enseignantes en ce qui concerne le portrait du milieu, la réussite scolaire et l'effet-école à l'égard de la réussite des élèves. Il importe de reconnaître que l'acte d'enseigner dans des milieux ruraux et défavorisés représente un défi de taille pour le personnel enseignant. Cette manière d'envisager la problématique de l'enseignement en milieux défavorisés donne à l'enseignant un rôle de premier plan auprès des élèves.

Afin de bien cerner les principaux enjeux de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves les plus démunis, le premier chapitre définit la problématique en abordant ses spécificités selon trois angles d'entrées. Le premier dresse un portrait de la situation de la réussite scolaire en milieu défavorisé au Québec et au Bas-Saint-Laurent. Les données montrent en effet qu'il est plus difficile pour un élève issu d'un milieu pauvre de réussir son parcours scolaire. Le deuxième angle permet de comprendre le phénomène en milieu rural et éloigné des grands centres urbains. Il est possible de constater que cette situation a des conséquences différentes sur la réussite scolaire des jeunes selon le milieu. Ainsi, la

scolarité des élèves de milieu rural est moins longue que celle des élèves de milieu urbain. Le troisième angle aborde les retombées des programmes et politiques pour lutter contre les inégalités scolaires dans les écoles au Québec. Il semble que les effets en ce qui concerne l'amélioration de la réussite des élèves s'avèrent difficilement mesurables. C'est le cas entre autres de la SIAA.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique, rassemble les principaux concepts permettant de préciser ce qui se trouve au cœur des objectifs de recherches et qui sont implicites. Il est question de voir de quelle manière les classes sociales ont évolué au Québec depuis les années 1960 et en arriver à définir ce concept pour constater que les classes sociales sont encore bien présentes actuellement. Cette section du chapitre laisse entrevoir la reproduction de ces inégalités dans le monde scolaire et plus précisément entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux des milieux favorisés. À cela s'ajoute l'importance du rôle de l'enseignant et de ses effets sur la réussite scolaire des élèves soit, *l'effet enseignant*.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour cette recherche. C'est l'approche qualitative interprétative qui a été retenue. En tout, 8 enseignantes de niveau primaire ont participé à des entretiens individuels qui ont été soutenus par un guide d'entrevue de type semi-dirigé. Les enseignantes proviennent toutes du milieu identifié pour la recherche. Donc, elles connaissent bien les gens de l'endroit. Le tout a été retranscrit afin de permettre la reconstruction de la conception des enseignantes à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. C'est à partir de la technique de l'analyse thématique que les résultats ont été compilés et présentés au quatrième chapitre. En effet, la description des résultats est structurée de manière à établir un portrait des conceptions des enseignantes par rapport au milieu, à la réussite scolaire et à leur propre rôle dans la réussite des élèves.

En dernier lieu, le cinquième chapitre présente les principaux éléments des résultats de manière à les mettre en lien avec les concepts présentés dans le cadre théorique et avec

les objectifs de recherche. Cette grille d'analyse a permis d'orienter la discussion en faisant ressortir l'importance que les enseignantes accordent à la famille dans la réussite scolaire des enfants par rapport à leur propre rôle. D'autre part, cela a placé en relief les pratiques pédagogiques des enseignantes parmi lesquelles, certaines semblent donner de meilleurs résultats que d'autres auprès des élèves. En conclusion, ces constats sont soutenus par une figure permettant de comprendre le processus de mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignantes à partir de leurs conceptions de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

La plupart des études réalisées dans les pays occidentaux révèlent toute la complexité du phénomène de la réussite scolaire chez les élèves issus des milieux défavorisés ou populaires. Cet extrait en témoigne :

Sonia a 14 ans. Elle est scolarisée en cinquième dans une classe où les élèves [...] rencontrent des difficultés scolaires importantes. Son collège est situé dans un quartier populaire socialement et économiquement dégradé, où dominent des taux de chômage élevés et les familles frappées par la précarité économique. Ses parents sont divorcés, mais partagent toujours le même appartement faute de pouvoir faire face aux charges financières de deux logements, ce qui a pour conséquence la multiplication des tensions et des heurts familiaux. [...]. (Millet et Thin, 2005, p. 1)

Comme le soulignent les auteurs, la situation vécue par cette étudiante a une influence sur son parcours scolaire. En classe, elle adopte des attitudes et des comportements qui désorganisent l'ensemble de la classe et par le fait même les pratiques de son enseignant. Pour cette étudiante, le risque de décrocher est plus grand. Aussi, certains enseignants manifestent une certaine résistance à enseigner dans un milieu défavorisé. Plusieurs chercheurs croient que les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire influencent leurs attitudes et par le fait même conditionnent leurs pratiques pédagogiques.

Certains jeunes issus de familles défavorisées performant aussi bien à l'école que leurs pairs vivant dans des conditions plus aisées (Kamanzi *et al.*, 2007). Cette étude pose un regard sur les rôles de l'école et de la famille dans la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et ce qui aide ces jeunes à surmonter les difficultés liées à leur milieu d'origine. Par ailleurs, ce n'est pas le cas de la majorité de ces élèves. La plupart d'entre eux réussissent moins bien à l'école que les élèves de milieux favorisés.

En 2001, le rapport de recherche publié par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) divulgue des résultats voulant que le statut socioéconomique ait une influence sur la réussite scolaire des jeunes. Husen (1975) attribue aux principales causes des difficultés scolaires, la situation économique, l'origine sociale des familles, la « rigidité des structures ainsi que la diversité des programmes » (*Ibid.*, p. 9). Cette association de plusieurs éléments nécessite de poser un regard plus approfondi sur la complexité de ce phénomène.

La première partie du chapitre porte sur la situation au Québec et au Bas-Saint-Laurent quant au taux de décrochage en lien avec le milieu socioéconomique des élèves. À la deuxième partie, il est question de la réussite des élèves provenant de régions rurales et qui sont issus de milieux défavorisés. Comme les études sur ce dernier point semblent plutôt rares, il s'avère pertinent de mettre la loupe sur le phénomène de la ruralité à l'égard de la réussite des jeunes qui y étudient. Enfin, cette partie décrit toute la diversité des programmes et des politiques mises en œuvre par différents organismes visant à améliorer la réussite des élèves issus des milieux défavorisés ainsi que leurs retombées auprès de ceux-ci.

1.1 LES ECOLES ET LES MILIEUX DEFAVORISES; LA SITUATION AU QUEBEC ET AU BAS-SAINTE-LAURENT

Husen (1975) rend compte de la pensée du pédagogue Horace Mann. Celui qui a œuvré au milieu du XIXe siècle croyait que « l'éducation » favoriserait l'égalité pour tout citoyen. Pourtant, des recherches récentes démontrent que malgré tous les efforts consentis jusqu'à aujourd'hui, il existe un écart important entre la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et de ceux provenant de milieux favorisés. Cette différence est assez marquante pour l'ensemble du Québec. Dans les lignes qui suivent, les données qui décrivent le problème du décrochage scolaire proviennent de diverses sources semblent montrées certaines disparités attribuables aux années de référence différentes. Malgré le fait que certaines données diffèrent, il n'en demeure pas moins que les élèves issus de

milieux défavorisés courent plus de risque d'abandonner l'école avant la fin de leur secondaire.

Afin de mesurer l'ampleur du phénomène, une méthode de calcul de l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) a été mise au point par le MELS. L'organisme gouvernemental, la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD)¹ explique la méthode :

Le calcul de l'indice tient compte de deux variables : la sous-scolarisation de la mère compte pour les 2/3 de la valeur de l'indice et l'inactivité des parents pour 1/3. [...] Pour déterminer le rang de chaque école, les écoles sont rangées en ordre croissant de la valeur de l'indice respectif, puis divisé en 10 groupes représentant un nombre d'élèves approximativement égal (environ 36 000). Ainsi, le rang 1 regroupe les écoles de milieux plus favorisés et le rang 10, les écoles de milieux moins favorisés. (CIMD, 2002, pp. 31-35)

La **figure 1.1** montre la proportion de sortants sans diplôme ni qualification selon l'indice de IMSE. En 2007, un échantillon tiré de l'ensemble des sortants du secondaire en formation générale des jeunes fait la démonstration que les élèves dont l'origine sociale est de milieu défavorisé sont plus à risque d'abandonner leurs études. À l'échelle du Québec, en 2008, selon les indices de défavorisation neuf et dix, le taux de décrochage se situe à 37,7 % contre 20,4 % pour les milieux dont les indices sont de un et deux. Les milieux dont l'indice de défavorisation se situe à sept et huit ont un taux de décrochage de 29,6 %, tandis qu'il est de 37,7 % pour une école dont l'indice est de neuf et dix. Ce qui signifie un écart de près de dix points entre ces deux milieux. Plus le phénomène s'accroît, plus l'indice est élevé. En 2009, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) indique qu'au Bas-Saint-Laurent, 58 % des élèves de tout le territoire proviennent de milieux

¹ Il s'agit d'un comité formé à la demande du ministère de l'Éducation du Québec suite à la mise sur pied de la Stratégie d'intervention Agir autrement en 2002. Ce comité travaille en étroite collaboration avec une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal qui se penche sur les effets de la défavorisation en milieu scolaire.

défavorisés. La plupart d'entre eux étudient dans une école dont l'indice se situe à neuf et dix. La situation semble préoccupante pour sept écoles secondaires sur 12 dans la région.

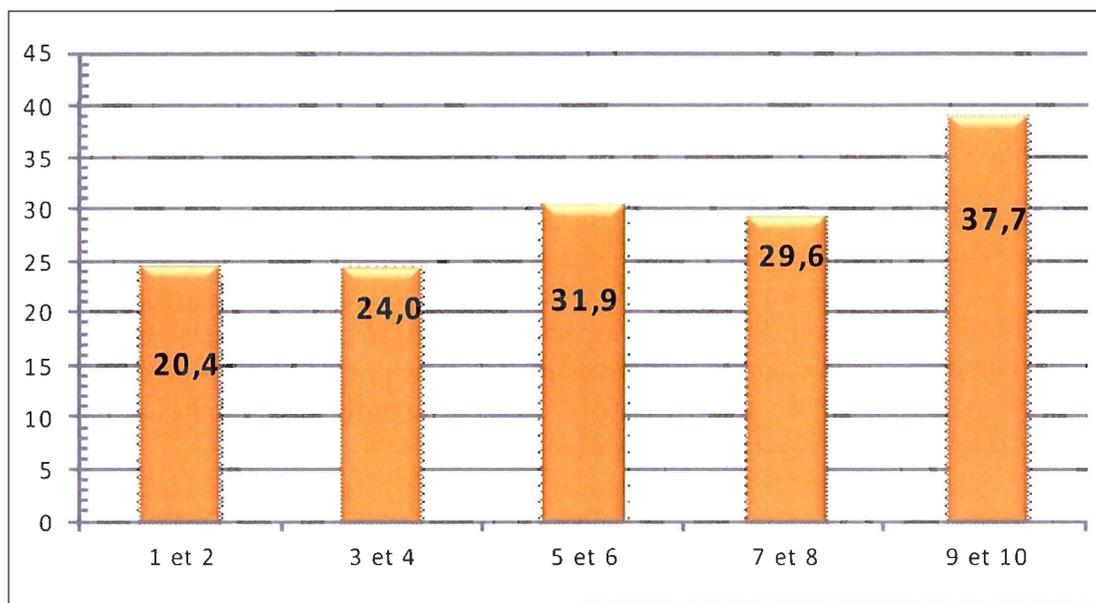


Figure 1.1 : Effet de la pauvreté sur le taux de décrochage des élèves du secondaire au Québec 2008 (Tirée du MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2008)

Les données régionales provenant du site Cartodiplôme (2009) en ce qui concerne les sorties sans diplôme pour les élèves après sept ans au secondaire indiquent que le Bas-Saint-Laurent occupe une bonne position en comparaison avec les 16 autres régions au Québec. Ce taux se situe à 15,6% pour la région Bas-Laurentienne et se trouve au 2^{ème} rang pour les deux sexes réunis en comparaison avec l'ensemble du Québec. . Il s'agit d'une amélioration par rapport aux chiffres présentés à la **figure 1.1**. Plus spécifiquement, ce taux est de 24,4% chez les garçons et de seulement 9,3% chez les filles. Pour la province, ces chiffres se situent à 30,9% (garçons) et à 18,7% (filles). En ce qui concerne la MRC de Témiscouata (Convention de partenariat Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs 2010-2013), pour la cohorte de 2001-2002 (données publiées en 2008), la Commission scolaire présente un taux global de diplomation et de qualification (féminin et masculin) légèrement supérieur (70,1 %) à celui du réseau public (68,5 %) pour l'ensemble des secteurs combinés

(FGJ, FGA, FP). Cela s'explique par le fait que le taux de diplomation et de qualification en FP des garçons et des filles est nettement supérieur (6,2 %) à celui de l'ensemble du réseau public (2,7 %). Par contre, le taux de diplomation et de qualification des garçons est de 57,1 %. Ces chiffres sont comparables à celui du réseau public (61,5 %).

Outre la faible scolarité de la mère qui compte pour les deux tiers dans le calcul des indices de défavorisation, un élément majeur dans le décrochage scolaire des jeunes semble lié à la richesse du milieu. À cet égard, le MELS (2003) reconnaît l'existence de ces inégalités scolaires et soutient que l'interrelation entre les familles, l'école et la communauté sont des éléments importants qui favorisent la réussite des élèves. En effet, la réussite scolaire des élèves s'inscrit à l'intérieur d'une vision systémique où chacun des acteurs peut constituer à certains égards, parfois des facteurs de risque, parfois des facteurs de protection. Plus les facteurs de risque sont présents, plus les risques de décrocher pour les jeunes sont élevés et à l'inverse, plus les facteurs de protection sont nombreux, plus les chances d'accéder à un diplôme pour un jeune sont élevées. Le **tableau 1.1** présente les différents facteurs associés au milieu socioéconomique, à la famille, à l'élève et à l'école.

Tableau 1.1 : Facteurs de risque et de protection associés à la réussite scolaire

Facteurs de risque	Type de facteurs	Facteurs de protection
Défavorisé; rural; faible scolarité; famille modeste; garçon.	Facteurs sociodémographiques	Favorisé; urbain; Scolarité élevée; Fille.
Monoparentalité; relation parent-enfant difficile, conception négative de l'école;	Facteurs familiaux	Biparentalité; Parent impliqué dans l'école; Bonne relation parent-enfant; conception positive de l'école.
Troubles du comportement; difficultés scolaires; absentéisme; travailler plus de 10 h.	Facteurs individuels	Bons résultats scolaires; assiduité; travail 10 heures et moins;
Mauvais encadrement des élèves; Climat de l'école moyen; Relation maître-élève difficile; Le leadership de la direction; peu ou pas de formation continue	Facteurs scolaires	Bon encadrement des élèves; Climat de l'école positif; Relation maître-élève facile; Bon leadership de la direction; Valorisation de la formation continue.

(Adapté et inspiré des travaux de Fortin et coll., 2005)

En 2002, la CIMD élabore un modèle représentant les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. **La figure 1.2** explique l'effet qu'engendre la pauvreté sur la réussite scolaire des élèves. Le fait de vivre dans un environnement pauvre augmente les risques d'échec, les difficultés d'ordre social et comportemental. Cela a un impact négatif dans le parcours scolaire des jeunes. Certains d'entre eux risquent de décrocher et perpétuer le modèle de leurs parents, celui de vivre dans la pauvreté faute de diplôme. Or, ces jeunes n'ont pas acquis les compétences nécessaires pour s'adapter à la vie en société. Certains d'entre eux auront des enfants où les risques de vivre des difficultés scolaires et sociales seront plus élevés. Pour Baby,

« l'exclusion sociale recèle de ces mécanismes psychosociaux perfides qui permettent de transformer en un problème d'individu ce qui était jusque-là considéré comme un problème de société » (2005, p. 6).

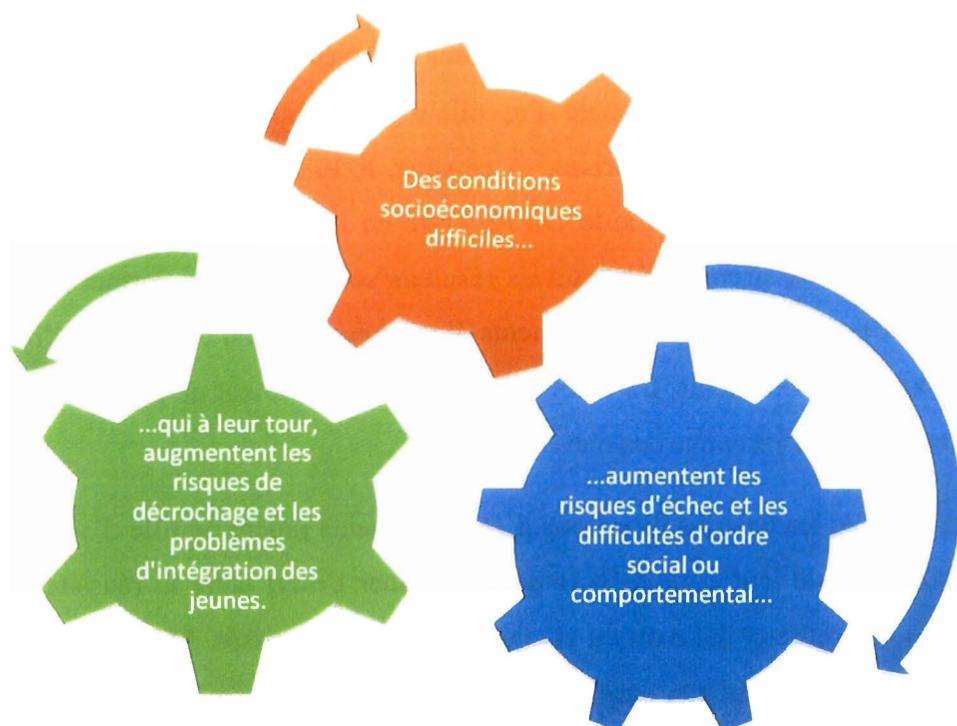


Figure 1.2 : Le cercle vicieux des difficultés scolaires et sociales (MELS et la CIMD, 2002, p.10).

Une vaste enquête menée de 2006 à 2009 et publiée en 2010 par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)² auprès des jeunes Canadiens indique que peu importe l'origine socioéconomique, les jeunes qui obtiennent de meilleurs résultats font partie de ceux dont le « capital social » est élevé. Le concept de « capital social » est inspiré de Bourdieu (1980, 1985) et « réfère à l'ensemble des relations sociales de confiance existant entre les parents, les enseignants, les voisins et les élèves » (Kamanzi

² Programme mis sur pied par l'OCDE et visant à évaluer les niveaux de compétence des élèves des pays membres et à découvrir quelles caractéristiques des élèves et des écoles influencent sur le niveau et la répartition des compétences en lecture, en mathématiques et en sciences.

et al., 2007, p. 128). Pour l'instant, nous nous en tiendrons à cette définition puisque ce concept sera approfondi au deuxième chapitre. Les résultats de cette enquête montrent que dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (PISA, 2010), 31% des élèves issus de milieux défavorisés sont dit « résilients » et ils se classent parmi les plus performants entre tous les élèves issus du même milieu socio-économique à l'échelle internationale. Par ailleurs, le redoublement est davantage marqué pour les élèves de milieux défavorisés. À ce sujet, le PISA (2010) nuance l'interprétation de ces résultats en spécifiant que le fait de vivre en milieu socio-économique défavorisé n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires. C'est surtout le profil socio-économique des élèves et des établissements d'enseignement qui ont le plus d'impact sur la réussite scolaire. À eux seuls, les établissements d'enseignement ne peuvent qu'augmenter graduellement la performance des élèves.

En tant que leaders, les directions d'établissements jouent un rôle d'avant plan quant à la mobilisation de leur équipe-école pour diminuer l'écart entre la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Même si cette recherche s'intéresse principalement aux enseignants, il n'en demeure pas moins que de leur côté, les directions peuvent faire une différence quant aux conditions à mettre en place pour faciliter le travail de tous. Des chercheurs (Archambault 2010 et Li Harnois ; Lapointe et Gauthier) se sont intéressés au leadership des directions qui travaillent dans des écoles situées en milieux défavorisés. Selon leurs travaux, la complexité du travail des directions dans ces milieux constitue un défi de taille au quotidien. Cette complexité est définie selon quatre catégories : 1- *La lourdeur de la tâche avec des heures de travail* qui sont allongées, la mobilité du personnel, la gestion de budget supplémentaires et les efforts supplémentaires à faire pour s'assurer la collaboration avec les familles ; 2- *L'exercice du rôle d'une direction qui demande des compétences et des attitudes particulières* par exemple, se montrer disponible, être dévoué, s'adapter, faire preuve d'empathie et être en mesure d'analyser et de résoudre des problèmes complexes; 3- *La nécessité d'exercer un leadership social* ce qui signifie, combattre les préjugés chez le personnel et soutenir la croyance que tous les élèves peuvent réussir ; 4- *L'identification des compétences à*

développer et l'importance du développement professionnel des directions. D'autres recherches, dont celles de Lapointe et Gauthier (2005) présentent des types de leadership qui peuvent avoir des effets positifs sur la réussite des élèves des milieux défavorisé, ce que d'autres façons de faire ne favorisent pas.

Le leadership transformationnel (Leighwood, 1992) favorise le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez tous les membres de l'équipe-école. Il vise la satisfaction de besoins de niveaux supérieurs chez les membres, tels la réalisation de soi, ainsi que l'engagement et la confiance des membres dans l'importance de leur travail. (Lapointe et Gauthier, 2005, p.45)

Les différents travaux portant sur les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire montrent qu'en plus des élèves, le personnel des écoles incluant les directions sont touchés au quotidien dans leurs actions. Voyons maintenant comment cette réalité se vit en zone rurale.

1.2 ÉTUDIER EN MILIEU DEFAVORISE RURAL ET ELOIGNE; ETAT DES LIEUX

L'intention de cette partie vise à démontrer en quoi la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et ruraux diffère de celles des élèves issus d'un milieu tout aussi défavorisé qui vivent dans les grands centres urbains.

Bien que plusieurs études exposent la problématique de l'abandon scolaire dans ces milieux, il n'en demeure pas moins que les recherches se font rares en ce qui concerne les petits villages éloignés des zones urbaines. Plusieurs chercheurs exposent leurs données en ne faisant pas de distinction entre le milieu rural et urbain. Or, il s'avère difficile d'avoir une compréhension approfondie de ce phénomène tel que vécu par les élèves et les enseignants des régions rurales. Si bien, que les pistes d'actions pour favoriser la réussite des jeunes ne sont pas adaptées aux écoles des régions rurales. Comme le mentionnent Dionne et Jean (2007, p. 14), « la ruralité est [...] une construction sociale et il s'agit de comprendre comment cette réalité est produite socialement. »

Les recherches montrent que la situation économique des régions éloignées a un impact sur l'exode des jeunes vers les villes et que ces nombreux départs créent un vacuum dans les villages et par le fait même dans les écoles. Ces dernières voient la qualité des services diminuer auprès des élèves et des enseignants. Dans le pire des cas, ces écoles ferment tandis que les élèves doivent parcourir une distance toujours plus longue pour se scolariser et dans certains cas doivent quitter la maison. Ainsi, il y a ceux qui explorent d'autres avenues que les études et ceux qui persistent à demeurer dans ces milieux.

La chute démographique en milieu rural québécois est préoccupante à bien des égards, entre autres en matière d'égalité des chances et de succès des élèves qui fréquentent les écoles de petits villages éloignés. (Beaudoin *et al.*, 2005, p. 97)

En 2002, une vaste enquête menée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada indique que les élèves des écoles urbaines du Canada ont un meilleur rendement en lecture que ceux des écoles rurales. Le PISA a interrogé environ 30 000 élèves âgés de 15 ans dans 1000 écoles. Cette étude révèle qu'une majorité de ces élèves étudient dans des écoles situées en milieu rural et sont issus de milieux socioéconomiques pauvres. Il semble que ce chiffre est plus élevé chez les élèves de milieu comparable où l'école est située en milieu urbain. Ce fait est étroitement lié aux différences entre les collectivités, dont le niveau de scolarité et le type d'emploi occupé par les parents. À cet égard, la situation économique en milieu urbain est supérieure à celle d'un milieu rural. L'enquête démontre que le rendement en lecture des élèves appartenant à la zone rurale est inférieur à celui des élèves qui proviennent de la zone urbaine. Selon cette étude, les gens de la ville sont généralement plus scolarisés que ceux des campagnes où la structure économique est différente et ne nécessite pas le même niveau de qualification. Les analystes de cette enquête attribuent au contexte de la collectivité ces différences. Cela signifie que l'enfant dont le parent est un professionnel a autant de chance de réussir et d'obtenir un bon rendement scolaire, et ce, peu importe le lieu de fréquentation scolaire rurale ou urbaine.

Les recherches de Deschenaux (2009) et de Perron (2009) démontrent que le cheminement scolaire des élèves issus des milieux défavorisés dépend en grande partie du

milieu social d'origine de leurs parents. Le **tableau 1.2** permet de voir le croisement entre la scolarité des parents et celui de leurs enfants. Les chiffres parlent d'eux-mêmes, il y a un écart marquant entre les élèves dont les parents sont faiblement scolarisés et ceux dont les parents sont fortement scolarisés. Les chiffres montrent que 93,6 % des répondants qui proviennent d'une famille dont les parents sont fortement scolarisés poursuivent des études universitaires, par rapport à 50,0 % dont les parents sont peu scolarisés. Les « enfants qui proviennent de familles [...] à faibles revenus ou en dépendance économique [...] et dont les parents sont peu scolarisés sont plus à risque d'abandonner l'école » (Janosz, 2000, p. 113).

Tableau 1.2 : Niveau de scolarité des répondants et scolarité des parents

Niveau de scolarité des répondants et scolarité des parents			
	<i>Peu scolarisés (%)</i>	<i>Universitaires (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Parents faiblement scolarisés	50,0 %	50,0 %	100,0
Parents moyennement scolarisés	14,9	85,1	100,0
Parents fortement scolarisés	6,4	93,6	100,0
Total (N=140)	23,6	76,4	100,0

$C^2=27,510$ significatifs à 0,00.

(Sondage GRMJ, 2004-2005, données inédites, Deschenaux, 2009, p. 110)

Perron (2009) identifie également l'influence du milieu social d'origine des familles comme étant un facteur déterminant dans le parcours scolaire des jeunes. Ce qui est plutôt rare dans le domaine, c'est que cette étude s'appuie sur des éléments d'ordre sociogéographiques ayant des impacts sur la réussite des élèves provenant des zones rurales.

La région du Saguenay-Lac-Saint-Jean a été ciblée pour les besoins de la recherche. En tout, 1535 élèves composent l'échantillon et proviennent de quatre types de municipalités que voici : rurales, périurbaines, villes de 30 000 habitants et moins et l'agglomération Chicoutimi-Jonquière. Il ne s'agit pas ici de décrire tout l'aspect

méthodologique de cette étude, mais plutôt de présenter de manière succincte les principaux résultats. Les données présentées dans le **tableau 1.3** montrent un lien direct entre le lieu de provenance géographique et les aspirations scolaires des jeunes entre autres en ce qui concerne la proportion des adolescents qui aspirent à se rendre à l'université. En effet, on remarque une plus forte proportion de pères qui ont fait des études universitaires issues d'une zone urbaine (29,0 %) par rapport à ceux dont le lieu d'origine est rural (10,55). En ce qui concerne les élèves, ce pourcentage se situe à 44,3 % pour ceux qui habitent en ville et à 25,7 % pour les jeunes qui habitent dans un petit milieu et qui aspirent à obtenir un diplôme d'études supérieures. De plus, un autre indicateur portant sur la préférence des adolescents quant à l'endroit où ils souhaiteraient vivre dénote un goût marqué pour la ville avec un taux de 23,8 % pour les jeunes issus de la zone rurale. Tandis que les jeunes de Chicoutimi-Jonquière ont identifié la campagne comme choix dans une proportion de 5 %.

Tableau 1.3 : Écart sur le destin scolaire et la mobilité des jeunes au Saguenay-Lac-Saint-Jean

Écart sur le destin scolaire et la mobilité des jeunes au Saguenay-Lac-Saint-Jean		
Indicateurs	Milieus de vie	
	Chicoutimi-Jonquière	Le milieu rural
Proportion de pères ayant fait des études universitaires	29,0 %	10,5 %
Proportion d'élèves qui aspirent à se rendre à l'université	44,3 %	25,7 %
Proportion d'adolescents qui préféreraient vivre ailleurs que dans leur milieu d'origine	5,0 %	23,8 %

(Perron 2009, p. 71)

L'ensemble de ces résultats indique que non seulement l'origine sociale joue un rôle de premier plan dans le parcours scolaire des jeunes, mais que le milieu géographique constitue également un facteur déterminant. Perron (2009) suggère que pour amoindrir l'effet territorial, l'école doit diversifier son offre scolaire, ses programmes et harmoniser les passages entre les ordres d'enseignement. Il semble aussi y avoir une difficulté à embaucher les ressources humaines nécessaires afin que les petites écoles puissent

diversifier leurs offres. Afin de mieux saisir le sens de ces actions, la prochaine partie de ce travail traitera de façon plus spécifique des différentes mesures mises en place pour améliorer la réussite scolaire des élèves au Québec.

1.3 LES PROGRAMMES ET LES POLITIQUES POUR LUTTER CONTRE LES INEGALITES SCOLAIRES AU QUEBEC

Le présent exercice expose une vision générale des principales retombées au regard des programmes et politiques mis de l'avant par le MELS et par certaines commissions scolaires pour lutter contre les inégalités scolaires. La documentation qui porte sur l'évaluation des politiques et des programmes concernant l'amélioration de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés instaurés au Québec depuis la réforme Parent en 1964 semble bien mince (Crespo, 1984; Deniger et Roy, 2005; Hohl, 1980).

C'est d'abord dans la grande région de Montréal que les premières initiatives ont vu le jour en matière de politiques et de programmes pour prévenir l'échec scolaire, c'est-à-dire quelques années après la « guerre à la pauvreté » (Hohl, 1980, p.134). La création de la maternelle, de la prématernelle et du programme Passe-Partout dans les années 1970 avaient pour objectif de pallier les carences familiales dans le but de prévenir les effets négatifs. Les recherches réalisées à l'intérieur du milieu scolaire et familial démontrent que les « enfants de milieux défavorisés ne diffèrent pas ou diffèrent très peu des enfants de milieu moyen auxquels on les compare sous les rapports de l'intelligence, du langage, de la motricité, du développement socioaffectif, de la motivation, etc. » (*Ibid*, p. 147).

Aussi, cette étude n'indique aucune différence entre les enfants de milieux défavorisés ayant fréquenté la maternelle et la prématernelle et les enfants des quartiers mieux nantis n'ayant pas eu accès à ces mesures. Crespo (1984) mentionne que ces interventions semblent avoir été efficaces auprès de ces élèves, mais qu'il s'avère impossible d'en connaître les raisons. Selon lui, cette situation est attribuable à l'abandon

de la plupart des objectifs identifiés au plan d'action, en particulier ceux touchant de près les ressources humaines et matérielles.

Deniger et Roy (2005) ont analysé plusieurs des textes tels que des énoncés politiques, des programmes, des mémoires et bien d'autres. Les informations relevées sont étudiées à partir de cinq catégories dont le type de population visée et la façon dont elle voit la pauvreté; les orientations générales; le mode de gestion; les rôles des acteurs et enfin l'évaluation de ces mesures.³

Avant de procéder à l'implantation des différents programmes favorisant la réussite scolaire des élèves, l'école doit se donner une vision commune des concepts de pauvreté et d'égalité des chances pour tous (*Ibid*, 2005). Dans son analyse, Crespo (1984) révèle que la conception qu'ont les enseignants envers les élèves provenant de milieux pauvres constitue un facteur non négligeable à la réussite scolaire. Il semble aussi que « [...] une des caractéristiques majeures de ces opérations est de n'avoir jamais inclus les enseignants dans la définition des problématiques et des interventions qui en découlent. » (Hohl, 1980 p. 148)

Ces constats soulèvent l'importance de bien clarifier les rôles de chaque partenaire et de conférer aux principaux acteurs⁴ le partage des pouvoirs dans tout le processus de mise en œuvre des plans d'action issus des différents programmes ou politiques au sujet de la persévérance scolaire.

Les approches centralisées (top Down) fonctionnent bien si les conditions suivantes sont réunies : [...] l'adhésion des acteurs aux finalités de la politique, l'implication des enseignants dans l'élaboration des stratégies d'implantation locale, le soutien suffisant et continué fourni aux écoles et aux enseignants et le

³ Pour voir de façon détaillée l'ensemble de ces mesures il faut consulter l'article de Deniger et Roy (2005, p. 28)

⁴ Les principaux acteurs sont : ministère, cadres des cs et des écoles, personnels scolaires, parents, élèves, conseils d'établissement (Deniger et Roy, 2005, p. 35)

leadership des directions d'école et de commission scolaire. (Deniger et Roy, 2005, p.36)

Un autre facteur déterminant vise à assurer une cohérence entre toutes ces mesures et de cibler les interventions à privilégier en fonction de chaque milieu afin d'éviter le dédoublement de certains programmes (*Ibid.*, 2005). Les modes de gestion ne sont pas en reste. Les résultats démontrent qu'une gestion décentralisée de ces programmes favoriserait leur mise en œuvre par le milieu. Ils révèlent l'existence d'une compétition entre les instances nationales et locales dans la gestion des mesures en place dans les écoles. La valorisation à l'échelle locale de l'évaluation des retombées de ces mesures diminuerait cette concurrence. À cet égard, les recherches de Hohl (1980) et de Cresco (1984) démontrent que pour l'élaboration de projets, les initiatives des commissions scolaires sont souvent à l'origine des politiques élaborées par le MELS et particulièrement, en ce qui a trait aux milieux défavorisés.

Il faudra attendre le milieu des années 1990 pour voir naître le Programme de soutien à l'École montréalaise dont le principal objectif vise à soutenir la réussite scolaire des élèves les plus démunis. Un des objectifs consiste à former une vraie communauté éducative autour du jeune afin de lui fournir l'encadrement nécessaire à sa réussite. Les familles, la communauté et l'école deviennent les principaux agents permettant la mise en œuvre des actions de cette mesure.

Les années 2000 voient naître un vaste chantier national avec l'arrivée de la SIAA dont les orientations tirent leur origine du Programme de soutien à l'École montréalaise. Cette fois-ci, il s'agit d'une initiative mise de l'avant par le MELS en juin 2002. La **figure 1.3** présente la démarche structurée SIAA à partir de laquelle les écoles ont à mettre en place un plan d'action, dont le choix des orientations, des objectifs, des moyens, des conditions de réalisation et des mécanismes d'évaluation qui rallient l'ensemble du personnel de l'équipe-école. La CIMD décrit cette démarche en mettant en relation les différents éléments qui la composent de manière à ce qu'ils soient cohérents.

La première étape consiste à réaliser un portrait de situation. Il s'agit pour tous les membres de l'équipe-école de prendre en compte le contexte de défavorisation du milieu, c'est-à-dire, identifier les forces, les compétences, les vulnérabilités et les problématiques et tenter d'expliquer leur existence. Dans un deuxième temps, l'identification des priorités s'avère un moment important dans ce processus, puisque cela demande que le personnel de l'école arrive à un consensus quant au choix de ces priorités. Troisièmement, l'identification des objectifs à atteindre est réalisée par l'équipe-école. La planification de leur évaluation est prévue au même moment. Ces objectifs sont décrits de manière à choisir des actions prometteuses afin de favoriser la réussite des élèves issus de milieux défavorisés. De là sont choisis les moyens concrets à mettre en place dans l'école. Le soutien à la coordination des actions, le développement professionnel, le temps nécessaire pour le travail en collaboration font partie des conditions de réalisation des mesures identifiées au plan d'action de l'école. En plus de faire partie intégrante du processus, il est prévu de diffuser les résultats de l'évaluation des actions déployées au sein de l'école. Les conditions de réalisation et tout l'aspect évaluatif se discutent avec l'ensemble du personnel lors de l'identification des moyens. Au fur et à mesure que se déploient les différentes actions mises en place, l'équipe-école en évalue les retombées et apporte les réajustements lorsque c'est nécessaire.

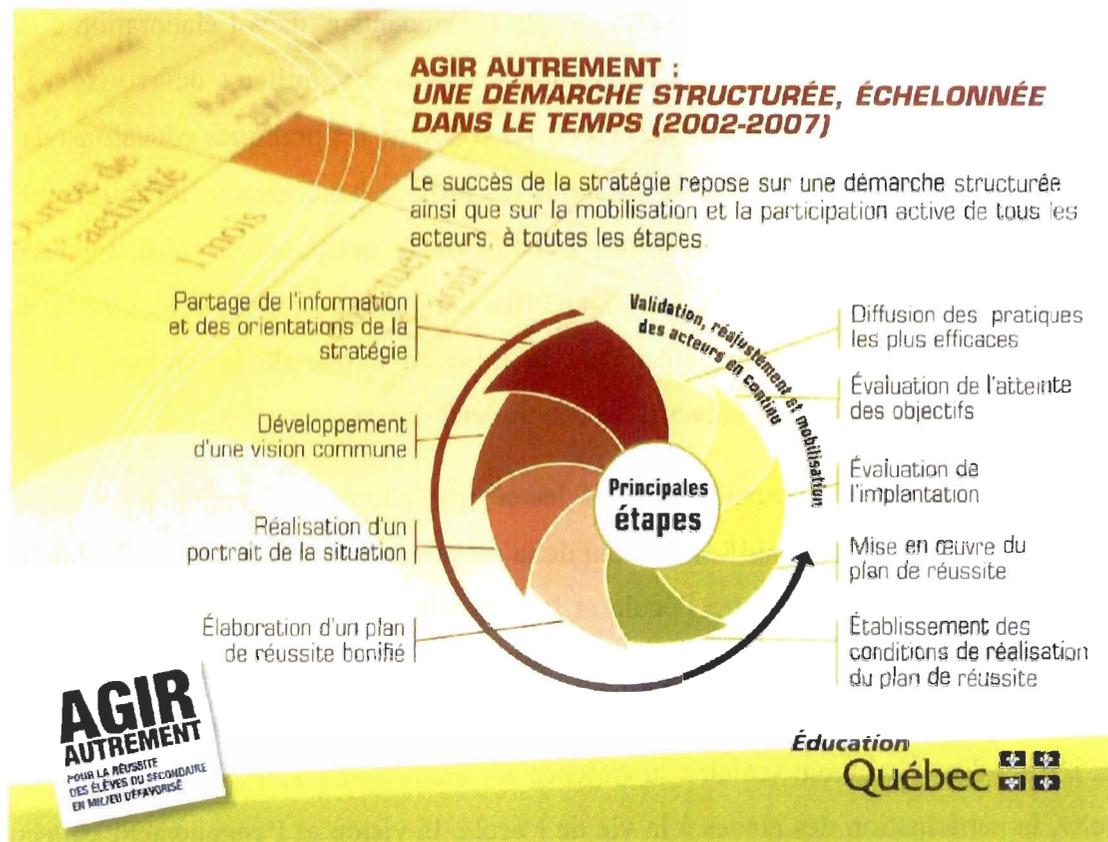


Figure 1.3 : La démarche structurée SIAA (CIMD, 2002)

Sur ce dernier point, le rapport d'évaluation de la SIAA (Janosz, 2010) divulgue des résultats pour le moins mitigés quant à sa mise en œuvre et à ses effets sur le potentiel éducatif des écoles. Dans l'ensemble, la mise en œuvre de la SIAA à l'échelle du MELS, des commissions scolaires et des écoles ne semble pas avoir réussi à mobiliser les principaux acteurs. La principale cause réside dans le fait que ces derniers se sont engagés dans la démarche, mais à rebours, c'est-à-dire en identifiant toutes sortes de moyens pour améliorer la réussite des élèves, et ce, sans avoir fait de véritable portrait de la situation. En plus d'être extérieurs à la classe et aux pratiques des enseignants, ces moyens ont fait le plus souvent appel à l'ajout de ressources humaines. Cela s'explique par des pressions de toutes sortes. Par exemple, certaines écoles ont fourni les sommes d'argent pour diminuer le nombre d'élèves par classe plutôt que dans le développement professionnel des enseignants. Le rôle de la direction demeure sans contredit, selon Michel Janosz *et al.*

(2010), un frein important dans la mobilisation des enseignants et dans l'élaboration d'une vision commune de la réussite scolaire visant les élèves des milieux défavorisés. Par ailleurs, des effets positifs sont remarqués en ce qui concerne les pratiques éducatives dans les écoles de plus petite taille. Il semble aussi que ces milieux bénéficient d'un soutien plus intense et continu contrairement aux grandes écoles où le personnel est plus nombreux donc, plus difficile à mobiliser. À cet effet, en 2010 le rapport de Janosz et al. montre des liens étroits dans la manière dont s'est faite la mise en œuvre de la stratégie, et ses retombées quant à la réussite des élèves issus des milieux défavorisés.

En ce qui concerne le potentiel éducatif des écoles, le rapport de recherche reconnaît que la SIAA a eu des effets positifs au niveau de la collaboration entre l'école et la famille, mais non sur la collaboration entre l'école et la communauté. Les élèves perçoivent une amélioration des relations en général entre eux et leurs parents ainsi qu'un appui scolaire plus soutenu. La SIAA a permis d'améliorer davantage les dimensions périphériques à la classe, c'est-à-dire « le climat scolaire, la violence et l'indiscipline, le soutien aux élèves en difficulté, la participation des élèves à la vie de l'école, la vision et l'engagement collectif de l'équipe-école, la collaboration école-familles » (*Ibid.*, p. 29).

Les aspects évalués dans ce rapport concernant la réussite scolaire visent particulièrement la motivation des élèves en général, mais aussi l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Quant aux effets sur la réussite des élèves, il semble y en avoir eu peu. L'importance du rôle de l'enseignant apparaît essentielle dans la réussite scolaire des élèves.

Pour que le niveau d'instruction des élèves s'améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s'ajustent, car c'est d'abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent, que l'engagement dans les situations d'apprentissage se manifeste et que la motivation scolaire se construit. (*Ibid.*, p. 34)

À ces dimensions, un facteur non négligeable est mis en cause quant aux faibles retombées de la SIAA sur les pratiques pédagogiques des enseignants. L'arrivée du nouveau pédagogique et les multiples formations concernant les programmes de

formation disciplinaires ont accaparé beaucoup de temps aux directions, aux enseignants et aux professionnels et plus particulièrement aux conseillers pédagogiques. Or, ce qui devait constituer l'essence même de la SIAA, soit de diminuer l'écart entre la réussite des élèves des milieux défavorisés et ceux des milieux favorisés, apparaît ténu.

Dans un relevé de littérature assez exhaustif publié en 2004, Bissonnette *et al.* ont répertorié un grand nombre de pratiques, de programmes, de recherches expérimentées dans plusieurs écoles en Angleterre et aux États-Unis. L'ensemble de ces projets est analysé puis classé selon trois niveaux d'efficacité. Le premier niveau étant jugé le moins efficace, on retrouve des recherches de types descriptives telles des enquêtes, des études de cas ou des recherches réalisées en laboratoire. À ce niveau, il apparaît difficile d'établir des liens de cause à effet ou encore de vérifier des hypothèses. Le deuxième niveau correspond à des recherches qui sont encadrées par des protocoles et qui sont expérimentées. L'apprentissage coopératif en est un exemple. Dans ce cas, elles permettent d'établir une relation de cause à effet entre des variables. Les recherches de niveau trois évaluent les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par des études de niveau deux. Il semble qu'elles soient les plus fiables scientifiquement puisqu'il est possible de comparer les différentes pratiques pédagogiques entre plusieurs classes ou même à l'échelle de plusieurs écoles d'une même commission scolaire.

Tableau 1.4 : Classification des pratiques et des programmes implantés en éducation

NIVEAUX	TYPES DE RECHERCHES
NIVEAU 1	RECHERCHES DE BASE
NIVEAU 2	MISE À L'ÉPREUVE DE LA THÉORIE EN CLASSE
NIVEAU 3	ÉVALUATION DU PROGRAMME DANS UNE ÉCOLE OU DANS L'ENSEMBLE D'UNE COMMISSION SCOLAIRE

(Tiré de Bissonnette *et al.*, 2004, page 11)

À cet égard, bon nombre d'interventions pédagogiques tirées des recherches sont instaurées dans les écoles et dans les classes de milieux défavorisés. Elles ont pour objectif l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Toutefois, il semble que les résultats ne soient pas toujours au rendez-vous, et ce, même s'il s'agit d'interventions du troisième niveau. Plusieurs chercheurs (Bissonnette *et al.*, 2004; Deniger et Roy, 2005) font l'hypothèse que si les enseignants deviennent conscients des effets du milieu socioéconomique sur les apprentissages des élèves et de l'importance de leur rôle, ils seraient plus ouverts à adopter des pratiques favorisant la réussite des élèves.

1.4 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Enfin, après avoir pris connaissance de la situation de la réussite scolaire dans les écoles situées en milieux défavorisés, il semble que les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école que ceux de milieux favorisés. La situation des écoles situées en milieu rural connaît ses particularités. Comme il a été démontré dans la **section 1.2**, les jeunes issus des régions rurales, particulièrement dans les petites municipalités, ont tendance à interrompre leurs études (Perron, 2009). Ces jeunes demeurent dans leur milieu d'origine et occupent des emplois souvent précaires et saisonniers qui exigent peu de scolarité. Ce qui contribue à perpétuer le cycle de la pauvreté dans les familles puisqu'un jour, ceux-ci auront à leur tour des enfants. Tandis qu'en milieu urbain le marché du travail offre davantage d'emplois spécialisés et professionnels avec de meilleurs salaires. Ce qui a pour effet d'inciter les gens de la ville à entreprendre des études plus poussées (*Ibid.*, 2009).

Au-delà des facteurs d'ordres sociogéographique et socioéconomique dans la réussite scolaire des élèves, les enseignants jouent un rôle indéniable dans les apprentissages et la motivation scolaires de ces derniers. Ils doivent adopter des pratiques pédagogiques particulières pour contrer les effets négatifs de cette défavorisation. Comme il a été démontré à la **section 1.3**, il apparaît difficile pour les enseignants de prendre ce virage

puisqu'ils sont peu conscients des effets de la pauvreté sur la réussite scolaire (Chouinard *et al.*, 2007).

[...] les enseignants connaissent mal les causes des difficultés de leurs élèves, qu'ils tiennent peu compte du milieu socioéconomique dans lequel ils travaillent et qu'ils sont peu conscients de l'effet de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles. Cette situation fait qu'ils sont souvent démunis face aux problèmes et qu'il est difficile pour eux d'adapter leurs interventions pédagogiques. (*Ibid.*, p. 1)

Peu d'études s'attardent à la réussite scolaire des élèves dans les petites écoles des régions rurales et encore moins à la conception que leurs enseignants s'en font. Cette recherche vise principalement à comprendre ce phénomène, soit d'aller vérifier la manière dont les enseignants conçoivent la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Pour approfondir la question, la section suivante présente l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques autour desquels le cadre théorique, la méthodologie et l'analyse des données permettent de décrire la situation.

Objectif général

- Établir un portrait des conceptions des enseignants en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et ruraux.

Objectifs spécifiques

- Décrire les conceptions des enseignants à l'égard du portrait du milieu.
- Décrire les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des élèves.
- Décrire les conceptions des enseignants à l'égard de l'importance de l'effet-école sur la réussite scolaire des élèves.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique est élaboré de manière à démontrer au lecteur la complexité qui entoure le phénomène de l'effet des conceptions des enseignants sur la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi la première partie de ce chapitre parle de l'existence des classes sociales dans la société et de la façon dont l'école reproduit ces inégalités en ce qui concerne la réussite des élèves. Les travaux de plusieurs chercheurs viendront soutenir cette théorie et plus particulièrement ceux de Bourdieu à la **section 2.1**.

Il sera question, dans un premier temps, de l'évolution du concept de classe sociale au sens large du terme. Les recherches montrent l'importance de mettre en lumière la façon dont s'est opérée cette évolution afin de mieux définir cette idéologie.

Deuxièmement, une définition du concept de classe sociale sera élaborée en prenant appui sur des recherches sociologiques. Il se révèle important de définir les classes sociales afin d'en déterminer la valeur dans la compréhension de la société actuelle.

L'évolution du concept de classe sociale au Québec constitue la troisième partie de ce chapitre. Cette section vise à connaître la teneur du discours tenu par les gens d'affaires, les politiciens et les médias. Nous verrons dans quelle proportion cela a un effet quant aux décisions prises dans le choix des parcours scolaires fait par les milieux scolaires. La quatrième partie s'attarde à la manière dont le système scolaire participe à la reproduction des inégalités scolaires. Enfin, la dernière section s'intéresse à l'effet-école et à l'effet enseignant quant à la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés.

2.1 L'EVOLUTION DU CONCEPT DE CLASSE SOCIALE

En 1960 et 1970, le rapport entre les classes sociales est présent plus que jamais dans le discours des sociologues. Dubar (2004) traduit la pensée de Touraine en justifiant la place éminente de la sociologie du travail qui rend compte « du fonctionnement du système industriel comme de la configuration des forces (ou des classes) sociales » (*Ibid.*, p. 37). En d'autres mots, il précise que les situations sociales sont étroitement liées aux différents contextes de travail des individus. Halbwaack (2008) pousse son analyse en décrivant de quelle manière les expériences de travail des individus sont prédictives du choix d'un mode de vie, politique, des goûts, des comportements et des chances de réussir dans la vie.

En France, dans les années 1980, le discours de classe au sens marxiste disparaît pratiquement de la littérature sociologique. La disparition de milliers d'emplois dans les domaines réservés aux ouvriers produit un changement important en ce qui concerne l'existence du concept de classes sociales.

Les classes sociales avaient été chirurgicalement extirpées des discours intellectuels et politiques [...] le nouvel individualisme triomphait [...] Tout se passe comme si l'ancien discours de classe était devenu incapable de rendre compte de la « crise » qui, à la suite des deux chocs pétroliers de 1973 et de 1979, continuait à provoquer une montée spectaculaire du chômage, une combinaison d'inflation et de récession et une déstructuration massive de la vieille société industrielle. (Dubar, 2004, p. 42)

Dubet (2004) soutient qu'actuellement, on assiste à l'occultation du concept de classe sociale avec la venue d'une pensée centrée sur un individualisme où chaque personne est vue comme étant la seule responsable de son propre succès ou de son malheur. « Dans une société d'individus, les acteurs sont directement confrontés à une domination qui met en jeu leur individualité, leur valeur et leur estime d'eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 34). Du point de vue scolaire, il est possible d'imaginer le cas d'un élève qui s'isole parce qu'il pense qu'il est le seul responsable de ses échecs. Pour ce jeune, il ne s'agit pas d'une injustice appartenant à un enjeu collectif, mais plutôt à une épreuve individuelle.

La sociologie des vingt dernières années est encore trop récente pour faire l'état de situation quant aux transformations sociales et de ses impacts sur la société (Dubar, 2004). Il n'en demeure pas moins que les sociologues s'interrogent sur les causes de l'occultation du concept de classes sociales dans le discours des classes dirigeantes. Pour Autès (2004), le fait de rendre invisible la comparaison entre les contextes sociaux et individuels a un effet sur les enjeux politiques actuels.

[...] Une conséquence pragmatique de la perte de comparabilité entre les situations individuelles est la difficulté de mettre en œuvre des politiques fiscales ou de redistributions fondées sur une perception et une lecture des inégalités réelles. Les instruments fiscaux reposent sur une lecture dépassée des inégalités. Ils gèrent très mal, par exemple, les inégalités patrimoniales. (*Ibid.*, p. 146)

Le concept de classes sociales occupe une place importante dans l'analyse des rapports sociaux et l'impact de la distribution des capitaux économiques, sociaux et culturels sur le vécu scolaire des jeunes. Pierre Bourdieu (1979) explique sa théorie sur le fait que, outre les biens matériels, l'humain dispose aussi d'éléments par lesquels il lui est possible de retirer des avantages invisibles à l'œil nu. Ces avantages font partie de l'héritage familial transmis aux enfants.

Il soutient que le *capital économique* désigne non seulement le revenu, mais aussi l'ensemble des biens qu'une personne possède. Cela permet un certain niveau de vie et la constitution d'un patrimoine familial à léguer à sa progéniture. Le *capital social* est l'expression qui définit le réseau des relations interpersonnelles dont une personne a besoin pour se trouver un emploi par exemple. Le type de relation est teinté aussi de l'héritage laissé par la famille dans le choix des relations. Pour cette raison, Bourdieu (1979) dit que toutes les relations ne se valent pas et que cela crée des inégalités quant aux chances pour une personne de réussir sa vie de manière générale. Au départ, la notion de *capital culturel* est apparue comme l'explication permettant de démontrer l'existence des inégalités scolaires. Le *capital culturel* se caractérise par l'aisance sociale et la capacité de quelqu'un de s'exprimer en public et aussi par les biens culturels tels les livres, les tableaux, la

musique que possède une personne. Le *capital culturel* réfère aux diplômes obtenus ce qui permet d'accéder au marché du travail.

Comme les enfants sont issus de différentes classes sociales, ils détiennent un héritage différent sur le plan des *capitaux* qu'ils soient d'ordre économique, social ou culturel. « Ce point de départ implique une rupture avec les présupposés inhérents [...] qui tient le succès ou l'échec scolaire pour un effet des aptitudes naturelles [...]. » (*Ibid.*, p. 4). Pour illustrer sa théorie, Bourdieu (1966) soutient qu'un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chance d'accéder à des études supérieures qu'un fils de salarié agricole et deux fois supérieur à celles d'un fils de cadre moyen. Dans le même ordre d'idées, c'est la famille qui lègue à ses enfants ce bagage culturel qui contribue à déterminer les attitudes devant l'institution scolaire. En conséquence, le rôle de l'enseignant est essentiel dans le cas où des élèves qui vivent dans une famille n'offrant pas ce *capital culturel* puissent le leur transmettre (Chouinard *et al.* 2007). Plus récemment, Deslandes (2005) dit que les élèves dont les parents ont fait des études universitaires ont des aspirations scolaires et des résultats scolaires plus élevés que les élèves, dont les parents ayant obtenu un diplôme d'études secondaires.

Dubet (2004) défend la nécessité de tenir un discours sur l'existence des classes sociales où la culture de masse prédomine.

Je crois qu'il faut défendre la notion de classe, car elle désigne la présence et la force de mécanisme de domination sociale. [...] La notion de classe garde donc une capacité critique essentielle quand elle montre, par exemple, que les exclus sont dominés par un système de classes ou que les mécanismes de reproduction scolaire sont aussi des mécanismes de domination [...] Au fond, l'analyse en matière de classes a quelques vertus morales et, surtout, elle est utile, en ce sens qu'elle résiste à la dissolution de l'idée de société et de structure sociale [...]. (*Ibid.*, p.33)

2.2 UNE DEFINITION

Lacascade (2004) interroge le concept classe dans son essence même, c'est-à-dire le droit de tout être humain de se sentir libre de penser.

Or qu'est-ce qu'une classe « en soi » qui n'aurait pas de « pour-soi »? Qu'est-ce qu'une classe sans capacité de réflexion, sans pouvoir d'analyse spécifique et donc incapable de se projeter dans l'avenir et d'agir sur les événements? (*Ibid.*, p.58)

Dubet (2004) développe sa pensée sur le concept de classe et décrit le type de relation qui s'établit entre les différentes classes sociales. Il soutient que l'existence de ces liens entre les différents groupes sociaux est inégale. « La seule réalité des classes sociales est celle dont Marx avait eu le premier l'intuition : il n'y a que des rapports de classes et des rapports de domination. » (*Ibid.*, p. 35).

La plupart des sociologues s'entendent pour dire que plusieurs critères doivent être pris en considération afin de déterminer l'appartenance à un groupe social. Toujours selon Dubet (2004), ce n'est plus le lien avec le statut lié à l'emploi qui définit si un citoyen appartient à une classe sociale plutôt qu'à une autre. Le sexe, le cheminement personnel et scolaire, l'origine ethnique, le lieu de résidence et la culture des milieux sont autant de facteurs qui permettent de définir l'appartenance à une classe sociale.

Les classes sociales permettent d'identifier des groupes sociaux hiérarchisés selon un certain nombre de critères. En plus de faire voir les inégalités, ces critères tiennent compte du rapport de ces groupes entre eux. Dubet (2004) a identifié quatre principaux groupes présentés au **tableau 2.1**.

Tableau 2.1 : La représentation de la structure sociale actuelle

Représentation de la structure sociale actuelle	
Les groupes	Les rapports de classes
Les compétitifs	Cet ensemble structure les rapports de classes au sein des entreprises et des secteurs tournés vers l'exportation, les technologies de pointe et une forte valeur ajoutée du travail et de la connaissance. Ce monde oppose dirigeants et travailleurs, souvent très qualifiés, mais il est aussi, comme tel, un monde dominant puisqu'il peut externaliser ses coûts vers l'ensemble des précaires.
Les précaires	L'ensemble des entreprises et des travailleurs qui dépendent du secteur précédent et se voient réservés, souvent au sein de petites entreprises, le travail le moins qualifié, le plus pénible et le plus exposé à la concurrence de la main d'œuvre des pays pauvres. Souvent, ce sont des entreprises locales, peu syndiquées où les rapports d'exploitation sont d'autant plus brutaux que l'ensemble du secteur productif est lui-même dépendant des plus puissants.
Les protégés	Ce groupe forme un troisième monde dont le niveau de revenus est moins fixé par le marché que par la capacité politique des corporations concernées. C'est le monde des entreprises d'État, des fonctionnaires, de certaines professions comme les médecins et, partiellement, des agriculteurs. Là aussi, il existe des rapports de domination, sinon des rapports de classes entre les dirigeants et les dirigés, mais l'ensemble de ce secteur tient, notamment en France, par son influence politique sur les grands partis qui gèrent alternativement le pays.
Les exclus	Les exclus forment le quatrième ensemble, celui des prestations sociales et des économies informelles où se développent des rapports de classes sauvages. Le plus souvent, ce monde n'est plus perçu que par ces dangers et ses identités ethniques oscillant entre le stigmate et la revendication, entre l'apathie et la violence.

(Dubet, 2004, p. 32)

La représentation de la structure sociale actuelle présentée par Dubet (2004) soulève des interrogations, surtout en ce qui concerne les rapports qui existent entre les trois premiers groupes et celui des exclus. Cette définition montre en effet l'existence de rapports inégaux entre les classes sociales de la société. Le groupe des *précaires* est plus à risque de vivre de l'instabilité au niveau de l'emploi, c'est-à-dire qu'il est dépendant des emplois disponibles et qui dépendent de la ressource première. Le groupe des *exclus* fait bande à part en étant constamment dans des situations de survie. Ce sont ces deux groupes

qui se retrouvent dans les milieux défavorisés et dont les enfants fréquentent les écoles de ces milieux.

Avant d'entrer dans la section suivante, voyons comment la Loi québécoise (2002) visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale définit la pauvreté : « Condition dans laquelle se trouve un être humain qui est privé de manière durable des ressources, des moyens, des choix et du pouvoir nécessaires pour acquérir et maintenir son autonomie... » (*Ibid.*, chapitre 61). Cette définition implique un rapport de force entre les classes sociales puisque dans la hiérarchie, les rangs les plus élevés doivent préserver leur rang tandis que les dominés tentent de gravir les rangs de la société (Halbwachs, 2008).

Les classes sont donc le produit d'un système de relations sociales qui fonde des rapports d'exploitation et de domination, en même temps qu'il génère un ensemble de pratiques politiques, idéologiques et culturelles. (Bourque, 2009, p. 93-94)

2.3 LES CLASSES SOCIALES AU QUÉBEC

Au Québec, l'existence des classes sociales prend la couleur de ce que la société dominante souhaite. Deschenaux (2010) explique qu'en établissant un IMSE, Statistique Canada, l'Institut de la statistique du Québec, le MELS contribuent à pâler l'existence du concept de classe. Par la même occasion, c'est la situation économique de chaque individu qui justifie auprès de la classe dominante et dirigeante l'idée que tous ont les mêmes chances. De cette manière, ce ne sont plus les groupes sociaux qui se distinguent entre eux, mais des individus (Bidou-Sachariasen, 2004).

Dans son introduction, le Collectif (2009) met en cause le poids de la puissance médiatique quant à la dissipation du concept de classes sociales. Les médias s'expriment pour la masse.

La vulgate médiatique le répète partout, tout le monde (ou presque) fait partie d'une vaste classe moyenne à part, les très riches et les très pauvres. Cette classe moyenne est définie par des critères flous : un emploi (relativement) stable et des revenus moyens, ni trop riches ni trop pauvres. C'est également dans le discours

réactionnaire, la classe, des gens dignes, ceux qui travaillent, qui ne profitent de rien ni ne protestent. Bref le fondement de la civilisation. (Le collectif, 2009, p. 49)

De son côté, le politique est responsable en partie de l'évolution du concept des classes sociales au Québec. L'histoire nous rappelle que le système de charité durant la 2e guerre mondiale incite les gens des classes populaires à croire que tous sont égaux. Ce sentiment fait naître une période de mutisme et par le fait même les gens ne s'engagent plus dans la vie politique. De l'avis de Gilles Bourque (2009), la situation n'a pas beaucoup évolué malgré toutes ces années. « Les classes dont on parle ont-elles dorénavant ou conjoncturellement l'unité nécessaire pour que les individus qui la composent puissent agir comme un sujet politique susceptible de défendre des intérêts collectifs? » (*Ibid.*, p. 98).

Grosbois (2009) dit qu'actuellement, il semble difficile pour la gauche de développer sa compétence à critiquer. Il prétend que cela est dû à l'appropriation par la droite d'un discours social ayant déjà appartenu à la gauche dans les années 1970. Ce discours se porte à la défense des plus démunis : les défavorisés entre autres, les itinérants, les pauvres, les exclus, les femmes, les autochtones, les immigrants. Dans les années 1970, ce discours était porté par ces groupes. Ils étaient les porte-paroles dans la revendication de leurs droits.

Les recherches des sociologues évoquent la nécessité d'intégrer ce concept dans le discours des différents groupes, tels les grandes entreprises, les gens d'affaires et les politiciens. Il importe de voir comment ce discours exerce un certain pouvoir sur la manière dont la population québécoise conçoit l'existence des classes sociales. Au Québec, les principaux prêts-à-penser, dont l'Institut économique de Montréal et l'Institut Fraser contribuent au magasinage des meilleures écoles pour les jeunes. Tout récemment, la diffusion du palmarès des écoles en est un exemple. Il semble aussi que pour les parents, le fait de pouvoir choisir l'école de son enfant leur procure une certaine liberté de choix. Toutefois, cette autonomie est réservée à quelques privilégiés comme l'explique Brouillette (2009).

Les enfants provenant de milieux plus favorisés et détenant un plus grand capital culturel réussissent généralement mieux à l'école que les enfants provenant de milieux défavorisés parce que l'école transmet la culture dominante, la bourgeoisie. (*Ibid.*, p. 152).

Dans un manifeste de la CEQ en 1972, les principaux acteurs affirment que l'école contribue à reproduire les inégalités sociales. Bien que le monde de l'éducation se soit adapté à la réalité des jeunes d'aujourd'hui. Brouillet (2009) soutient que les principaux changements sont souvent issus des grandes organisations internationales, telles l'OCDE ou la Banque mondiale. Elle ajoute que ces organisations valorisent un système éducatif centré sur la production du capital humain dans un contexte d'économie et de savoir. Entre d'autres mots, les études demandées par les organismes mondiaux visent entre autres à répondre au besoin du marché du travail dans des emplois qui exigent un diplôme d'études secondaires. Ce phénomène favorise le maintien des inégalités scolaires et sociales.

2.4 INEGALITES SCOLAIRES

Les commissions scolaires doivent inclure à l'intérieur de leur convention de gestion et de partenariat des plans d'action en lien avec les demandes du MELS. Par exemple, toutes les écoles se voient dans l'obligation de mettre des mesures en place pour l'amélioration du français chez les élèves, et ce, même si dans un milieu les besoins sont différents de ceux identifiés par le MELS. Le projet modernisateur de réduction des inégalités ne saurait en aucun cas suffire : les analyses des sociologues montrent toujours que les objectifs affichés de démocratisation aboutissent généralement à accroître les inégalités sociales et scolaires (Dubar, 2004). « Le politique gère selon des principes qui traitent de manière égale des situations inégales, voir qui accentuent dans certains cas les inégalités au lieu de les compenser » (Autès, 2004, p. 146).

Afin de favoriser l'égalité des chances, les écoles créent différents volets académiques ou parascolaires. Les domaines des arts, de la musique et du sport sont parmi

les activités le plus souvent offertes aux élèves. En général, cela occasionne des coûts supplémentaires pour les parents. Or, on sait que pour les familles à faible revenu, il peut être difficile d'assumer ces frais. Il en résulte donc que l'accessibilité pour leurs enfants est moindre que pour les enfants dont les parents ont de meilleurs revenus. À cet effet, Bourdieu (1996) affirme que l'école contribue à reproduire les inégalités sociales.

Le système éducatif propose des parcours inégaux, ce qui renforce les écarts de réussite scolaire, et ce, en fonction de l'origine sociale. « Les élèves certes égaux en droit arrivent à l'école inégaux de fait » (Felouzis, 2009, p. 3). Cet article se base sur les données provenant de l'enquête PISA 2003 et envisage des pistes de solutions à la question des inégalités scolaires des élèves. En tout, 41 pays font partie de l'étude menée par le PISA dont le Canada. L'enquête montre comment se traduisent les inégalités sociales et scolaires. En partant des caractéristiques sociales et académiques des élèves, cette étude permet de mesurer le taux de concentration des élèves inscrits dans des cheminements différents. Plus les regroupements de classe sont hétérogènes du point de vue social et scolaire, moins les inégalités sociales sont grandes. Les résultats de l'étude montrent que les pays où les inégalités sont fortes, l'offre des parcours est très différenciée du point de vue collectif et académique. « Le Canada présente des caractéristiques opposées : peu d'inégalités liées à l'origine sociale et une répartition sociale et académique indifférenciées des élèves » (*Ibid.*, p. 8).

Les pays qui tendent à reproduire la « ségrégation sociale » et « académique » par des parcours différenciés obtiennent un niveau de compétence en mathématique plus faible. « Le mode de répartition des élèves dans les établissements apparaît comme un mode spécifique de transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires » (*Ibid.*, p. 13).

Au Québec, l'ouverture de l'école pour tous au début des années 1960 produit un effet de *sélection intra-muros* (Hohl, 1980). Les différentes voies auxquelles les élèves ont accès donnent l'apparence d'un cheminement scolaire normal. La création de groupes d'apprentissages différenciés : « groupes faibles, groupes forts au primaire : voie normale, voie allégée, voie enrichie au secondaire; cours général, cours professionnel; [...] » (*Ibid.*,

p. 140). Ainsi, l'institution scolaire québécoise participe à la reproduction des inégalités sociales au sein de son organisation. L'arrivée du nouveau pédagogique au début des années 2000 impose un curriculum afin de rendre accessible à tous la réussite scolaire. Comme les autres réformes, ces programmes visent des clientèles différentes en ce qui concerne le niveau des apprentissages atteints par ces élèves. Par ailleurs, ce ne sont pas tous les élèves qui ont accès aux voies qui mènent vers des études supérieures. Les élèves des milieux défavorisés ayant un capital culturel moins grand ont moins de chances d'y accéder.

2.5 L'EFFET-ECOLE ET L'EFFET-ENSEIGNANT

Jusqu'à ce jour, plusieurs études montrent que la réussite scolaire est liée entre autres à des facteurs socioéconomiques, mais aussi à des facteurs d'ordre scolaire. En ce sens, la thèse de Terrail (2002) divulgue des résultats voulant que les enseignants influencent de manière assez importante les apprentissages des élèves en classe. Même que le rôle de l'enseignant surpasse celui de l'école à ce niveau (Bianco et Bressoux, 2009; Bressoux, 1994; Chouinard, 2007; Terrail, 2002). Ces résultats s'inspirent de la théorie de l'effet-Pygmalion qui a été maintes fois reprise par plusieurs chercheurs dont Trouilloud et Sarrazin (2003). Sans entrer dans tous les détails de cette théorie et puisque cela n'est pas le propos de cette recherche, nous nous arrêterons sur sa définition. En 1968, Rosenthal et Jacobson publient une étude démontrant que les attentes des enseignants ont une influence sur la réussite des élèves. La figure 2.1 représente le modèle conceptuel de l'effet-Pygmalion en trois étapes principales :

1) les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ; 2) ces dernières engendrent un « traitement » particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifeste entre autres choses par des tâches scolaires, des feedback et un soutien affectif singuliers ; 3) ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, ce qui peut, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroactions (expectancy loop ; *eg.*,

Martinek, 1991), renforcer les attentes originelles de l’enseignant. (Trouilloud et Sarrazin, 2009, p. 93-95)

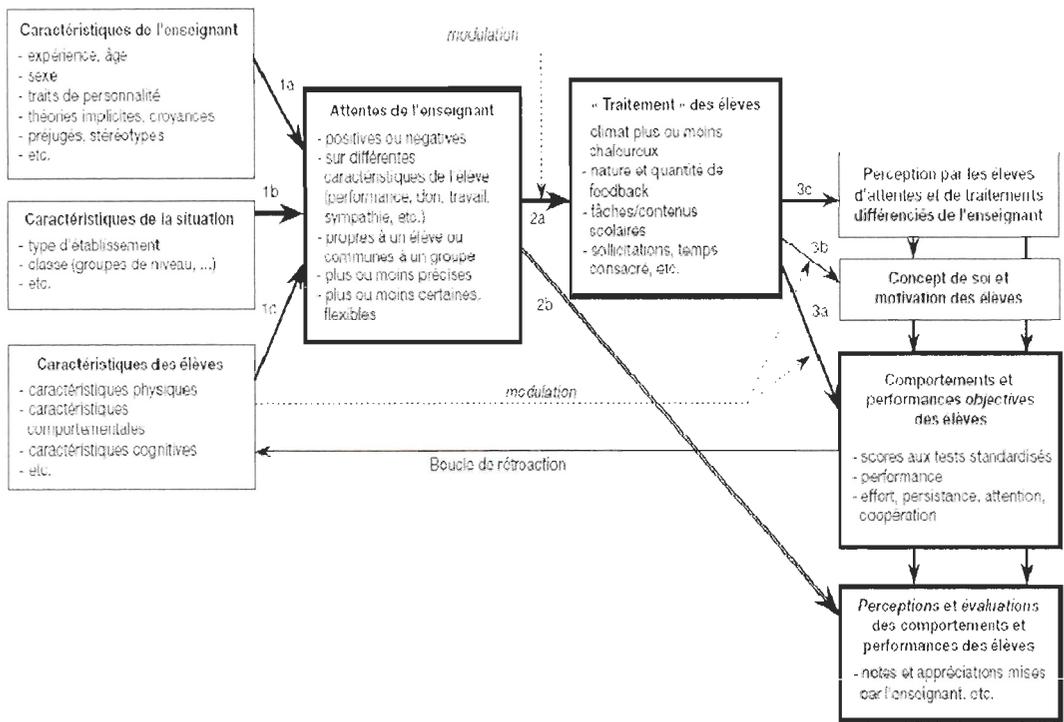


Figure 2.1 : Modèle conceptuel de l’effet Pygmalion (Trouilloud et Sarrazin, 2003)

Marzano (2003) conclut qu'environ vingt pour cent de la variance dans la réussite des élèves est dû à l'expérience scolaire des élèves : deux tiers de ces vingt pour cent, soit treize pour cent est fonction de ce que fait l’enseignant et un tiers, soit sept pour cent, est fonction de l’école. Le **tableau 2.2** montre l’importance du rôle de l’enseignant par rapport à celui de l’école quant à la réussite scolaire des élèves. Supposons que l'élève entre à l'école en septembre avec une réussite qui le met au cinquantième percentile en mathématique, par exemple, et qu'il a un enseignant moyennement efficace et une école moyennement efficace, son résultat après deux ans sera le même, soit au cinquantième percentile. Dans le deuxième scénario, l'école est une des moins efficaces et l'enseignant de mathématique est aussi un des moins efficaces : après deux ans, l'effet cumulé d'inefficacité fera en sorte que

cet élève se retrouvera au troisième percentile. Sans reprendre tous les éléments présentés au **tableau 2.2**, il apparaît évident que l'enseignant occupe une position de grande responsabilité quant à la réussite des élèves. Si tel est le cas pour l'ensemble des élèves du Québec, le fait d'être issu d'un milieu défavorisé constitue un défi supplémentaire pour les enseignants qui œuvrent dans ces écoles.

Tableau 2.2 : Effets de l'école et de l'enseignant sur la réussite d'un élève qui entre à l'école au 50^e percentile

Scénarios-écoles et enseignant	Réussite après 2 ans (en percentile)
École : moyenne Enseignant : moyen	50 ^e
École : - - efficace Enseignant : - - efficace	3 ^e
École : + + efficace Enseignant : - - efficace	37 ^e
École : - - efficace Enseignant : + + efficace	63 ^e
École : + + efficace Enseignant : + + efficace	96 ^e
École ++ et Ens. Moyen	78 ^e

Ce tableau est tiré de Marzano, Robert J., 2003. *What Works in Schools – Translating Research into Action*, ASCD, 2003, p. 74

Les attitudes et les attentes des enseignants

Plus encore, l'attitude de l'enseignant envers ses élèves s'adapte selon leur milieu d'origine. Ce qui amène l'enseignant à adopter des comportements plutôt positifs lorsque les élèves proviennent de milieux favorisés ou plutôt négatifs auprès des élèves issus de milieux défavorisés. Les chercheurs parviennent difficilement à définir le concept d'attitude puisqu'il est possible de l'aborder sous des angles différents (sociologique, anthropologique, psychologique, pédagogique, etc.) (Potvin et Rousseau, 1991). Vue sous l'angle de la pédagogie, l'attitude de l'enseignant est une disposition qui se traduit par des « réactions émotives : ces réactions le portent la plupart du temps à s'approcher de l'élève ou à s'en éloigner » (*Ibid.*, p. 134). Bressoux (1994) relève des exemples de ces réactions auprès des élèves issus de milieux socioéconomiques différents. Dans le cas des interactions moins chaleureuses, les sourires, les contacts visuels adressés aux élèves des milieux défavorisés sont moins nombreux. Aussi, l'enseignant sollicite moins leur participation pour répondre à des questions et par le fait même leur accorde moins de temps. Cela entraîne un effet direct sur la motivation des élèves et plus précisément sur le sentiment de compétence des élèves qui bénéficient de moins de soutien de la part de leur enseignant (Bressoux, 1994; Chouinard, 2007). Ce sentiment d'incompétence encourage les difficultés scolaires et par le fait même, amène certains élèves à développer des problèmes de comportements. Il semble que la qualité de la relation pédagogique que l'enseignant entretient avec ses élèves compte pour beaucoup dans la réussite scolaire des élèves (Chouinard, 2007). Cette relation pédagogique se définit par les attentes que les enseignants ont envers leurs élèves. Elles sont différentes par le fait que les élèves défavorisés sont étiquetés à partir d'indices superficiels comme l'apparence physique (vêtements), le langage et le comportement, et ce, dès leur entrée à l'école (Chouinard, 2007; Terrail, 2002). Ces enseignants tiennent pour acquis que le potentiel intellectuel s'inscrit en fonction du niveau social. Or, leurs attentes sont moins élevées pour ces élèves que pour ceux issus des classes supérieures.

Les attitudes des enseignants à l'endroit des élèves ne dépendent pas tant de la taille de l'école que du statut socioéconomique de la population qu'elle dessert.

Plus il y a d'élèves issus de milieu socioéconomique défavorisé dans une école, moins grande est la confiance des enseignants dans l'honnêteté de ces élèves, dans leur capacité à s'entraider et dans leurs chances de réussir. ...]. De ces croyances découleraient des pratiques pédagogiques moins efficaces. (Chouinard, 2007, p. 15)

Les conclusions des recherches répertoriées quant aux effets de l'école et des enseignants révèlent qu'il existe des pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves au détriment de pratiques qui contribuent à reproduire les inégalités sociales (Bissonnette *et al.*, 2006; Bressoux, 1994; Chouinard, 2007; Terrail, 2002). La plupart de ces études établissent un rapport d'importance entre l'effet-école et l'effet-enseignant. Cette hypothèse soutient « qu'une école ne peut être efficace que si l'enseignement qui y est pratiqué l'est également » (Bissonnette *et al.*, 2006).

Un vaste répertoire de pratiques pédagogiques ayant des effets positifs a été répertorié et sont classées selon deux catégories : celles qui visent d'abord l'école et les pratiques concernant les enseignants. En ce qui concerne l'école, la revue de littérature relevée par Bissonnette *et al* (2006) est assez exhaustive en ce sens. Les travaux de Brookover (1979), Edmonds (1979), Henchey (2001) Levine et Lezotte (1990), Mortimore (1988), Sammons, Hillman et Mortimore (1995), Rutter (1979) sont analysés. En 2003, Marzano fait état des cinq principaux facteurs déterminant l'efficacité d'une école. Dans son ouvrage, Bissonnette *et al.*,(2006) les présente :

- 1- Un leadership fort de la direction de l'école;
- 2- Des attentes élevées envers la performance scolaire de tous les élèves;
- 3- Un climat ordonné et respectueux;
- 4- Une priorité accordée aux matières de base;
- 5- Un *monitoring* des progrès des élèves.

Toutefois, et ce, malgré le fait que certaines pratiques d'écoles semblent plus efficaces que d'autres, le rôle de l'enseignant demeure capital à la réussite des élèves et particulièrement en milieu défavorisé. Comme les personnes interrogées sont des enseignantes, cette section de la recherche s'attarde davantage aux pratiques de celles-ci.

De plus, Bressoux (1994) conclut que les effets-écoles sont nettement moins importants que les effets-classe.

Les pratiques des enseignants

Les lignes qui suivent montrent en quoi les conceptions des enseignants influencent leurs pratiques pédagogiques. Le rapport de recherche publié en 2007 par Chouinard *et al.* montre que ces conceptions se déclinent selon quatre manières de faire. Premièrement, *l'enseignement des stratégies d'apprentissages*; plus l'indice de défavorisation de l'école est élevé, moins les enseignants accordent de l'importance à l'enseignement des stratégies. Deuxièmement, *le recours aux activités individuelles et collaboratives*; plus le milieu est défavorisé et plus les enseignants sont satisfaits de leur milieu de travail, plus ils ont tendance à utiliser des activités collaboratives avec les élèves. Troisièmement, *l'évaluation par l'utilisation de tests*; plus les enseignants perçoivent qu'il y a perte de temps en classe, plus ils utilisent des tests pour évaluer les élèves. Et enfin, *le renforcement social*; plus les enseignants voient les obstacles du milieu socioéconomique comme une entrave à la réussite des élèves et plus ils sont satisfaits de leurs élèves et plus ils ont recours au renforcement social (*Ibid.*, 2007). Ces constats montrent une fois de plus comment le milieu socioéconomique influence les actions pédagogiques des enseignants.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux pratiques pédagogiques reconnues comme étant prometteuses en classe et particulièrement dans les milieux défavorisés. L'enseignement explicite des stratégies cognitives, la posture de l'enseignant comme guide, l'optimisation du temps de l'enseignement, les attentes élevées, l'observation des progrès réalisés par les élèves ainsi que le sentiment de compétence et de contrôle de l'enseignant sont reconnus comme efficaces pour la réussite des élèves (Bissonnette *et al.*, 2006; Bressoux, 1994; Chouinard *et al.*, 2007; Jensen, 2012). Sans reprendre chacun des aspects mentionnés précédemment, l'utilisation par l'enseignant de l'enseignement explicite *de stratégies, de concepts, de contenus spécifiques centrés sur les matières de base* favorisent le plus les apprentissages des élèves issus de milieux défavorisés. C'est ce que révèle l'étude de Bissonnette et ses collaborateurs réalisée pour le compte du Fonds québécois de

la recherche sur la société et la culture en 2004. Le relevé de littérature classe ces pratiques selon deux ordres c'est-à-dire, les approches centrées sur *l'enseignement* et celles centrées sur *l'élève*.

Les approches centrées sur *l'enseignement* sont appelées *modèles académiques* et sont orientées vers un enseignement systématique des matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques. Pour leur part, les approches pédagogiques centrées sur *l'élève* font référence à des modèles affectifs. L'enseignement explicite vise davantage les modèles académiques.

Les méthodes d'enseignement de la lecture au primaire indiquent qu'un enseignement structuré, systématique et explicite de l'acte de lire [...] produit des résultats supérieurs aux méthodes d'enseignement implicites et moins structurées. (Bissonnette *et al.*, 2004, p. 31)

Cette méthode comporte trois phases où progressivement l'élève apprend à utiliser les nouvelles connaissances (stratégies, notions, procédures, etc.) apprises de manière autonome. La première phase place l'enseignant comme un modèle. Par des démonstrations, il montre à l'aide d'exemples la manière pour arriver à comprendre un concept ou une procédure. Cette étape vise à rendre le processus transparent auprès des élèves. La deuxième étape est celle de la pratique guidée qui permet aux élèves de s'ajuster afin de parfaire leur compréhension. Cette étape peut se faire en collaboration avec les autres élèves. La dernière phase se nomme la pratique autonome. C'est à ce moment que l'élève réalise des activités individuelles jusqu'au niveau de maîtrise le plus élevé d'acquisition de la connaissance. Ce stade permet à l'élève d'intégrer l'automatisation facilitant ainsi le rappel des notions apprises (Bianco et Bressoux, 2009; Bissonnette *et al.*, 2004). De façon plus concrète, voici un exemple de la démarche portant sur une tâche de lecture tirée de l'ouvrage *La compréhension en lecture* de Giasson publié en 1990.

Tableau 2.3 Le modèle de l'enseignement explicite

1. QUOI

L'enseignant insiste sur le *quoi* utiliser comme stratégie de lecture. Il peut nommer une stratégie pour que ses élèves s'en souviennent plus facilement. Il peut également en donner une définition simple et accessible. L'enseignant devrait également mettre cette stratégie en valeur pour encourager son maintien chez les élèves. Il peut valoriser la stratégie en soulignant, par exemple, que d'autres s'en sont déjà servi et ont amélioré leur performance. Durant cette première étape, l'enseignant assume l'entière responsabilité de l'utilisation des apprentissages. Cette responsabilité demeure entière à l'étape suivante.

2. COMMENT

L'enseignant insiste sur le *comment* utiliser la stratégie. Il devrait donc « expliciter verbalement ce qui se passe dans sa tête (de lecteur accompli) durant le processus » de lecture s'il veut rendre les processus de lecture transparents. L'enseignement par des exemples et des contre-exemples est ici déterminant. L'enseignant exerce en effet l'habileté devant les élèves de façon correcte et incorrecte, de manière à faire ressortir les contrastes; il offre également des occasions aux élèves d'imiter ce comportement approprié.

3. POURQUOI

Bien que moins important que le fait de contraster la bonne et la mauvaise utilisation (exemples et contre-exemples), l'enseignant devrait discuter avec les élèves sur le pourquoi on utilise la stratégie, pour que ceux-ci sachent *pourquoi* leur façon d'utiliser une stratégie est appropriée ou non. Cette discussion peut avoir lieu de façon individuelle ou en groupe. Au cours des échanges, les élèves apprennent à justifier et à donner des arguments sur la stratégie et les différentes manières de l'utiliser. L'enseignant retire graduellement son soutien afin d'amener les élèves à maîtriser la stratégie. À cette même étape, l'enseignant commence donc à partager la responsabilité d'utilisation des stratégies d'apprentissage avec ses élèves. Ainsi, il forme des communautés apprenantes.

L'enseignant s'assure que les élèves utilisent la stratégie de façon adéquate et offre son aide à ceux qui ont encore des difficultés à la maîtriser. Durant cette étape, il est en mesure de transférer la responsabilité à l'élève dans l'utilisation de la stratégie.

4. QUAND

L'enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. Il insiste ici sur le *quand* utiliser la stratégie, soit sur « les conditions d'application ».

Outre l'importance de l'utilisation des pratiques pédagogiques gagnantes par les enseignants visant à améliorer la réussite scolaire des élèves, il faut que ceux-ci adoptent une attitude d'ouverture envers les élèves issus des classes les plus pauvres. Sans quoi, même en utilisant la meilleure méthode, les résultats chez les élèves risquent de demeurer au même point.

Tous les enseignants ne portent pas le même regard sur les élèves. Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Ces enseignants dogmatiques amplifient les différences, entre forts et faibles par exemple. Ils développent de ce fait de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles. [...]. À la longue, si les élèves ne résistent pas, ils vont finir par se voir tels qu'on les voit, se conformer à ce qui est attendu d'eux, confirmant ainsi le jugement initial. (Bressoux, 2008, p. 4)

Les croyances que l'on possède sur les milieux défavorisés, sur la situation des familles et des élèves qui en proviennent, sur leurs capacités à réussir, sur notre capacité à améliorer les choses influencent notre façon d'agir, nos choix, notre motivation et satisfaction professionnelle. « On ne change pas l'école par des lois nouvelles mêmes bien faites, mais par une évolution des représentations et des pratiques, conduite avec cohérence et persévérance, durant dix ans au moins » (Perrenoud, 1997). Cela signifie que pour améliorer les pratiques, les enseignants doivent comprendre le phénomène de la pauvreté et des effets sur la réussite scolaire des élèves issus de ces milieux (Deniger et Roy, 2005).

Ainsi, afin de permettre de mieux comprendre cette problématique, un rappel des objectifs de recherche s'impose. D'autant plus que cette recherche s'intéresse à la conception qu'ont les enseignants du problème de pauvreté dans leur quotidien.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Le modèle privilégié dans le cadre de cette recherche est de type qualitatif/interprétatif puisque l'objectif porte sur des conceptions qui sont vouées à l'interprétation dans le cadre de l'analyse des données. Aussi, les participantes auront à parler de leur vécu professionnel ainsi que de leurs conceptions concernant la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 126) expliquent que « ce type de recherche permet au chercheur de comprendre de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche ».

La recherche en milieu naturel demeure complexe parce qu'elle exige une collecte d'informations ouverte soutenue par des entretiens en profondeur et demande autant de la part des participantes que du chercheur une attitude d'ouverture. Entre l'aspect théorique de ce que représente une recherche et cet esprit d'ouverture et exploratoire, le chercheur doit faire la part des choses afin de rester aussi neutre que possible tout au long de la procédure méthodologique (Paillé et Mucchielli, 2008). Le paradigme interprétatif adopte un modèle souple dans son processus comme le dénotent Karsenti et Savoie-Zajc (2004) « le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu ; (...) ».

3.2 LE GROUPE CIBLE

S'engager dans ce type de recherche suppose un choix intentionnel par rapport au groupe cible selon un ensemble de critères choisis par le chercheur.

L'échantillon est composé de huit enseignantes provenant de trois écoles primaires situées en région éloignée et défavorisée. Il s'agit de petites écoles comptant moins de cinquante élèves. Deux écoles sur trois offrent une formation sur deux cycles. Les élèves de l'autre école se répartissent sur trois cycles. Parmi les enseignantes, deux ont moins de cinq années d'expérience, quatre en compte plus de dix et une en a plus de vingt. Une seule enseignante réside à l'extérieur de la région tandis que les autres habitent dans les municipalités où sont situées les écoles. L'ensemble des participantes semble bien enracinées dans ce milieu. Nous pouvons présumer que les informations relevées lors de la cueillette des données sont précises par rapport à des enseignants issus d'un autre milieu, ce qui constitue un avantage tout au long de la démarche méthodologique. Ce lien de proximité entre les familles et les enseignantes du primaire explique le choix de l'échantillon. La sélection s'est effectuée par l'entremise d'une direction d'école. Le choix des participantes s'est effectué sur une base volontaire après avoir rempli un formulaire de consentement.

Ce chapitre vise à présenter l'analyse des entrevues réalisées auprès des enseignantes qui ont participé à l'étude. Cette analyse permet de répondre à l'objectif général de la recherche qui se formule ainsi : établir un portrait des conceptions des enseignantes au regard de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.

Les huit enseignantes volontaires dans le cadre de cette recherche sont natives de la région et y travaillent depuis toujours. Elles connaissent bien le milieu et les gens qui y vivent. Même si elles ont toujours œuvré sur le même territoire depuis le début de leur carrière, et ce, jusqu'à aujourd'hui, la plupart d'entre elles ont travaillé dans plus d'une école primaire dans ce secteur au courant de leur carrière. Six participantes ont une formation en enseignement préscolaire et primaire. Tandis que les deux autres sont formées

en enseignement secondaire pour une personne et en adaptation scolaire pour l'autre. Toutes les enseignantes ont participé à des formations portant sur la gestion de classe et sur la gestion des comportements. La majorité d'entre elles possèdent plus de 15 années d'expérience.

Tableau 3.1 : Présentation des participantes

SUJETS	ÂGE	MILIEU D'ORIGINE* (originaire du milieu)	FORMATION	ANNÉES D'ENSEIGNEMENT DANS LE MILIEU
Vicky	35	M*	Bacc. Adaptation scolaire Certificat préscolaire-primaire Maîtrise en cours	12
Catherine	33	M	Bacc. Préscolaire-primaire	11
Évelyne	43	M	Bacc. Éducation physique Prog. court préscolaire-primaire	20
Louise	45	M	Bacc. Préscolaire-primaire	17
Marie	56	M	Bacc. Préscolaire-primaire	34
Natacha	40	M	Bacc. Adaptation scolaire	18
Stéphanie	39	M	Bacc. Enseignement géographie-histoire au secondaire Prog. court en anglais	8
Aurélié	43	M	Bacc. Préscolaire-primaire	20

3.3 LA COLLECTE DES DONNEES

Dans le cadre de cette recherche, la technique de collecte des données suppose à la fois de la rigueur et de la souplesse dans la manière d'interroger les enseignantes. C'est pourquoi la technique de l'entrevue semi-dirigée est privilégiée dans cette recherche. Le questionnaire de l'entrevue ou canevas est élaboré en fonction du cadre théorique et suit les six étapes identifiées par Paillé (1991) :

- 1- L'élaboration du premier jet avec les questions de l'objet de recherche;
- 2- Le regroupement thématique;
- 3- L'organisation des thèmes en séquence logique;
- 4- L'approfondissement des thèmes;
- 5- L'ajout de sous-questions;
- 6- La finalisation du guide.

La démarche d'élaboration du guide d'entrevue a donné lieu à plusieurs allers-retours tout au long de sa constitution. Une fois approuvées par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski, les entrevues ont été réalisées de la fin du mois de mai 2011 jusqu'à la mi-juin de la même année. La version finale du guide se retrouve à l'Appendice A. Les entretiens se sont faits individuellement de manière à respecter le plus possible la confidentialité, ce qui a pour effet d'amener les participants à s'ouvrir et à collaborer davantage. « Il importe donc qu'il puisse se sentir prêt à répondre aux questions sans devoir inventer des réponses pour sauver la face » (Van der Maren, 2003). Prendre part à une entrevue oblige le chercheur à entrer en contact avec un interlocuteur, à accéder à son expérience, à tenter de mettre en lien son discours avec les questions étudiées ou les objectifs de recherche. Cela exige du chercheur d'user d'une grande rigueur dans la compréhension des données fournies par le participant (Karsenti et Savoie-Sajc, 2000). Par cette expérience minutieuse, le chercheur non expérimenté a davantage à s'entraîner auprès de collègues avant de se lancer dans la complexité de la tâche de meneur d'entrevues semi-dirigées (Van der Maren, 2003). À la différence de l'entrevue d'enquête qui consiste à

recueillir des informations, « la technique [...] de l'entrevue à laquelle les enseignants, les conseillers pédagogiques et les cadres [...] participent vise à faire apprendre, à faire comprendre et à transmettre une information bien comprise plutôt qu'à recueillir une information » (*Ibid.*, p. 146). Ce qui constitue une force de la recherche qualitative puisque ce type d'entrevue permet de dégager des informations traduisant la pensée des participants. La formule de l'entrevue sert à relever des données « sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Ce que la recherche quantitative ne permet pas de soutirer comme information.

Toutefois, la technique de l'entrevue semi-dirigée comporte certaines limites dont celles faisant appel à tout le bagage théorique aux propres conceptions du chercheur. Or, il y a un risque que les informations soient interprétées selon les attentes du chercheur et sa manière de s'exprimer. Cela peut influencer le discours. Ces interprétations peuvent prendre la forme de messages verbaux et non verbaux. Aussi, si certains sujets sont tabous pour le participant, il peut s'avérer difficile d'établir une communication authentique et ainsi interrompre le processus d'entrevue (Karsenti et Savoir-Sajc, 2004).

Dans cette recherche, la collaboration positive avec la directrice de ces écoles a rendu possible la réalisation des entrevues. Les enseignantes avaient au préalable été informées du besoin du chercheur d'avoir des enseignantes pour participer à cette étude. La directrice a fourni une liste de candidates potentielles aux fins de cette recherche avec lesquelles une communication téléphonique s'est établie afin d'expliquer de manière globale les motifs des entrevues. Par la suite, les dates de rencontre ont été fixées sur temps de classe où chaque enseignante a pu être remplacée par un suppléant, et ce, aux frais des écoles. L'attitude d'ouverture de la directrice a permis de démontrer aux enseignantes son esprit de leadership. Toutes les entrevues se sont déroulées dans l'école d'affectation du poste de l'enseignante.

3.4 LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Pour les besoins de la recherche, la technique de l'analyse thématique est privilégiée. Ce processus implique une réduction des données afin d'en arriver à la saturation de celles-ci. Aux unités de significations ou de sens, un thème est associé en fonction d'une caractéristique observée pour une unité. Cette étape prend fin lorsqu'il y a saturation, c'est-à-dire une fois que toutes les unités significatives sont en lien avec un thème (Mongeau, 2009).

Dans le cas qui nous concerne, une première étape consiste à retranscrire les données vocales sur un support informatique. Il s'agit d'un exercice qui demande de la patience puisqu'il faut sans cesse demeurer attentif au discours de la participante. Lors de la deuxième étape, la chercheuse fait une lecture globale de l'ensemble des données puis ressort les principaux thèmes en lien avec les objectifs de recherche poursuivis. C'est lors de la troisième étape qu'un premier classement des données se réalise. Le processus se poursuit jusqu'à ce que tous les thèmes soient ressortis. La méthode de classement s'est effectuée sur support informatique en utilisant la fonction « copier/coller » et aussi, dans un premier temps sur support papier/crayon où plusieurs techniques de marquage par couleur ont permis d'identifier et de classer les thèmes soit par mots clés ou par de courtes phrases. La **figure 3.1** présente le modèle utilisé.

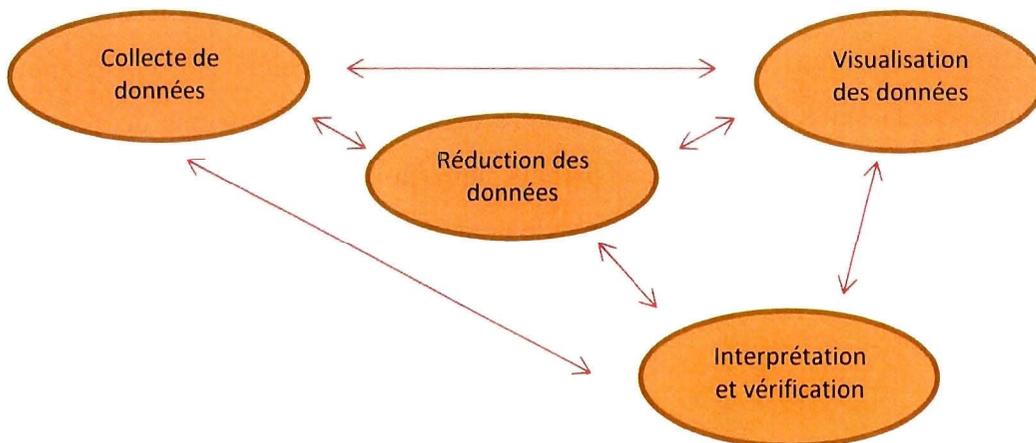


Figure 3.1 : Analyse de données qualitatives (Tirée de Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 141)

Afin de compléter la démarche et pour donner du sens à tous ces regroupements, Karsenti et Savoie-Zac (2004) suggèrent des pistes de questions au chercheur. Par exemple :

Qu'est-ce que cela signifie ? Que doit-on comprendre de cela ? Qu'est-ce que ceci nous apprend au sujet du phénomène et comment cela se compare-t-il à ce que l'on sait déjà ? Ces quelques questions résument bien les préoccupations du chercheur dans l'interprétation des résultats de sa recherche . (*Ibid.*, p. 141)

Ces interrogations permettent au chercheur de conserver la ligne directrice du cadre de la recherche et d'entamer la réflexion en vue de l'élaboration de la discussion. Mais tout d'abord, précède l'exercice de la présentation des résultats . Le chapitre suivant, qui se veut descriptif, montre l'ensemble des données recueillies selon les thèmes identifiés lors de l'analyse. Ainsi, les regroupements faits, cela donne lieu à trois grandes sections portant sur les conceptions qu'ont les enseignants sur :

- Le portrait du milieu (*caractéristiques du milieu, caractéristiques des élèves, caractéristiques des familles*);
- La réussite scolaire des élèves (*en salle de classe, pratiques pédagogiques des enseignantes, réussite scolaire des élèves vue par les enseignantes*);
- Les manifestations de l'effet-école sur la réussite scolaire des élèves (*rôle du personnel de l'école, pratiques de l'école*).

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter l'analyse des entrevues réalisées auprès des enseignantes qui ont participé à l'étude. Cette analyse permet de répondre à l'objectif général de la recherche : *établir un portrait des conceptions des enseignantes au regard de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.*

Le portrait des conceptions des enseignantes est abordé sous trois angles. Le premier, *le portrait du milieu* tient compte des observations des participantes quant aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles du milieu où sont situées les écoles. Cette section fournit aussi des données sur les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles.

Le deuxième angle présente la conception des enseignantes en ce qui concerne les apprentissages des élèves des milieux défavorisés. Des données portant sur leur vision de la réussite scolaire de ces élèves et sur leurs attitudes seront présentées. Cette dimension vise à mettre en lumière les facteurs que les enseignantes attribuent à la réussite scolaire des élèves.

Le troisième angle expose des données qui mettent en lumière la vision des enseignantes quant au rôle des directions d'écoles et à leur propre rôle. Cette dernière partie de l'analyse permet de mieux comprendre l'importance des actions de chacun dans la réussite scolaire des jeunes telle que perçues par les enseignantes, c'est à dire l'effet-école versus l'effet-enseignant.

4.1 LE PORTRAIT DU MILIEU

La partie qui suit présente des données sur les caractéristiques du milieu, dont les dimensions économique et culturelle. D'autres observations portent sur des traits particuliers présents chez les élèves et leurs parents. En ce qui concerne les élèves, l'apparence physique, le potentiel intellectuel et les habiletés sociales font partie des aspects qui sont observés. Précisons que si une section sur l'apparence physique apparaît dans ce portrait, c'est que cet aspect fait partie des critères qui influencent le jugement porté à l'endroit des élèves par les enseignants (Terrail, 2002). Enfin, le portrait des familles porte sur les valeurs accordées à l'éducation et à l'école. Il sera question de la manière dont les familles collaborent avec l'école.

4.1.1 Les caractéristiques du milieu

Le portrait que font les enseignantes à propos de la défavorisation semble faire l'unanimité. Elles la décrivent selon deux dimensions. La première touche l'aspect socioéconomique du milieu et des familles et la deuxième est liée à la culture. Les enseignantes croient que ces dimensions contribuent à l'appauvrissement des gens lorsqu'elles sont insatisfaisantes dans le milieu.

Les participants reconnaissent que les écoles sont situées dans une région où l'économie est basée sur les ressources forestières comme le bois et les érablières, générant, pour les familles, des revenus d'emplois saisonniers. « *Cela amène un milieu qui est économiquement très, très pauvre même si quelques familles s'en sortent quand même bien. C'est parce qu'il y a des grosses érablières* » (Évelyne). Pour sa part, Catherine croit que la situation s'est détériorée avec les années, par rapport à la situation qu'elle a connue lorsqu'elle était jeune.

Les écoles visitées présentent un indice de défavorisation au maximum de l'échelle, signifiant qu'elles sont considérées comme très défavorisées. L'une des enseignantes

rencontrées se dit soulagée de voir enfin que le milieu est reconnu comme tel. « *Sauf, qu'on ne voit pas encore ce que ça peut nous apporter* » (Catherine). Toutes partagent la même opinion indiquant que la situation économique des familles est précaire pour plusieurs d'entre elles et que cela a un impact négatif sur la réussite scolaire des élèves.

L'ensemble des participantes identifient la dimension culturelle comme un élément de pauvreté dans le milieu. À ce sujet, certaines font l'hypothèse que les villes pourraient être avantagées sur le plan de la culture et que cela aurait un effet sur la réussite des élèves. « *Comme ici, au niveau de la culture c'est vrai qu'on est défavorisé par rapport aux grandes villes [...] moi je le vois dans la clientèle qu'on reçoit* » (Aurélie).

Stéphanie explique qu'au moment où les enfants racontent les activités vécues pendant la fin de semaine, plusieurs enfants parlent de ce qui s'est passé dans leur jeu vidéo. Catherine croit que tout ce temps passé à jouer aux jeux vidéo pourrait être utilisé à établir des bonnes relations avec leurs parents et à vivre des activités familiales puisque celles-ci se font rares.

Il semble que cette pauvreté culturelle est plus marquée pour deux écoles en particulier.

C'est un milieu qui est fermé sur lui-même, peu ouvert aux autres [...] C'est un milieu fermé culturellement, il y a peu de sorties. Quand les gens parlent de la ville, c'est Rivière-du-Loup. C'est tout un événement d'aller à Rivière-du-Loup. Visiter les musées, les sorties, les voyages c'est très, très pauvre. (Évelyne)

Évelyne et certaines autres enseignantes observent lors des activités entre les écoles, les comportements et les attitudes d'isolement chez les élèves. Ils échangent peu avec leurs pairs et ils se tiennent avec les jeunes de leur milieu. Pour ces élèves, ce sont des occasions d'établir des relations avec d'autres élèves avant qu'ils ne rejoignent le secondaire.

Marie et Natacha identifient leur milieu comme l'endroit où les effets de la pauvreté se font le plus sentir sur le territoire. Pour avoir fréquenté d'autres écoles tout au long de leur carrière, elles attribuent cette problématique au nombre élevé de logements sociaux

dans la municipalité où se trouve l'école. Elles rapportent que plusieurs nouvelles familles sans emploi viennent s'établir dans le village et pour quitter seulement après quelques mois faute de pouvoir payer le logement. Les enseignantes se disent impuissantes devant ce problème puisqu'elles n'ont pas suffisamment de temps pour créer une relation de confiance avec les enfants de ces familles.

4.1.2 Les caractéristiques des élèves

L'apparence physique

Natacha et Stéphanie concèdent que certains enfants ont une apparence physique qui ne reflète pas le milieu familial. Elles expliquent que cela traduit parfois l'importance que les parents accordent à leur image pour cacher cette pauvreté. Certains veulent montrer qu'ils ont réussi socialement même s'ils ont peu de moyens financiers. Elles partagent le fait que l'apparence physique est bien secondaire dans la réussite scolaire des élèves et socialement. Bien au-delà de l'apparence physique des élèves, il y a le potentiel intellectuel des élèves. La suite de l'analyse traite de ce sujet. Le rôle des parents, bien que légèrement abordé dans cette section, fera l'objet d'une analyse plus détaillée aux **sections 4.1.3 et 4.3.2.**

Le potentiel intellectuel

Pour l'ensemble des enseignantes rencontrées, peu importe le milieu d'origine, les élèves possèdent à leurs yeux le même potentiel intellectuel. Toutefois, les répondantes estiment que les manifestations des difficultés et des retards d'apprentissages se retrouvent davantage chez les élèves dont la famille est défavorisée. Les enseignantes croient que les retards des élèves sont dus à un manque de stimulation par les parents.

Une participante soutient que les difficultés de ces enfants pourraient diminuer s'ils vivaient dans un autre milieu familial. Mais elle demeure convaincue que jamais ils n'accéderont au premier rang de la classe en ce qui concerne la réussite académique et que

certaines enfants ne possèdent pas les capacités intellectuelles pour réussir. De leurs avis, Catherine et Natacha reconnaissent de belles qualités à leurs élèves. Selon elles, en plus d'être curieux et débrouillards, ils sont doués d'habiletés manuelles très développées.

Les habiletés sociales

De façon unanime, les enseignantes observent qu'il est plus difficile pour un élève issu d'une famille défavorisée d'établir de bonnes relations avec les autres jeunes. Souvent, de simples malentendus deviennent conflictuels. La pauvreté du vocabulaire est probablement une des causes de cette difficulté. Cela conduit le jeune à bousculer et à agir de manière violente avec les autres enfants au lieu de tenter de résoudre les conflits en communiquant correctement son message. En conséquence, le réseau d'amis devient restreint pour ces jeunes. La même chose se vit en ce qui concerne le respect des règles et consignes de la classe. Selon les enseignantes, le rôle des parents demeure sans contredit la dimension la plus importante dans l'appropriation de ces valeurs pour l'élève.

4.1.3 Les caractéristiques des familles

Cette section aborde deux aspects qui sont liés entre eux. Tout d'abord sont présentées les données en lien avec la scolarité des parents et les valeurs qui en découlent. Puis, il sera question de la dimension de l'encadrement familial et du suivi scolaire de leur enfant. Enfin, le dernier point fait appel à la collaboration que les parents établissent avec les enseignants et l'école.

Les valeurs éducatives des familles

L'ensemble des enseignantes trouve que souvent les enfants sont laissés à eux-mêmes à la maison lors des repas et des leçons. Le contenu des boîtes à lunch et les devoirs non faits indiquent un manque de suivi et d'encadrement. Elles rapportent que ce problème est davantage relié aux familles pauvres. Marie souligne que de plus en plus de mères sont monoparentales et qu'elles sont de plus en plus jeunes. Elle constate que les compétences

parentales sont souvent déficientes et que cela a un effet négatif quant au suivi scolaire des enfants surtout pour l'élève de première année qui apprend à lire. « *Souvent ce sont des gens qui ont l'impression de ne pas avoir beaucoup de pouvoir, donc ils ne voient pas leur importance. [...] Ils ne réalisent pas que c'est important d'étudier* » (Stéphanie).

Pour les enseignantes, les parents pauvres accordent moins d'importance à la scolarité que ceux ayant de meilleurs moyens financiers. Elles conçoivent que les familles pauvres ont bien d'autres préoccupations pour leur progéniture comme se loger et se nourrir. Par le fait même, le suivi scolaire arrive bien souvent au dernier rang, souligne Vicky. Elles attribuent à un faible taux de scolarité et à une expérience scolaire négative cette faible implication parentale. Elles reconnaissent la situation des parents, mais espèrent tout de même plus d'engagements de leur part. Cela confirme le fait que les enseignantes vouent une grande responsabilité aux familles dans la réussite scolaire de leurs enfants. Elles ne semblent pas se reconnaître tout le pouvoir en ce qui a trait aux apprentissages scolaires des élèves.

Plusieurs enseignantes et parents se sont côtoyés étant enfants, elles se souviennent que pour certains d'entre eux, le vécu scolaire semblait être difficile. Elles observent les effets de cette situation dans leur quotidien.

Je pense qu'eux-mêmes ont eu des difficultés dans leur parcours scolaire et ils se disent : - encore la même histoire qui se répète. Parfois, ça peut être un conflit d'intérêts avec un enseignant et le parent se dit : - l'enseignante s'arrangera avec ça. Ce qui veut dire un problème à venir avec l'enfant. C'est un peu un laisser-aller de la part du parent. (Aurélie)

Elles croient aussi que cela contribue à perpétuer la vision négative qu'ont les parents et leurs enfants de l'école et que cela est dû à un manque de motivation et de volonté de leur part.

Une enseignante identifie deux types de parents au sein des familles défavorisées. Il y a les parents qui enseignent à leurs enfants les valeurs tels l'effort, le travail et l'honnêteté et ceux qui de par un manque de volonté ne se soucient guère du vécu scolaire de leurs

enfants. « *Excusez, je fais des classes là. Je n'aime pas ça* » (Vicky). Cet extrait montre un inconfort chez cette enseignante lorsqu'elle identifie différentes catégories de parents.

Les enseignantes ressortent des caractéristiques positives chez ces familles. Entre autres l'authenticité dans leurs rapports avec les enseignants et leur simplicité en tant que personne. « *Ce sont des gens pas compliqués. La plupart du temps c'est assez direct. Ils sont faciles à cerner. [...] Moi j'apprécie ce côté direct* » (Stéphanie). Elle spécifie que cela n'annonce pas nécessairement une collaboration positive entre l'école et ces familles.

La collaboration des familles

Les enseignantes rapportent que la collaboration est difficile à établir avec les familles défavorisées. Elles révèlent que bon nombre de ces parents ne se présentent pas lors des remises de bulletins et des réunions en début d'année scolaire. Elles considèrent que les familles favorisées démontrent davantage d'ouverture à collaborer avec les enseignants. Ces parents utilisent l'agenda et le téléphone pour communiquer leur message afin de prendre des informations sur les apprentissages ou le comportement de leurs enfants. Ce qui n'est pas le cas des parents plus démunis.

Par ailleurs, cette enseignante dit mettre beaucoup d'énergie à trouver des moyens afin d'amener les parents à l'école. Les parents se présentent en grand nombre à ces rencontres d'école.

La plupart des parents viennent aux activités, mais il faut aller les chercher. Il faut être un peu ratoureux. Maintenant, les rencontres de bulletins, je les fais sous forme de rencontre avec l'élève. C'est l'élève qui présente son portfolio et son bulletin. Le parent n'a pas le choix de venir parce que l'enfant s'est préparé. [...] Souvent, ils sont contents. [...] On s'organise pour que notre classe soit belle et vivante. On ne les garde pas longtemps. (Catherine)

Stéphanie considère qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients quant au fait de provenir du même milieu que ces familles. Cela simplifie les contacts avec les parents. Comme le milieu est petit, il s'avère difficile à certains moments de ne pas prendre en considération le cas de certains parents. Soit de se laisser influencer par des idées

préconçues. Cette situation peut avoir des répercussions jusqu'en classe, c'est-à-dire que cela influence parfois l'opinion des enseignantes à propos de certains élèves issus de milieux défavorisés. Elle croit tout de même que ce soit une chance de connaître les parents depuis longtemps et que cela rend la communication plus facile.

4.2 LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES

Cette partie soulève une dimension incontournable pour ce qui est de l'effet enseignant dont il a été question dans le cadre théorique. Comme le quotidien des enseignantes se déroule en présence d'élèves, l'idée de les interpeller sur leur conception à propos des attitudes des élèves en salle de classe et sur leur vision de la réussite scolaire s'avère essentielle. En conséquence, cela a fait émerger certaines pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes. Parfois elles semblent efficaces et parfois non.

4.2.1 En salle de classe

Cette section met en lumière la conception que se font les enseignantes de la réussite scolaire des élèves selon deux angles. Le premier concerne l'attitude des élèves lors d'activités d'apprentissage. Le deuxième angle décrit de quelle manière cela a un effet sur les pratiques pédagogiques des enseignantes.

La majorité des enseignantes trouvent difficile de composer avec l'attitude des élèves des milieux défavorisés. Le manque d'attention pendant le déroulement des activités d'apprentissages semble être ce qui caractérise le plus le comportement de ces élèves et qu'il est parfois difficile de jongler avec cette problématique. Elles considèrent jouer un rôle important auprès de ces élèves et croient pouvoir influencer ce type de comportement en proposant des activités d'apprentissage qui placent les élèves en action. Toutes les

participantes estiment que le rôle de soutien des parents auprès de leurs enfants reflète l'attitude des élèves en classe.

L'attitude des élèves

La plupart des enseignantes observent que les élèves des milieux défavorisés et ceux provenant des milieux favorisés s'engagent de façon différente lors des activités vécues en classe. Le manque de concentration et d'attention chez les élèves des milieux défavorisés caractérise cette différence. Elles remarquent qu'ils manifestent le besoin de bouger constamment et que cela envenime les relations avec leurs pairs. D'autre part, leur matériel scolaire devient objet de distraction dans les apprentissages à réaliser. « *Ils ne sont pas capables de gérer des situations conflictuelles et ont de la difficulté à gérer leurs instruments de travail. [...] À la maison, s'ils n'ont jamais ouvert un étui à crayon...ça existe... on a déjà vu ça* » (Vicky).

Cette autre enseignante prétend que ces comportements servent de voie d'évitement lorsque ces élèves se sentent incapables de réaliser l'activité demandée. « *Aussitôt qu'ils ont à faire leur travail seul [...] il y en a qui ont besoin d'aller à la salle de bain, qui ont des maux de ventre ou qui ont soif* » (Stéphanie). Aurélie dit se sentir impuissante face à de telles situations. Elle se dit préoccupée par le fait qu'en accordant toute l'attention à ces élèves, d'autres ne peuvent bénéficier de son support.

Stéphanie et Aurélie rapportent que les élèves des milieux défavorisés demandent peu d'aide. L'aide qu'elles fournissent porte davantage sur l'organisation du travail et sur le renforcement positif que sur des concepts liés au contenu de la matière. Natacha et Vicky observent que ces élèves deviennent impatients lorsqu'une difficulté se présente. « *Ils n'attendent pas [...]. C'est tout de suite. C'est le moment présent. ...]. C'est flagrant ici et pas juste dans ma classe. Dans toute l'école. C'est évident* » (Natacha).

L'extrait qui suit établit un rapport à propos de la valeur accordée à l'école par les familles, le milieu d'origine et de leurs effets sur la manière de réagir des élèves pendant une activité d'apprentissage.

Tout de suite, on perçoit l'enfant qui a une attitude positive et qui a de bonnes valeurs. [...] Les autres. Ils n'ont pas de vécu, ils n'ont pas vu. [...] En milieu défavorisé, si tu ne sais pas c'est quoi un avion à réaction, un tableau de bord, comment veux-tu parler si tu n'as jamais vu ça. [...] Je pense qu'être en milieu défavorisé en 2011 ça a un impact. (Vicky)

Marie remarque que les élèves plus défavorisés exigent une attention particulière et semblent davantage manquer de confiance en leurs capacités de réussir. La majorité des participantes observent qu'en général, les élèves de milieux favorisés s'impliquent positivement lors des activités d'apprentissage et manifestent plus d'autonomie. Or, cela demande à l'enseignante de fournir un accompagnement qui porte davantage sur des notions liées à la discipline que sur des comportements dérangeants.

Les deux extraits suivants expliquent l'origine de la situation soulevée par Marie. Elles croient que le rôle des parents dans la manière d'accorder de l'attention à leurs enfants a des effets positifs et négatifs sur les attitudes des élèves lorsqu'ils sont devant une activité à réaliser.

L'élève du milieu favorisé a peut-être plus le goût de réussir et d'être plus engagé. Il est plus habitué d'avoir des réponses à la maison. Tandis que l'enfant du milieu défavorisé a moins de réponses de la part de ses parents par exemple : « - tanne-moi pas avec ça. » L'enfant n'osera plus demander. (Aurélie)

Les enfants favorisés vont plus souvent demander l'attention parce qu'ils sont habitués d'en recevoir. Ce sont des enfants allumés, qui vont questionner beaucoup et qui vont prendre de la place pas mal dans les groupes. [...] L'enfant qui est moins stimulé va souvent dire qu'il n'est pas capable. (Marie)

Les pratiques des enseignantes

Certaines participantes remarquent que ce sont surtout dans les cours de mathématique et de français que les élèves manifestent le moins d'engagements. Aurélie remarque que cette situation se vit différemment pour les activités plus manuelles par exemple lors des cours d'arts plastiques « *Quand les activités sortent du cadre français et mathématique. Là c'est mieux* » (Aurélie). Par ailleurs, Marie et Stéphanie considèrent

aussi que le niveau d'engagement des élèves est relatif à la qualité de l'activité qui leur est présentée.

Comme les élèves des milieux défavorisés semblent se décourager facilement, l'utilisation du renforcement positif fait partie des pratiques utilisées chez la plupart des enseignantes. L'objectif vise à conserver l'intérêt chez ces élèves pendant la réalisation d'une tâche.

Ils vont souvent se décourager devant l'ampleur de la tâche. [...] Il faut les valoriser en leur disant : - « tu vois, tu l'as fait seul. » Pour eux autres, ils ne sont pas bons. L'estime de soi est tellement faible que la première réaction c'est de dire : - « je ne serai jamais capable. » [...]. Mais à la fin, quand on fait le bilan, ils vont se rendre compte qu'ils ont réussi. Parce qu'ils doivent vivre des réussites. On ne peut pas les laisser devant l'échec tout le temps. (Catherine)

Le témoignage d'Évelyne illustre bien la manière dont se manifeste l'engagement des élèves lors des activités d'apprentissage, et ce, peu importe la matière et peu importe le milieu d'origine. À l'aide d'exemples, elle décrit certaines de ses pratiques pédagogiques. Elle souligne que le type d'activités proposées, le travail en équipe et l'intégration des disciplines influencent le degré d'engagement des élèves en classe.

Ils s'engagent également [...]. Peut-être par les activités qui leur sont proposées. [...] Ils manipulent beaucoup tout en écrivant quand même, en faisant des liens entre les sciences et l'écriture. C'est certain que si je présente un sujet en écriture qu'ils ne connaissent pas, ça les intéresse beaucoup moins. En univers social, ils ont construit une seigneurie à l'échelle. On a fait des maths. Après, ils ont dû écrire une histoire se rapportant à cette époque. (Évelyne)

Pour Évelyne, les valeurs d'équité et de justice sont à la base même d'un climat de classe positif. Elle dit avoir des exigences élevées envers tous ces élèves. « *Je demande beaucoup de travail, beaucoup d'efforts* » (Évelyne). En retour, ses élèves se montrent ouverts et curieux.

Marie mise sur l'importance de bien connaître le milieu dans lequel évoluent les élèves. Cela lui permet d'intervenir plus efficacement. Elle ajoute que cela a des effets positifs sur la relation qui s'établit entre le parent et elle. Elle s'informe aussi régulièrement

auprès des enfants à propos de ce qu'ils aiment ou des activités qu'ils vivent les fins de semaine.

Quand on parle de connaissance du milieu, bien là on sait que cet enfant-là aime la pêche ou que son père est pompier. [...] Si j'invite les parents à venir en classe et que je fais des activités... J'ai déjà un parent qui m'a dit : je n'aurais jamais pensé faire ça avec mon enfant ou dire ça comme ça. [...] Je me dis que parfois on peut être des modèles [...]. (Marie)

Cette enseignante travaille dans une classe d'adaptation scolaire où les élèves éprouvent tous des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements. Le parcours de ces élèves est nécessairement lié à un plan d'intervention. « *Je ne vois pas de différence étant donné que je suis dans une classe d'adaptation scolaire. [...] Je ne peux pas dire si c'est à cause de leur lieu de provenance* » (Natacha). Cet extrait montre un point de vue contradictoire avec la suite de son témoignage puisqu'un peu plus loin, elle ajoute : « *Je fais le lien avec ce qui se passe chez eux. Souvent de fois on entend parler que les enfants se gardent tout seuls et que les parents ne sont pas là pour le diner. Même si les deux parents ne travaillent pas* » (Natacha).

Stéphanie croit que les enseignants s'investissent beaucoup pour rendre les apprentissages signifiants auprès des élèves de nos jours.

Tu sais, qu'aujourd'hui on en fait des efforts les profs pour avoir du sens et aller chercher des sujets qui peuvent leur plaire. Ce n'est pas comme quand moi j'étais élève. [...] J'ai des élèves qui ne réussissent pas à accrocher quand même. (Stéphanie)

En somme, les enseignantes prétendent que les difficultés scolaires et le niveau d'engagement des élèves semblent étroitement liés au rôle des parents. « *Lorsque rien n'est fait à la maison, c'est certain qu'ils sont devant des choses qu'ils trouvent difficiles* » (Marie). Elles s'attribuent tout de même un certain pouvoir d'influence quant à la participation des élèves dans la manière dont les activités leur sont présentées.

4.2.2 La conception de la réussite scolaire des élèves vue par les enseignantes

Cette section décrit la conception de la réussite scolaire des élèves vue par les enseignantes autour de quatre aspects. La mise en relation des propos des enseignantes a permis de les regrouper selon le progrès, la performance, l'effort et le bonheur. L'analyse qui suit met en lumière une vision des enseignantes de la réussite scolaire qui se situe davantage au niveau des valeurs liées au progrès, à l'effort et au bonheur. Elles attribuent aux élèves et à leurs parents une vision de la réussite caractérisée par la performance et aux résultats sur le bulletin scolaire.

La réussite scolaire liée au progrès

Toutes les enseignantes soutiennent que la réussite scolaire est liée au progrès de l'élève dans les apprentissages qu'il réalise. Le fait d'avoir de bonnes notes ne semble pas être le seul indicateur définissant la réussite scolaire. Certains élèves de la classe de Natacha vivent de grandes difficultés d'apprentissage et pour elle, l'essentiel consiste à les rendre autonomes afin qu'ils puissent accéder au marché du travail.

Les autres enseignantes partagent sensiblement le même point de vue que celui de Natacha. Elles se représentent la réussite scolaire en tant que réussite personnelle à l'élève et évitent de comparer les résultats avec les autres. « *Réussir. Oui c'est réussir son année. Ne pas avoir nécessairement 80 %, mais c'est de progresser, de cheminer. Je les prends là et je les amène là. Je vois la réussite pour chacun des enfants* » (Aurélié).

Cette autre enseignante considère que la formation contribue à soutenir sa pratique. « *Les formations sur la différenciation ça a amené un gros plus dans nos pratiques. Parce qu'on enseigne plus à une masse d'élèves. On enseigne à chacun individuellement. Chacun réussit à sa façon et dans son champ d'expertise* » (Catherine). Elles disent avoir des attentes différentes pour un élève en difficulté d'apprentissage par rapport à un autre qui réussit bien. Elles expliquent cela de deux façons. Premièrement, les enseignantes observent que les élèves issus des milieux défavorisés arrivent à l'école en ayant été moins

stimulés et soutenus par leurs parents. « *On n'a pas le choix de faire des évaluations adaptées et d'adapter notre matériel tout au long de l'année. Ce sont des enfants qui ne commencent pas au même point que les autres* » (Vicky).

Deuxièmement, lorsqu'un élève est aux prises avec un trouble d'apprentissage, l'enseignant doit nécessairement adapter les situations d'enseignement à des besoins spécifiques à l'élève. Il semble également plus difficile pour les enseignantes d'évaluer les élèves provenant de milieux défavorisés et de communiquer aux parents les raisons menant à certaines difficultés vécues en classe par leur enfant.

C'est plus corsé lorsque vient le temps de faire le bulletin parce que lorsqu'un enfant est dyslexique on sait qu'il est dyslexique. Alors que pour un enfant de milieu défavorisé c'est plus difficile. On ne peut écrire qu'il a été sous-stimulé.
(Vicky)

Pour sa part, Évelyne nuance son propos en rapportant que ses attentes envers la réussite des élèves s'adaptent davantage à leur potentiel intellectuel qu'au milieu d'origine.

La réussite scolaire liée à la performance académique

Les enseignantes pensent que les élèves accordent plus d'importance aux résultats académiques qu'à l'effort et au progrès dans la réussite scolaire. Catherine soutient que l'importance accordée aux notes semble plus importante pour les élèves de la sixième année du primaire. Elle prétend que cela est dû en grande partie aux nombreuses situations d'évaluation exigées par le MÉLS pour cette dernière année de cycle du primaire. Pour la majorité des enseignantes, l'élève qui tente de répondre aux attentes des enseignantes et aux exigences de ses parents, le fait pour faire plaisir à ceux-ci et non pour lui-même. « *Si papa et maman trouvent qu'ils ont un beau bulletin. Bien, ils ont réussi* » (Stéphanie).

Plusieurs témoignent de l'importance de l'influence des parents dans la conception que se font les élèves de leur propre réussite scolaire. À la question, « *Croyez-vous que l'opinion des parents a plus d'importance que celle des enseignants quant à la vision que*

se font les élèves de la réussite scolaire? » (Édith). Cette enseignante répond que c'est l'opinion des parents qui a le plus d'effet sur ce point.

Probablement les parents [...] tu te fais répéter souvent : - il n'est pas bon en math, mais moi aussi j'étais pourrie. J'ai entendu ça en présence d'un enfant et de son parent. [...] Qu'est-ce que l'enfant entend? Il les as-tu les beaux arguments pour ne pas être capable? (Stéphanie)

Toujours selon cette enseignante, cette situation se voit moins dans un milieu favorisé. Elle soutient que les parents étant plus scolarisés ont vécu des réussites scolaires par les efforts qu'ils ont mis à travailler et à étudier. « *Ils se disent, quand j'étais petit, c'était dur les maths, mais je travaillais fort [...]* » (Stéphanie).

La réussite scolaire liée à l'effort

La moitié des enseignantes décrivent aussi la réussite scolaire en termes d'efforts et de persévérance lorsque les élèves exécutent les activités d'apprentissage. En d'autres mots, elles considèrent que ce n'est pas tant le résultat sur le bulletin qui compte, mais plutôt le fait pour un élève de se dépasser lui-même.

Je vois la réussite pour chacun des enfants. [...] Celui qui a soixante pour cent ou soixante-dix pour cent a une autre valorisation que celui qui a du quatre-vingt-quinze pour cent toute l'année. Il n'a pas besoin de faire d'efforts. Il a du talent lui. (Aurélie)

Vicky et Évelyne précisent que le rôle de l'enseignant est essentiel quant à la manière dont l'élève va s'engager dans une tâche. Toutes deux disent trouver important de les encourager à persévérer. « *La persévérance, le goût du travail. [...] Je trouve ça important. C'est à ça que je les amène. [...] À réfléchir sur ce qu'ils font* » (Évelyne). Vicky souhaite apprendre à ses élèves à faire des efforts pour qu'ils puissent atteindre leurs objectifs personnels. Son témoignage se distingue particulièrement puisqu'elle revient à l'effort en tant que valeur de la réussite scolaire. Du même coup, elle prétend que chaque être humain est responsable de ce qui lui arrive et qu'en ce qui concerne les élèves, le fait de faire un effort représente une réussite en soi.

Faire des efforts, être vaillant et le fait pour un jeune d'obtenir un travail, et ce, même s'il n'a pas obtenu son diplôme de cinquième secondaire représentent pour Natacha et Vicky une réussite. Natacha croit que la transmission du sens de l'effort auprès des jeunes appartient aussi au milieu (village) et qu'actuellement dans certains milieux, cela ne semble pas faire partie des valeurs transmises aux jeunes. « *Je trouve qu'on manque de modèles. On est dans des milieux où on ne prône pas beaucoup le travail* » (Natacha).

La réussite scolaire liée au bonheur

Les enseignantes relient la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés au sentiment de bonheur qu'éprouve un élève à l'école. C'est ce qui ressort des témoignages d'Aurélie, de Catherine et de Louise.

Je peux dire qu'avec un élève je n'ai pas réussi côté académique, mais j'ai réussi mon année parce que j'ai été le chercher et je lui ai donné le goût de l'école.
(Aurélie)

Un enfant qui, lorsqu'il regarde mon menu du jour, il sait qu'il va y avoir au moins une activité qu'il va aimer. J'adapte mes activités. Quand je sais qu'un enfant n'aime pas l'écriture, bien je ne lui fais pas faire trois périodes d'écriture.
(Catherine)

Évelyne estime que les élèves de sa classe sont heureux. De son côté, Louise dit s'interroger régulièrement sur le réel sentiment de bonheur qu'éprouvent les élèves de sa classe. Elle précise que son opinion peut être teintée dans le cas d'un élève en particulier.

Est-ce qu'ils sont heureux de venir à l'école? Bien ce n'est pas drôle, mais ce qui me vient spontanément c'est qu'ils sont mieux à l'école que chez eux. [...] Je ne sais pas s'ils ont leur compte. C'est difficile à dire parce que ce sont souvent des élèves en difficulté. Souvent les parents ne s'impliquent pas. Est-ce qu'ils sont heureux? Est-ce que c'est valorisé à la maison? [...] Je ne les sens pas toujours heureux ces élèves-là. (Louise)

Les extraits présentés plus haut montrent que les enseignantes définissent la réussite scolaire des élèves sous différents angles. Elles accordent aux parents une grande responsabilité à l'égard de la réussite scolaire de leurs enfants. C'est la raison pour laquelle

la section suivante ouvre la voie à d'autres acteurs qui ont un rôle à jouer dans la réussite des élèves. Il sera question de la vision des enseignantes sur cet aspect à la section suivante.

4.3 L'EFFET-ECOLE SUR LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES

4.3.1 Le rôle du personnel de l'école

Comme il en a été question au premier chapitre, les études prouvent que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement de l'élève et de sa famille, mais elle tient compte de l'interrelation entre plusieurs systèmes. Cette partie du chapitre de l'analyse des données présente la conception qu'ont les enseignantes du rôle des différents systèmes sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Tout d'abord, il sera question de celui du personnel de l'école, de la communauté et enfin de la famille.

Il a été demandé aux enseignantes de nommer ce que représentait pour elles une école efficace en milieu défavorisé. À aucun moment, elles ne font mention au personnel de soutien. Tandis que la place du personnel professionnel dans la réussite scolaire des élèves a été abordée comme une ressource en soutien direct aux élèves en difficulté et non comme une ressource associée à l'équipe-école qui participe au développement d'une vision. Seulement une enseignante a remarqué la présence d'un professionnel lors d'une activité parascolaire. En conséquence, seuls les personnels de direction et des enseignants sont abordés dans l'analyse.

Les enseignantes disent avoir un rôle important dans la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Elles s'accordent pour dire que la force de l'équipe-école peut faire une différence pour ces élèves et considèrent le leadership de la direction comme une condition essentielle au maintien de la mobilisation des enseignantes dans les projets mis en place dans les écoles. La majorité croit que l'efficacité d'une école passe par le

partage d'une vision commune, par la mise en œuvre de projets et par l'établissement de relations invitantes et harmonieuses avec les familles et la communauté.

Les enseignantes

L'ensemble des témoignages illustre bien l'importance accordée au travail de collaboration entre collègues dans la réussite des élèves. Dans leur équipe-école, les enseignantes interviennent auprès de tous les élèves lors des activités qui se déroulent hors des heures de classe. Elles croient que le modèle d'une équipe-école qui collabore peut avoir des effets positifs sur les agissements et les attitudes des élèves entre eux. Pour elles, l'esprit de coopération doit d'abord apparaître chez les enseignants.

Au fil des ans, on a développé une façon de faire afin d'être en mesure de reprendre les élèves d'un autre enseignant sans s'offusquer. On a été obligé de s'approprier là-dessus. On veut montrer aux élèves qu'on se tient. (Natacha)

L'an passé il y avait un enfant qui se bagarrait tout le temps et cette année on ne voit plus ça. Les changements sont vraiment tangibles. (Catherine)

J'ai toujours coopéré avec les autres enseignants, peu importe l'école. Pour moi, c'est la base du travail de tout enseignant. On nous demande de montrer aux enfants à coopérer, mais si nous-mêmes entre collègues on n'y arrive pas, comment montrer aux enfants à coopérer entre eux? (Vicky)

Les mêmes effets positifs se font sentir chez les parents et la communauté. Cela permet de développer une relation basée sur la confiance entre l'école et les parents et entre l'école et la communauté lorsque les membres d'une équipe-école collaborent entre eux. « *Le travail d'équipe. Si les gens du scolaire se tiennent, les liens avec la municipalité vont se créer* » (Évelyne). Pour elles, leur rôle va bien au-delà de celui de l'enseignante dans sa classe et c'est la force de l'équipe qui peut faire une différence pour ces élèves. Les enseignantes considèrent que la réussite des élèves est une responsabilité de toute l'équipe-école et dans ce cas, elles croient en l'efficacité de l'école.

Le fait pour un enseignant d'avoir le désir de travailler auprès des élèves issus des milieux défavorisés contribue à donner de l'importance à l'effet-école sur la réussite scolaire de ces jeunes. Certaines enseignantes font le choix d'enseigner dans des classes de

milieux défavorisés. Elles disent apprécier ces enfants. « *Si on est venu ici, c'est parce qu'on avait envie d'y enseigner* » (Évelyne). « *Certains enseignants choisissent volontairement de travailler à notre école parce qu'ils aiment les enfants et parce que l'équipe-école se tient. Tout ça, c'est important* » (Natacha). « *Nous, on a trois niveaux. Ça ne me dérange pas d'enseigner à trois niveaux. C'est moi qui voulais venir enseigner ici* » (Vicky). Pour approfondir le sujet, la question suivante s'impose :

« *Croyez-vous pouvoir faire une différence dans la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés? Si oui comment? Sinon, expliquez les raisons?* » (Édith). De par leurs réactions non verbales ou leurs hésitations, ce questionnement semble déstabiliser les enseignantes.

J'espère! Je suis convaincue. Il y a des enseignants qui ont fait une différence dans ma vie. Je pense encore à eux aujourd'hui. [...] Je crois que tous les enseignants sont importants dans la vie des enfants. On passe cent quatre-vingts jours avec eux. [...]. (Catherine)

Louise semble moins convaincue de pouvoir faire une différence dans la réussite scolaire des élèves. Elle croit que les choses peuvent s'améliorer en ayant la collaboration des parents et s'interroge sur la manière d'aller les chercher. Pour elle, la différence se situe dans l'amour et la valorisation qu'elle apporte à ces jeunes dans le quotidien. Elle reconnaît l'effet de cette attitude par l'attachement que les élèves lui démontrent. Une autre enseignante souligne le fait qu'il est essentiel pour ces élèves de se sentir accueillis. « *La différence est dans la façon d'accueillir les élèves, je pense qu'il faut leur donner une chance. Ils ne partent pas tous égaux* » (Catherine).

Les propos d'Aurélié traduisent une ambiguïté quant à son sentiment de pouvoir apporter quelque chose dans la vie scolaire des élèves. L'extrait qui suit décrit que l'attention accordée à un élève se mérite et illustre aussi un sentiment de pouvoir sur la réussite des élèves.

Comme je le dis, parfois on décroche. C'est un peu contradictoire ce que je dis là, mais si c'est un enfant qui veut et qui est quand même gentil, on va se dire que ça vaut la peine d'investir. On va lui donner de l'amour et de l'attention. On peut

faire la différence. [...] C'est peut-être nous qui allons lui donner le goût un jour où il va s'en sortir. (Aurélie)

La direction

La majorité des enseignantes accordent une grande importance au rôle de la direction d'école dans la réussite scolaire des jeunes en milieu défavorisé. Plusieurs témoignent que le leadership de la direction d'école est essentiel au maintien de la motivation des enseignantes et au climat de l'école.

Elles observent que le mandat qui lui est confié a bien évolué au fil des années. Catherine, Évelyne et Natacha ont l'impression qu'aujourd'hui, la direction agit davantage en tant qu'administrateur d'établissement qu'en tant que leader pédagogique. Pour Natacha la situation semblait plus facile avant puisque la direction s'occupait des élèves aux prises avec des problèmes de comportements. Elle dit mettre beaucoup de temps à régler ce genre de problème. Dans la discussion.

Quand j'ai commencé dans le métier, la direction était dans son bureau toute la journée. Quand un élève se désorganisait, on allait voir le directeur tout de suite. Maintenant les directions ne sont plus aussi présentes. Elles ont beaucoup d'écoles, beaucoup de rencontres au Centre administratif. [...] Souvent, j'ai discuté avec des directions à propos d'activités mathématiques afin de savoir comment m'y prendre. (Catherine)

Évelyne souhaite que la direction soit plus présente. Toutefois à la question suivante : « Si la direction était plus présente, est-ce que cela changerait quelque chose à la dynamique de l'école? » (Édith), elle affirme que « Non, je ne pense pas. Au niveau des relations avec le milieu, je ne pense pas » (Évelyne).

La majorité des enseignantes disent avoir besoin de se sentir soutenues, écoutées et valorisées. Dans le cas du nouveau personnel enseignant, Marie se dit préoccupée par la situation et elle s'en remet à la commission scolaire pour améliorer la situation.

[...] Je me dis que ce n'est pas normal qu'une enseignante au préscolaire qui devait remettre des bulletins, ne savait même pas à quoi ça ressemblait. Je ne les

trouve pas chanceuses de se retrouver toutes seules. [...] Être consultés par les services éducatifs. [...] Le mentorat, je crois à ça. (Marie)

Vicky reconnaît que malgré une direction peu présente à l'école, elle peut compter sur elle en tant que leader pédagogique. Évelyne pense qu'un des rôles de la direction vise aussi le soutien au développement professionnel des enseignantes soit en informant les enseignantes des nouveautés en pédagogie.

Le déclin de la population dans la région et l'étendue du territoire ont un impact direct sur le temps de présence des directions dans les écoles situées en milieu rural et défavorisé. Elles se retrouvent à diriger trois, quatre, cinq ou dans le cas présent, six écoles et à faire la navette entre chacune d'elles. Les enseignantes reconnaissent ce que cela implique dans l'évolution du rôle de la direction et de leur propre rôle.

Catherine est en contact avec une direction qui travaille maintenant dans une école située en milieu favorisé. Selon cette direction, la situation est incomparable. *« Il ne gère pas des cas de DPJ, de cas d'enfants qui n'ont pas mangé. [...] Ici c'est difficile au niveau personnel et affectif. C'est difficile comme tâche ce que les directions ont à vivre »* (Catherine).

Cette situation ajoute également à la lourdeur de la tâche des enseignantes. Elles doivent être autonomes dans la gestion des comportements des élèves dans leur classe et dans l'école. Selon Vicky, cela ne va pas en s'améliorant. Elles doivent se serrer les coudes et faire preuve d'imagination afin de travailler efficacement.

4.3.2 Les pratiques de l'école

Les projets rassembleurs prennent naissance lorsque la vision d'une équipe-école est clairement établie. Cette vision se doit d'être portée par la direction de l'école et de tout son personnel. Certaines écoles se démarquent plus que d'autres dans la mise en œuvre d'activités parascolaires ou de tous autres projets permettant aux élèves de développer leur

plein potentiel. Les écoles qui se démarquent sont celles où il y a un esprit de collaboration et de partage. Les enseignantes de ces écoles remarquent des effets très positifs sur l'attitude des jeunes face à l'école.

Les activités parascolaires

Les activités récompenses ne semblent pas rejoindre les élèves des milieux défavorisés selon Aurélie. Il semble que cela les pénalise davantage puisqu'ils éprouvent déjà des difficultés sur le plan scolaire en plus du suivi parental qui, pour ces élèves, semble presque inexistant. *« On met ça en place pour tous les élèves de l'école. Les élèves ayant des troubles de comportements on ne les rejoint pas. Ce sont eux qui perdent du temps »* (Aurélie). Elle dit que certains de ces élèves pleurent parfois parce que comme ils ont perdu du temps, ils n'ont pas droit à la récompense. Catherine utilise un système de récompense avec des privilèges pour les élèves. Pour qu'un élève puisse obtenir un privilège, le parent doit avoir signé sur une feuille de route les travaux réalisés par l'enfant. Elle reconnaît que certains parents ne signent pas et que cela prive l'élève de la récompense. *« Je leur dis que je ne suis pas dans leur maison et que ça me prend une signature »* (Catherine).

Ce sont les activités culturelles, sportives et pédagogiques qui semblent avoir le plus d'effets positifs sur l'attitude des jeunes à l'école, aux dires des enseignantes. Selon les milieux, la diversité et la quantité des activités varient. Catherine et Louise trouvent qu'il y a un manque à cet effet dans son école. *« C'est quelque chose qu'on voudrait avoir au niveau de notre plan de réussite [...]. Ça pourrait être un facteur gagnant pour aider les élèves à avoir le goût de s'accrocher »* (Catherine et Louise).

Les enseignantes observent que les sorties culturelles améliorent aussi l'attitude des élèves face à l'école. Elles le constatent à partir des réactions des élèves. Comme plusieurs de ces enfants n'ont pas la chance de faire des sorties en famille, l'école peut faire une différence en ce sens. Aurélie, Évelyne, Marie, Stéphanie et Vicky remarquent dans les commentaires des élèves une grande appréciation de leur part à participer à ce genre

d'activités. « *Ils repartent avec le sourire. ...]. Ils ont l'air à avoir une bonne opinion de nous autres* » (Aurélié).

Pour ces deux enseignantes, l'effet semble plus marqué chez les élèves de milieu défavorisé que sur les élèves issus de milieux favorisés. « [...] *Vraiment ils apprécient doublement ces sorties. [...] Ils le verbalisent. [...] Tandis qu'en milieu favorisé, ils en vivent tellement en famille, dans les groupes sportifs et les activités culturelles* » (Évelyne). Vicky considère que le fait de vivre loin des grands centres constitue un handicap pour les élèves défavorisés.

Comme on vit en région éloignée, si on veut aller au cinéma, aller au restaurant, à la piscine, il faut aller à Rivière-du-Loup ou à Edmundston. Ça coûte des sous. [...] Pour les enfants de milieux défavorisés, parce qu'ils sortent moins, ils ont moins de connaissances culturelles. On le voit dans les sorties scolaires. (Vicky)

Outre le fait de démontrer toute leur appréciation dans les sorties scolaires et de favoriser la motivation à l'école, les activités sportives sont celles qui figurent au premier plan en ce qui concerne l'engagement des élèves en salle de classe. Le programme École en forme et en santé soutient par sa structure et son appui financier la mise en œuvre d'activités sportives pour les élèves. En passant par l'athlétisme, le soccer et les journées plein air, les élèves et leurs parents sont invités à créer des liens entre eux et avec les élèves des autres écoles du secteur. Le personnel professionnel est également invité à se joindre à eux lors d'une journée qui se tient à chaque fin d'année pour tous les élèves du secteur. Pour Catherine, cela a un effet positif sur la relation entre les parents et les enseignants ainsi que sur les élèves entre eux. « *Le but est que les enfants connaissent les autres élèves avec qui ils seront l'an prochain* » (Catherine).

« *Le ballon-balai prend de plus en plus de place dans les activités de l'école. On a pu remarquer une belle progression chez les enfants de famille défavorisée* » (Vicky). En salle de classe, les effets se voient à l'attitude des élèves. Les enfants semblent plus heureux. « *C'est certain qu'un enfant qui est heureux a plus le goût de travailler. Un enfant aura*

plus envie de terminer son travail même s'il n'aime pas ça parce qu'il sait qu'il y aura une activité intéressante » (Vicky).

Des sommes d'argent provenant de la Stratégie d'intervention Agir autrement sont données aux écoles. Natacha souhaite que cet argent soit investi entre autres pour la réussite des garçons. Elle suggère la mise sur pied de projets en lien avec les intérêts des garçons. *« Les garçons ont besoin de bouger. Ils aiment la mécanique, les camions. Ça n'existe pas dans nos écoles. Depuis le temps qu'on en parle. Ça me fait de la peine. [...] On a plein d'idées et ça reste là »* (Natacha). Lors d'une activité vécue en classe, un homme du village est venu partager ses connaissances en ébénisterie pour un décor de Noël. Les garçons comme les filles se sont montrés très engagés. D'autre part, Évelyne croit que l'avènement des technologies dans les écoles est un pas dans la bonne direction afin de motiver les élèves, et ce, autant les garçons que les filles.

Dans l'école de Vicky, l'équipe-école s'est penchée sur l'organisation scolaire afin de favoriser la progression des apprentissages des élèves des deuxième et troisième cycles du primaire en mathématique. Il s'agit d'une école qui compte seulement deux cycles soient la première, deuxième et la troisième année pour le premier cycle et la quatrième, cinquième, sixième année pour le deuxième cycle. Lors des périodes de mathématiques, ces élèves sont regroupés avec leur cycle et c'est une ressource enseignante qui leur enseigne.

Il semble que ce moyen donne des résultats positifs en mathématique des élèves. Vicky explique que tout cela s'inscrit dans une vision commune de l'équipe-école et de la direction aussi.

On a fait une démarche avec les deux directions pour voir les retombées de ce système [...] C'est écrit. Il y a quatre pages d'écrites. On s'est rencontré une demi-journée pour évaluer notre mesure. Parce qu'elle coûte de l'argent notre mesure. On a prouvé que c'était efficace. On savait que notre moyen était efficace, mais on ne savait pas pourquoi. (Vicky)

Elle prétend que la commission scolaire pourrait se pencher sur la problématique des classes multiâges et plus particulièrement celles qui comportent trois niveaux d'enseignement. Puis ajoute que les enseignants ont besoin d'être soutenus à cet effet.

La relation avec les familles

Le rôle des parents occupe une place prépondérante dans la conception que se font les enseignantes de la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés. Il semble que, selon les milieux, cette collaboration diffère. La majorité des participantes observent que la participation des parents des milieux favorisés est plus significative que celle des autres parents.

Elles remarquent que l'implication des élèves dans les préparatifs des rencontres avec les parents a un effet sur la présence des parents aux activités de l'école, et ce, que ce soit lors d'une activité parascolaire ou lors de la remise des bulletins. Louise raconte que lors de l'animation d'une activité thématique portant sur les contes et légendes, la majorité des parents y ont assisté.

Je sais que les enfants ont eu beaucoup leur part de responsabilités pour la présence de certains parents. Ils avaient chacun leur petite part à faire dans la présentation [...]. Ce sont surtout eux qui ont sollicité les parents. (Louise)

Cette enseignante raconte que les élèves participent activement aux rencontres de bulletins et que cela incite les parents à être présents pour cette occasion.

Ce qui est gagnant, la rencontre de parents animée par les élèves. Le taux de participation est de cent pour cent tout le temps. Chaque enfant compose sa lettre pour inviter son parent. Ils présentent le menu de la rencontre ainsi que l'animation du kiosque dont ils ont la responsabilité. Ils expliquent le fonctionnement de la classe, des devoirs et des leçons. (Catherine)

Marie rapporte aussi que les parents apprécient ces rencontres puisqu'elle accorde suffisamment de temps pour discuter de l'enfant avec le parent. Elle croit aussi que le contenu des propos tenus par les enseignantes peut encourager ou non les parents à venir à l'école.

Je veux qu'on aborde le parent avec les travaux que son enfant a faits. Moi j'y crois à ça. Il veut entendre parler de son enfant, de ce qu'il aime. Ce n'est pas menaçant pour un parent d'entendre parler de son enfant. Je ne suis pas en train de lui dire que ça ne va pas. (Marie)

Aurélie explique que si, parfois, il semble difficile pour certains parents de répondre aux invitations de l'enseignante, c'est peut-être par crainte d'entendre parler de façon négative de leur enfant.

Selon les témoignages, il apparaît plus difficile d'établir une collaboration de qualité avec les parents des milieux défavorisés que ceux des milieux favorisés. Les enseignantes font l'hypothèse que c'est en partie dû à des échecs scolaires successifs vécus par les parents défavorisés dans le passé. Elles associent cela au fait que ces parents ont peur d'être jugés par les enseignants et de montrer qu'ils ne sont pas à la hauteur de leurs attentes. Pour ces raisons, les familles semblent accorder moins de valeur à l'école, aux dires des participantes. Les deux extraits suivants décrivent cette dynamique.

Quand ils sont moins scolarisés, ils sont souvent dépassés par la matière. C'est là qu'on voit les enfants décrocher. Je pense que les familles favorisées sont plus soutenantes, les enfants ont plus de chance de s'en sortir, même s'ils sont plus faibles. Ces familles croient en l'enseignement et que l'éducation c'est important. (Évelyne)

Louise dit que certains parents hésitent à se présenter à l'école par peur d'être jugés par les enseignantes. « *Peut-être qu'ils ont peur du jugement de notre part. Peut-être qu'ils se sentent inférieurs* » (Louise).

Pour leur part, Aurélie, Évelyne, Marie et Vicky remarquent que ces mêmes parents affirment qu'ils assurent un suivi avec leur enfant à la maison, mais en réalité, ce qu'ils affirment ne se réalise pas. « *Parfois, des paroles bien intentionnées de certains parents ne se concrétisent pas à la maison* » (Vicky). Évelyne ajoute que malgré le fait que les parents disent soutenir leur enfant dans les devoirs et les leçons, les élèves, eux, rapportent que ce n'est pas le cas. Marie donne l'exemple d'un élève qui s'est absenté de l'école et le parent a

justifié l'absence en raison de maladie. Lorsque l'enfant est revenu à l'école, il a dit à son enseignante qu'il est allé magasiner.

Ces situations semblent préoccuper les enseignantes et occasionnent un surplus de travail. C'est le cas pour Natacha qui doit accorder plus de temps pour les élèves dont les parents n'ont pas fait le suivi des devoirs et des leçons à la maison.

Parfois, les parents nous demandent de faire faire les devoirs de leurs enfants. Il faut que je prenne les bouchées doubles et triples. [...] On n'a pas de reconnaissance, ni de mercis. [...] C'est d'être reconnue à notre juste valeur.
(Natacha)

Tout comme Natacha et certaines autres enseignantes, Marie prétend que les médias contribuent à dévaloriser la profession enseignante et que cela a un effet sur l'idée que les parents se font de l'école.

La relation avec la communauté

La relation qu'entretient l'école avec la communauté se vit avec une intensité différente selon les milieux. La peur d'être jugé ou de ne pas savoir comment s'engager dans la vie scolaire fait partie des facteurs qui nuisent à l'implication des membres de la communauté. Pour Catherine et Stéphanie, rares sont les personnes qui interpellent les enseignants afin d'offrir leurs services ou pour s'impliquer de manière active auprès des élèves. Catherine témoigne d'une rare fois où une personne retraitée a offert du soutien sans savoir comment aider. « *Ils ne savent pas ce qu'ils peuvent faire. Il y a un retraité qui a montré son intérêt, mais il ne sait pas quoi faire* » (Catherine).

Ce témoignage indique que les gens d'un milieu se mobilisent lorsqu'ils n'ont plus le choix.

Il y a eu un temps où l'école était menacée de fermeture et on sentait vraiment la communauté derrière l'école. Il y avait beaucoup d'implication des parents. Nous aussi, on avait toujours une pensée afin de trouver une façon pour amener les parents. Maintenant l'école est moins menacée. Ils sont peut-être un peu moins impliqués et nous aussi comme enseignants on va devoir travailler là-dessus.
(Évelyne)

Souvent les membres de la communauté ont une méconnaissance du rôle qu'ils peuvent exercer dans l'école. « [...] *C'est à nous d'aller chercher la communauté. Eux ils ne savent pas quand on a besoin d'eux* » (Catherine).

Ce n'est que dans de rares situations où parfois des parents viennent d'eux-mêmes à l'école et chaque fois, c'est très enrichissant pour les élèves. « *Comme ici, une fois un parent est entré en classe avec des œufs et une couvée d'œufs avec des petits poussins. Il y a aussi une maman qui est venue montrer des boutures de coléus* » (Stéphanie).

La plupart du temps, l'implication de la communauté à la vie scolaire est davantage centrée sur les activités sportives ou culturelles. Parfois, certains organismes en place fournissent aussi des sommes d'argent pour le transport des élèves et l'achat de matériel pour les activités sportives. Cette enseignante trouve que son école est choyée par l'échange de bons services qui existent avec la communauté. « *Le parascolaire existe grâce à la communauté. C'est elle qui paie. Le comité des loisirs paie un entraîneur une fois par semaine. Il y a un bon lien entre la communauté et c'est super* » (Vicky).

En ce qui concerne son milieu, Natacha est d'un tout autre avis. Elle considère que l'implication de la communauté est inexistante et que la profession enseignante n'est pas très valorisée. Elle croit que cela s'explique par la peur des gens à être jugés par les enseignantes.

Les groupes communautaires ne pensent pas à nous. On n'a rien. Il pourrait y avoir des corvées. Avant, il y avait des petits déjeuners organisés par le Club optimiste. C'est tombé. ...]. La communauté a peur de se faire juger. [...] On est pas bien vu. (Natacha)

Stéphanie enseigne à la même école. Elle explique que cette situation est due à l'instabilité démographique du milieu. Elle remarque l'arrivée de nouvelles familles souvent peu scolarisées et démunies dans cette municipalité et qui sont de passage. Elle croit que cela peut avoir un effet négatif sur le désir de ces familles à vouloir participer aux activités de l'école. « *Ça fait drôle à dire, mais il y a deux ilots de logements à prix modique dans ce village et ils sont toujours pleins. Les gens sont de passage. Quand ils ne*

paient pas, ils partent. Parfois même la nuit. Des enfants qui arrivent et qui partent » (Stéphanie).

À la question : *« Quels facteurs parmi les suivants : l'école, la famille et la communauté ont le plus d'effet sur la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés? »* (Édith). La majorité des enseignantes croit que ce sont elles et les parents qui ont plus d'impact sur la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Une enseignante soutient que le plus grand impact sur la réussite des élèves appartient aux parents et ne semble pas reconnaître le rôle de la communauté à cet effet. *« C'est certain que la communauté n'a pas d'impact sur la réussite. Je pense que la réussite c'est à la maison. [...] Malgré que le prof ait bien beau vouloir, si la famille n'est pas là »* (Aurélie).

Pour sa part, Louise pense que tous les partenaires contribuent à la réussite scolaire des élèves et que c'est la collaboration de tous qui permet aux élèves de réussir. *« Tout le monde a sa part. C'est certain que l'enseignant est là pour transmettre les savoirs. [...] C'est un mélange qui favorise la réussite »* (Louise).

Toutes les participantes remarquent que l'implication de la communauté a des effets positifs pour elles-mêmes, pour les élèves et les enseignants. En plus de mettre leur école en valeur, les élèves éprouvent un sentiment de fierté lorsqu'il y a collaboration avec les gens et les organismes du milieu. Catherine a amorcé une activité dont le but vise à faire découvrir aux élèves les différents métiers existants dans leur milieu et à mettre en valeur leur municipalité. Plusieurs propriétaires et employés sont venus se présenter aux élèves afin de parler de leurs métiers et du chemin qui les a conduits dans ce choix. Pour cette enseignante les retombées sont très positives.

On a fait le bilan [...]. Ils ont vraiment aimé ça. C'est certain que c'est difficile pour eux de choisir un métier. Mais ils ont pu identifier des qualités que ça prend pour faire un métier. Pour se donner un but et être en projet dans leur tête. Ça donne le goût de venir à l'école. [...] Les enfants aiment ça quand ils sentent que les gens sont fiers d'eux. (Catherine)

Stéphanie parle du projet de cette même enseignante et ses observations sont similaires à celles de sa collègue Catherine. Elle soutient que pour les élèves, les enseignants et les membres de la communauté, cela rehausse le sentiment d'appartenance de chacun pour leur école.

Ce chapitre a mis en lumière les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés en ce qui a trait au portrait du milieu, de la réussite scolaire et à l'importance de l'effet-école. Le cinquième chapitre permet non seulement de répondre à l'objectif général de recherche, mais il démontre que le rôle de l'enseignante occupe une place importante dans la réussite scolaire des élèves. L'analyse des résultats montre que le milieu d'origine des enseignantes pourrait influencer la manière dont elles établissent les relations avec les familles et les élèves. À cet égard, certaines d'entre elles croient que cela constitue parfois un avantage, parfois un inconvénient. Chose certaine, cette situation mérite d'être approfondie.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION

Ce chapitre permet au lecteur de mieux comprendre le sens donné à cette étude quant aux objectifs de recherche. Rappelons que l'objectif général vise à établir le portrait de la conception qu'ont les enseignantes à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Pour arriver à cet exercice, les objectifs spécifiques apportent des précisions au portrait.

À cette étape de la démarche, il s'agit de faire ressortir les principaux faits saillants. Il s'agit également de les mettre en lien avec les éléments de la problématique et ceux du cadre théorique. La méthode de recherche retenue permet d'établir des liens entre les phénomènes sociaux et leurs répondants théoriques. Par ailleurs, les témoignages des enseignantes ont été recoupés afin de percevoir des récurrences dans les propos qui indiquent que les enseignantes semblent associer la réussite scolaire des élèves à des facteurs individuels en plus de considérer l'effort comme une valeur importante à la réussite.

Cette partie comporte trois sections portant dans un premier temps sur le portrait du milieu socioéconomique et de ses effets sur la réussite scolaire des élèves. Deuxièmement, l'accent porte sur les facteurs de réussite scolaire liés à l'élève, à la famille, à l'école et à la communauté. Enfin, la dernière partie est réservée à l'importance de l'effet enseignante dans la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Ainsi, il sera possible de mettre en relief l'attitude des enseignantes et leurs attentes envers leurs élèves avec leurs pratiques pédagogiques et celles préconisées par les plus récentes recherches en éducation.

5.1 LE PORTRAIT DU MILIEU SOCIOECONOMIQUE

Cette section met en lumière les différentes caractéristiques des milieux socioéconomiques défavorisés ainsi que ses effets sur la réussite scolaire des élèves. Pour les chercheurs, la pauvreté a plusieurs visages. Elle peut être liée à des facteurs d'ordres économique, social et culturel qui sont en interrelation (Bourdieu, 1979). Plus il y a présence de ces facteurs dans un milieu, moins les chances de réussir pour un élève sont grandes (Fortin *et al.*, 2005; Husen, 1975; 2007; Janosz, 2000 ; Kamanzi *et al.*). Les enseignantes confirment l'existence des différents aspects de la défavorisation et y associent également certains effets sur la réussite scolaire des jeunes. La plupart des études ne font pas ressortir la ruralité comme un des facteurs liés à la réussite scolaire chez les élèves. Par ailleurs, Perron (2009) fait la preuve que les gens de la ville sont pour la plupart d'entre eux plus scolarisés que ceux des petits villages. Le discours des enseignantes en ce qui concerne la ruralité s'en tient au manque de ressources dans le milieu, comme l'accessibilité à des spectacles ou à des activités sportives que l'on retrouve abondamment en ville. Le fait de vivre dans une petite municipalité prive les élèves d'une ouverture sur le monde et d'un accès à la culture.

5.1.1 Les visages de la défavorisation

Bourdieu (1979) montre que la réussite d'un individu dépend des concepts faisant référence au « capital économique », au « capital culturel » et au « capital social ». Selon lui, plus une personne possède ces capitaux plus ses chances sont grandes d'accéder à l'accomplissement de soi. À ce sujet, les enseignantes reconnaissent à leur manière des manques chez plusieurs élèves à ce niveau. **Le tableau 5.1** fait une synthèse de la théorie bourdieussienne à propos de la définition des capitaux que possède tout être humain. Il va de soi que l'aspect économique de la pauvreté ne peut justifier à lui seul les effets néfastes de la défavorisation sur la réussite scolaire. Par exemple, le fait pour une personne d'établir des relations positives avec des personnes de qualité peut en quelque sorte suppléer à

l'insuffisance de capitaux économiques et ainsi permettre à cette personne d'accéder à un emploi. Les capitaux culturels légués par la famille sont ceux qui influencent le plus la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés (Bourdieu, 1966). À défaut de faire partie de l'héritage familial, l'école peut quant à elle faire une différence dans la transmission de cet héritage culturel auprès des élèves.

Tableau 5.1 : Les capitaux selon la théorie bourdieusienne

CAPITAUX ÉCONOMIQUES	CAPITAUX SOCIAUX	CAPITAUX CULTURELS
Revenu	Relations interpersonnelles dont une personne a besoin pour se trouver un emploi	Transmis par l'héritage familial Aisance sociale
Biens qu'une personne possède	Relations influencées par l'héritage laissé par la famille dans le choix des relations	Capacité qu'une personne à s'exprimer
Niveau de vie	Toutes les relations ne se valent pas	Biens culturels (livres, tableaux, musique) qu'une personne possède Diplômes obtenus
Patrimoine à léguer		

(Inspiré et adapté d'après Bourdieu, 1979).

Les enseignantes caractérisent le milieu de pauvre puisque les familles occupent pour la plupart des emplois saisonniers tirant souvent profit des ressources de la forêt. Plusieurs familles ont de faibles revenus quoique certaines d'entre elles s'en sortent assez bien. Selon cette enseignante, cela ne fait pas en sorte que les mieux nantis ont un plus grand bagage culturel.

Il y a des gens qui ont bien de l'argent et qui ne sont pas très riches culturellement. Ils n'ont pas beaucoup d'ouverture sur la lecture. Ils vont écouter des téléromans. Pas que ce n'est pas bon [...], mais ils ne vont pas avoir beaucoup d'ouverture sur le monde. (Stéphanie)

Toutefois, la conception qu'elles ont de l'aspect culturel semble bien sommaire. Pour elles « *le culturel* » est pris au sens propre du terme, et non au sens où Bourdieu l'entend, soit comme un héritage invisible dont il est impossible d'y mettre un prix. Elles parlent de culture en général (spectacles, sorties au musée, les voyages, etc.). Par ailleurs, l'extrait suivant montre à quel point, certaines enseignantes accordent une grande valeur à cet aspect e la pauvreté.. « *Je dirais que ce qui amène la pauvreté, c'est au niveau culturel dans le village* » (Évelyne).

Au sein même des petites communautés, les enseignantes perçoivent les rapports d'inégalités dans la vie culturelle des familles. Elles constatent que les élèves défavorisés arrivent à l'école avec un niveau de vocabulaire moins riche que ceux des familles plus favorisés ce qui a un effet sur leur manière d'enseigner. Pour elles, les familles sont en grande partie responsables du legs à laisser à leurs enfants en ce qui concerne la culture en général.

Quand les parents parlent à leurs enfants, c'est souvent pour dire : - Ne fais pas ça! – Viens manger! Il n'y a pas vraiment de discussion. Ils ne sont pas habitués d'écouter longtemps et d'être en contact avec un adulte de façon positive.
(Stéphanie)

L'importance qu'accordent les enseignantes à l'héritage culturel laissé par les familles démontre que les enfants des milieux favorisés détiennent un plus grand capital culturel et réussissent mieux à l'école que ceux issus des milieux défavorisés et que l'école participe à la transmission de la culture dominante, celle de la bourgeoisie (Brouillette, 2009).

Contrairement à Halbwachs (2008), Dubet (2004) définit l'appartenance à une classe sociale non pas uniquement par son lien d'emploi, mais selon plusieurs facteurs. Le cheminement personnel et scolaire, l'origine ethnique, le lieu de résidence, la culture du milieu et le fait d'être un homme ou une femme comptent parmi ces facteurs. À cet effet, les enseignantes identifient la présence de certains de ces éléments qui ont un impact quant au cheminement scolaire des jeunes.

Dubet (2004) reconnaît la présence de quatre groupes dont celui des *compétitifs*, des *protégés*, des *exclus* et enfin celui des *précaires*. Ce dernier groupe correspond au portrait socioéconomique et culturel du milieu concerné pour cette recherche. Les emplois dans le milieu sont saisonniers puisque la plupart des ménages vivent de l'industrie du bois. Il s'agit d'emplois mal rémunérés et qui n'assurent pas de stabilité au niveau des revenus ce qui rend le milieu familial fragile. Faire partie du groupe des *précaires* signifie que l'ensemble des entreprises et des travailleurs dépendent des ressources du milieu. Les emplois offerts sont moins qualifiés, exigeants physiquement et exposés à la concurrence des marchés. Ce qui place parfois les travailleurs dans une situation instable économiquement et socialement (*Ibid.*, 2004).

Étonnamment, une enseignante se dit soulagée que son milieu soit reconnu comme étant défavorisé. « *Là on est reconnu comme une école en milieu défavorisé. Ça fait du bien de le savoir. Il y a quelqu'un qui sait ça que nous autres ont est défavorisé [...]* » (Catherine). Par ailleurs, Autès (2004) et Deschenaux (2010) interrogent la manière dont les calculs sont faits pour dire qu'un milieu est défavorisé. La création d'un indice de défavorisation à partir de statistiques portant sur le niveau de scolarité de la mère et sur le taux d'activité des parents présente la réussite comme une responsabilité individuelle et non collective. Ce qui maintient l'idée que tous ont les mêmes chances et que cela dépend de la bonne volonté de chaque individu.

Un élève a beau être défavorisé, mais s'il est vaillant. On est sur les bancs d'école comme on va être plus tard. Ça la vaillance, si tu l'as, tu vas être vaillant plus tard même si tu as des difficultés à l'école. [...] Je ne veux pas généraliser, mais on voit souvent des élèves de milieux défavorisés qui ne fournissent pas d'effort. Il y en a qui en fournissent. (Vicky)

Plusieurs enseignantes ne semblent pas convaincues de pouvoir faire une différence dans la réussite scolaire des élèves. En d'autres mots, cette conception semble liée à la capacité individuelle de l'élève de réussir et que l'effort est vu comme une réussite. Cela laisse sous-entendre que l'élève qui s'efforce mérite le soutien de l'enseignante. Ce témoignage illustre une vision plutôt méritocratique de la réussite scolaire.

5.1.2 Les caractéristiques des élèves et des familles

Dans le guide d'entrevue, la question portant sur les caractéristiques physiques, les habiletés sociales, les attitudes devant une tâche, et le potentiel intellectuel des élèves a permis de relever plusieurs indices corroborant les observations des chercheurs dans le domaine. L'apparence physique ressort comme un des éléments permettant d'identifier si un élève provient d'un milieu défavorisé ou non. « [...] Les impressions des enseignants sont souvent fondées sur des indices superficiels ou inappropriés comme l'habillement, le langage et le comportement » (Chouinard *et al.*, 2007; Terrail, 2002). L'extrait suivant en témoigne même si l'enseignante considère que l'habillement ne signifie pas nécessairement qu'un élève est défavorisé par rapport à un autre.

Des pantalons trop courts. Des espadrilles cheaps. Ils marchent avec ça et ça ne tient pas dans leurs pieds ou bien c'est tout percé. [...] Il y a souvent ce décor qui vient avec. Mais pas tout le temps! « Il y en a qui passent comme la majorité au niveau vestimentaire. Il y a d'ailleurs des gens qui sont très fiers ici. (Stéphanie)

Bien qu'il s'agisse d'observations portant sur les caractéristiques physiques des élèves, les enseignantes relèvent surtout des informations portant sur les attitudes des élèves dans leurs apprentissages et dans les relations qu'ils établissent avec les autres. Tel que spécifié au **chapitre 1.2**, l'étude de Fortin *et al.* (2005) précise à ce sujet que les élèves étant le plus à risque de décrocher montrent davantage de troubles de comportement et de conduites antisociales que les autres élèves. On sait que le fait de provenir d'un milieu défavorisé constitue un facteur de risque important à la réussite scolaire (Fortin *et al.*, 2005; Hussen, 1975; Kamanzi *et al.*, 2007; Millet et Thin, 2005). Les enseignantes confirment cette hypothèse en présentant des situations où certains élèves provenant de milieux défavorisés adoptent plus facilement les comportements violents à l'égard des autres élèves. Elles considèrent également que cela tend à restreindre leur réseau social. Pour ce qui est des apprentissages, il y a davantage de difficultés chez les élèves des milieux défavorisés, de redoublement, de troubles de l'attention, ce qui a un effet sur la motivation scolaire et l'engagement des élèves note Fortin *et al.* (2005). À la question portant sur les

capacités intellectuelles des élèves, les enseignantes s'entendent pour dire que tous ont le même potentiel intellectuel. « *Ce que je vois, ce sont des élèves qui ont les capacités, mais ils accumulent des retards parce que ça fait trop longtemps qu'ils n'ont pas de suivi à la maison* ». (Catherine)

La littérature sur l'importance de la famille dans la réussite d'un parcours scolaire montre que les élèves dont les parents exercent un accompagnement scolaire de qualité à la maison développent une attitude plus positive de l'école que leurs pairs dont les parents font moins de suivi scolaire (Deslandes, 2005; Fortin *et al.*, 2005). « *Le rôle de la famille [...] contribue à produire les conduites et les attitudes devant l'école dont procèdent pour une large part les inégalités de « réussite » ou d' « échec » scolaires entre groupes sociaux* » (Bautier et Rochex, 2007). Sur ce point, les enseignantes confirment que, selon des valeurs éducatives des familles, les enfants reproduisent à travers leurs comportements, ces mêmes valeurs.

Papa et maman peuvent être assis sur le divan toute la journée. C'est ce que les enfants voient. Est-ce que ça leur tente de fournir un effort? Ils doivent se dire dans leur tête : - mon père est assis toute la journée. Pourquoi je me forcerais? (Vicky)

Au regard de plusieurs témoignages, les enseignantes accordent une grande responsabilité aux familles dans la réussite scolaire des jeunes. Il semble que les facteurs d'ordre scolaire soient relayés au dernier plan dans ce qui peut avoir une influence dans la motivation et l'engagement scolaires de leurs élèves. D'autant que les recherches établissent un lien étroit entre le milieu d'origine et les difficultés scolaires éprouvées par les élèves issus de milieux socioéconomiquement faibles et que pour ces familles, il s'avère extrêmement difficile de se sortir de ce cercle vicieux. **La figure 1.2 au chapitre 1** illustre la problématique.

De toute évidence, les enseignantes attribuent l'échec scolaire à des facteurs externes à la classe, dont la famille, ce qui peut expliquer le sentiment d'impuissance qu'elles éprouvent devant la réussite scolaire des jeunes issus des milieux défavorisés. « *Des fois,*

nous aussi on décroche. Je me dis pourquoi moi, je me forcerais, il y a en a plein d'autres enfants qui veulent notre aide. Quand l'enfant ne veut plus, on arrête de tirer ». (Aurélie)

Certaines enseignantes ont l'impression de pouvoir changer les choses quant à la participation des parents à la vie scolaire et dans la motivation des élèves à s'engager dans une tâche. Il semble difficile d'établir des liens entre le milieu d'origine des enseignantes, l'expérience en enseignement et leur sentiment de pouvoir faire une différence en ce qui concerne la participation des familles et la réussite des élèves. La majorité d'entre elles sont issues du même milieu que leurs élèves et possèdent une expérience semblable. Par ailleurs, il semble que le sentiment de faire une différence dépend de la conception qu'elles ont des familles et de la manière dont cela influence leurs attitudes et les attentes qu'elles ont par rapport aux élèves (Bressoux, 1994). À la **section 5.2**, il est question de la conception des attentes et des pratiques des enseignantes envers les élèves de milieux défavorisés. Mais tout d'abord, il importe de poursuivre la discussion en ressortant le phénomène de la ruralité sur la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.

5.1.3 La ruralité et la réussite scolaire des élèves

Le **chapitre 1.2** explique la problématique de la ruralité sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Du point de vue des enseignantes, la situation géographique constitue un handicap quant au développement culturel chez les élèves issus de ces milieux. Elles considèrent qu'à cause de l'éloignement des grands centres, les élèves ont moins accès aux spectacles, aux musées, aux activités sportives. Toutefois, cette vision, qui, bien que réelle, n'explique pas à elle seule toute la complexité du vécu scolaire en région chez les élèves les plus démunis. C'est pourquoi il semble nécessaire de reprendre le concept de ruralité dans cette partie de la discussion.

Le parcours scolaire des élèves issus des milieux défavorisés dépend en grande partie du milieu social d'origine de leurs parents et de leur scolarité. (Deschenaux, 2009; Perron, 2009) Ce n'est pas tout, les recherches de Deschenaux (2009) et de Perron (2009)

démontrent que les parents des régions rurales ont des revenus moins élevés que ceux des issus des grands centres urbains. Le type d'emplois disponibles dans les grandes villes exige davantage de spécialisation tandis que les emplois disponibles dans les petites municipalités demandent généralement peu de spécialisation. En conséquence, les familles de milieu rural sont moins nombreuses à poursuivre des études postsecondaires permettant ainsi d'avoir accès à de meilleurs salaires.

Les résultats montrent que plus les parents sont scolarisés, plus leurs enfants le seront aussi. Sans reprendre en détail toutes les données présentées au **chapitre 1.2**, 93,6 % des jeunes qui ont des parents fortement scolarisés poursuivent des études universitaires, par rapport à 50,0 % dont les parents sont peu scolarisés (Deschenaux, 2009). D'autre part, en tenant compte du milieu sociogéographique, 44,3 % des jeunes en milieu urbain désirent poursuivre des études universitaires, tandis que seulement 25,7 % des jeunes issus des régions rurales aspirent à un diplôme universitaire (*Ibid*, 2009). Si le fait de vivre en région constitue un des facteurs de risque à la réussite scolaire, cela peut aussi devenir un facteur de protection pour les élèves.

Dans les petites municipalités, tout le monde se connaît ou presque et certaines enseignantes ont même des liens de parenté avec les familles de leurs élèves. Des enseignantes disent que le fait de connaître les familles peut faciliter la collaboration entre tous et parfois, cela peut engendrer des idées préconçues qui donneront lieu à des préjugés chez les enseignantes.

Ce n'est pas parce que j'ai des préjugés [...] Sauf que c'est une réalité quand tu connais le gars et la fille et que tu sais ce qu'ils font la fin de semaine. [...] Les collègues qui viennent de l'extérieur arrivent avec une page vierge avec l'enfant. Moi, j'aimerais pouvoir toujours faire ça. (Stéphanie)

Le propos de cette enseignante qui dit ne pas avoir de préjugés tend à prouver le contraire. Cela démontre un niveau de conscience quant à l'effet-enseignant sur les élèves. Ce témoignage montre aussi un aspect particulier des écoles en milieu rural c'est-à-dire, cette proximité avec le vécu des familles. Toutefois, cette situation ne semble pas être une

réalité qui se vit en milieu urbain. Ce phénomène n'a pas été exploré dans le cadre théorique de cette recherche. Toutefois, il pourrait s'avérer pertinent de le considérer dans une étude plus approfondie portant sur le milieu d'origine des enseignantes et de l'influence sur la réussite des élèves.

5.1.4 L'approche multidimensionnelle

Le portrait que se font les enseignantes de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés démontre une grande complexité du phénomène. Elles décrivent la situation de ces élèves sous différents angles et attribuent une large part de cette réussite aux familles. Elles évoquent ainsi l'approche multidimensionnelle vue au **chapitre 1.1** qui met en plan plusieurs dimensions, dont les facteurs de réussite liés au milieu sociogéographique, aux familles, aux élèves et au milieu scolaire. La **figure 5.2** rassemble tous ces éléments de manière à la présenter dans une approche systémique.

Par analogie, un homme fumeur, de plus de 50 ans, travaillant 60 heures par semaine, ayant un haut taux de cholestérol avec des antécédents cardiaques dans sa famille risque de voir sa vie écourtée comparativement à un homme avec de bonnes habitudes de vie. Or, plus il y a de facteurs de risque combinés dans la situation d'un élève, plus ses chances de réussir sont minces.

La section suivante tente de comprendre les facteurs scolaires qui influencent la réussite des élèves et établit un parallèle entre les attentes des enseignantes et les pratiques pédagogiques qui déterminent l'importance de l'effet enseignant.



Figure 5.2 : Approche systémique des facteurs de réussite scolaire.
Adapté et inspiré des travaux de Fortin et coll. (2005)

5.2 LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES

L'élaboration du chapitre sur l'analyse des données a soulevé la pertinence d'élaborer sur la définition des enseignantes à propos de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. En partant du principe que les attitudes des enseignantes sont teintées par leur milieu et que ces attitudes sont conditionnées par des conceptions subjectives, il s'avère essentiel pour le lecteur de connaître la définition qu'elles s'en font (Bressoux, 1994; Chouinard, 2007). Cet exercice permettra de mettre en relief à la section suivante les attentes des enseignantes suscitées par les attitudes ainsi que les pratiques pédagogiques engendrées par ce phénomène.

5.2.1 Une définition

Les enseignantes interrogées ont répondu à la question sur ce que représente pour elles la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés à partir d'éléments plutôt généraux. Pour elles, un élève qui réussit signifie qu'il progresse dans ses apprentissages, qu'il fait les efforts nécessaires et qu'il se sent heureux à l'école. *Une petite fille et un petit garçon qui sont de bonne humeur et qui ont le goût d'apprendre. [...] C'est d'aller chercher leurs intérêts. C'est aussi d'accrocher les parents.* (Louise)

Étrangement, elles s'accordent pour dire que ce sont les parents et les élèves et non pas elles qui se représentent la réussite scolaire d'un point de vue académique, c'est-à-dire en terme de résultats scolaires.

Ce que je vois [...], mais pour eux ça semble plus être de réussir leur évaluation. De performer dans ce qui est demandé, de réussir ce que l'enseignante demande. Je ne suis pas certaine qu'ils vont mettre de l'importance au progrès qu'ils vont faire. (Louise)

Pourtant, dans cet extrait, l'enseignante semble demander de réussir quelque chose : une tâche et non que l'élève fasse la preuve de son progrès. Arriver à ce point, Bressoux (1994) soutient qu'un élément « *fondamental pour prédire l'efficacité d'un enseignant consiste à savoir si les contenus qu'il a enseignés correspondent aux acquisitions qui sont évaluées chez les élèves et le temps d'apprentissage qui y a été consacré* ». (Ibid, p.5) Comme il a été question au **chapitre 2. 5**, les recherches de Bissonnette *et al* (2006) et de Bressoux (1994) montrent la valeur ajoutée aux apprentissages des élèves, lorsque l'enseignement est centré sur une organisation structurée des contenus à faire apprendre. La réussite scolaire des élèves se définit selon le « principe de l'égalité des acquis » voulant que l'enseignement soit structuré « en fonction d'objectifs à atteindre ou de compétences essentielles à maîtriser à un niveau élevé pour tous ». (Bissonnette *et al.*, 2004, pp. 9 et 10)

5.2.2 L'effet enseignant

Les attentes

L'effet enseignant surpasse celui de l'école pour ce qui est d'influencer la réussite scolaire des élèves (Bianco et Bressoux, 2009; Bressoux, 1994; Chouinard, 2007; Terrail, 2002). Sur ce point, l'attitude de l'enseignant constitue un facteur non négligeable en ce sens et détermine le type de relation et d'actions pédagogiques entreprises par les enseignants. Cela signifie que les enseignantes ont tendance à adopter des comportements plutôt positifs lorsque l'élève provient d'un milieu favorisé ou plutôt négatifs auprès des élèves de milieux défavorisés. Bressoux (1994) constate que les interactions entre les enseignants et les élèves des milieux défavorisés sont moins chaleureuses et nombreuses comparativement à celles des élèves plus favorisés. Donc, ces élèves bénéficient de moins de temps d'enseignement. Ils sont ainsi moins motivés ce qui a un effet négatif sur leur sentiment de compétence (Bressoux, 1994; Chouinard, 2007). « *Des fois, nous aussi on décroche. Je me dis pourquoi moi je me forcerais, il y en a plein d'autres enfants qui veulent notre aide. Quand l'enfant ne veut plus, on arrête de tirer* ». (Aurélié) On retrouve dans cet extrait le phénomène de l'effet Pygmalion présenté à la **figure 2.1** qui confirme l'hypothèse de l'existence de la relation entre les conceptions de l'enseignante, ses attitudes et ses pratiques. Potvin et Rousseau (1993) définissent le concept d'attitude en termes de « réactions émotives » vécues en classe par les enseignantes lorsqu'elles font face à des situations qu'elles considèrent positives ou négatives. Ces réactions amènent les enseignantes à avoir des attentes plus élevées pour les élèves de milieux favorisés et plus faibles dans le cas des élèves issus de milieux défavorisés (Chouinard, 2007; Terrail, 2002). Le témoignage suivant veut que les attentes de cette enseignante se rapportent au potentiel intellectuel. « *Si un jeune a un bon potentiel, c'est certain que je vais exiger selon ses capacités. S'il en a moins [...] je ne lui demanderai pas au-delà de ce qu'il peut me donner*. » (Évelyne) La plupart des témoignages vont dans le même sens que celui d'Évelyne. Les travaux de Bissonnette *et al* (2006) montrent que les enseignantes ayant des attentes élevées envers leurs élèves constituent un facteur important quant à la

performance scolaire de ceux-ci et particulièrement lorsqu'ils sont issus de milieux défavorisés. Toutefois, à la lumière des témoignages, cela soulève un questionnement à l'endroit de ce que signifie le concept d'attente pour les enseignantes. Elles semblent avoir des attentes différentes, mais peu élevées. « J'ai des élèves qui sont rendus à des endroits différents [...] Quand je rencontre un parent, je lui dis : [...] il est en sécurité et il apprend à être fonctionnel. [...] ». (Natacha)

À la section précédente, les enseignantes définissent davantage la réussite scolaire à partir de critères liés à la progression de l'élève, à l'effort et au sentiment de l'élève d'être à l'école plutôt qu'à la performance académique. Cela donne l'impression que les enseignantes ont des attentes centrées sur des aspects en lien avec des facteurs individuels des élèves et non sur des facteurs visant le rôle de l'enseignant. Pourtant, les recherches démontrent que la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés dépend en grande partie du niveau des attentes des enseignantes quant à la performance académique pour ces élèves. En conséquence, le niveau d'attentes des enseignantes aurait un lien direct avec les pratiques pédagogiques utilisées par celles-ci (Chouinard, 2007).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il a été observé que plusieurs des pratiques pédagogiques proposées aux enseignantes n'ont pas donné les résultats attendus auprès des élèves les plus démunis. D'autre part, le sentiment d'impuissance vécu par celles-ci devant les échecs répétés de leurs élèves est venu confirmer la nécessité d'étudier le phénomène.

Le premier chapitre, la problématique, montre des liens évidents entre la situation de l'abandon scolaire dans la région du Bas-Saint-Laurent, le statut socioéconomique du milieu et l'origine sociale des jeunes. Le fait de venir d'une famille ayant un niveau de vie élevé dont les parents détiennent un diplôme universitaire et qui réside en milieu urbain favorise grandement la réussite scolaire d'un jeune. Dans les régions éloignées, le fait pour un élève d'être issu d'une famille pauvre étant instruite augmente les risques d'échec. Le phénomène de la réussite scolaire en région défavorisée constitue un phénomène bien réel et spécifique aux petites municipalités. « Les inégalités de scolarisation doivent demeurer une grande préoccupation, tellement sont apparentes des différences entre la ville et la campagne. » (Perron, 2009, p. 73).

On sait que la problématique du décrochage scolaire touche également les villes et que plusieurs actions ont été entreprises par le MELS et d'autres organismes pour améliorer la situation. Deniger et Roy (2005) ainsi que Janosz (2010) arrivent à des conclusions assez tièdes quant aux effets des programmes mis en place dans les écoles de milieux défavorisés du Québec. C'est le cas de la SIAA dont l'objectif principal visait à réduire l'écart en ce qui concerne la réussite des élèves issus de milieux défavorisés. Le rapport d'évaluation de la SIAA reconnaît certains écueils dans tout le processus de la mise en œuvre de la stratégie, dont l'amélioration des pratiques éducatives des enseignants. Il constate qu'à bien des

égard les enseignants sont rarement consultés, en particulier dans tout le processus de réflexion de la mise en œuvre des divers moyens ou pratiques suggérés. Le fait de bien connaître le milieu, c'est-à-dire de comprendre le phénomène de la pauvreté sur la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, constitue un élément essentiel dans l'adoption de pratiques pédagogiques prometteuses par les enseignants (Deniger et Roy 2005). En ce sens, les objectifs de recherche ont été élaborés de manière à obtenir un portrait des conceptions de huit enseignantes à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Des objectifs spécifiques ont permis de définir ce portrait en respectant trois angles d'entrées dont, les caractéristiques du milieu socioéconomique, la réussite scolaire des élèves et enfin, l'importance de l'effet-école.

Le deuxième chapitre, l'élaboration du cadre théorique a permis à la fois de mettre en relation plusieurs éléments de l'analyse des données et de tirer des conclusions pertinentes à cette recherche. Le cadre théorique décrit entre autres, le concept de classe sociale et la manière dont il a évolué au cours des 50 dernières années. « Les sciences sociales en général, la sociologie en particulier, rappellent de prendre conscience de ce que sont les autres et des rapports qu'ils entretiennent avec ceux-ci pour prendre conscience d'eux-mêmes. » (De Grobois *et al*, 2009, p. 172). Cette conscience conduit les enseignants à mieux saisir la complexité du problème de la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Pour être en mesure de mettre en relation les témoignages des enseignantes au sujet de leur vision quant aux chances de réussite, il a été nécessaire d'approfondir le concept des inégalités scolaires. Enfin, l'analyse des données a demandé d'approfondir le cadre théorique pour aborder l'effet enseignant sur la réussite scolaire des élèves et les pratiques pédagogiques dont les retombées sont positives. Les recherches montrent entre autres que les approches centrées sur l'enseignement systématique des contenus scolaires ont une efficacité supérieure aux pédagogies centrées sur des modèles d'ordre affectif, par exemple la pédagogie de la découverte (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2009).

Ils soutiennent que la famille n'est pas le seul facteur de réussite ou d'échec scolaire chez les jeunes. Selon eux, les enseignants jouent un rôle de premier plan quant à l'effet

qu'ils produisent sur la réussite des élèves. En conséquence, certains élèves provenant des milieux socioéconomiques faibles réussissent mieux que leurs confrères issus des milieux mieux nantis. C'est par le développement professionnel des enseignants que les retombées à l'égard de l'amélioration de la réussite des élèves peuvent se concrétiser (Chouinard *et al.*, 2007; Janosz *et al.*, 2010).

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour rendre compte de cette recherche. Comme l'objectif général, de la recherche vise à décrire les conceptions des enseignantes à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés, le modèle d'analyse privilégié est l'approche qualitative interprétative. Ce paradigme propose un modèle souple qui sollicite les participantes dans leur milieu naturel. Dans ce cas, les informations transmises par les enseignantes sont au cœur de leur vécu professionnel et demandent au chercheur d'en faire une interprétation la plus juste possible.

L'échantillon est composé de huit enseignantes et toutes sont originaires du milieu où s'est déroulée la recherche. Elles connaissent bien la culture de l'endroit. Toutes les écoles primaires de ce secteur sont touchées par cette recherche puisque la distribution de l'échantillon est répartie dans chacune de ces écoles. Des huit participantes, six d'entre elles comptent plus de dix années d'expérience comme enseignante tandis que les deux autres ont moins de cinq années. Le tiers du personnel enseignant a participé à cette recherche. Cet échantillon permet des analyses approfondies et les principaux éléments de conclusion peuvent être pris en compte dans un milieu comparable.

La collecte de données par le biais des entrevues semi-dirigées a permis de relever des informations quant aux conceptions des enseignantes à propos de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. La description de ces données s'est élaborée à partir de thèmes permettant de rendre compte de ces conceptions à l'égard des caractéristiques du milieu d'origine, à l'égard de la réussite scolaire et enfin, à l'égard de l'importance de l'effet-école sur la réussite scolaire des élèves. Nécessairement, la méthode d'analyse des données a été soutenue par la technique d'analyse thématique. Cela demande au chercheur d'identifier des unités de significations ou de sens et de les mettre en lien avec

chacun des thèmes (Mongeau, 2009). Ces résultats ont permis de répondre à l'objectif général de la recherche qui vise à établir un portrait des conceptions des enseignants en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.

Le quatrième chapitre porte sur la description des résultats dont le regroupement s'est réalisé selon les caractéristiques du milieu, des élèves et de leur famille. En ce qui concerne la réussite scolaire, les enseignantes ont été questionnées à propos des attitudes des élèves, de leurs pratiques pédagogiques et de leur vision de la réussite scolaire. Ces différents critères ont été mis en relief avec les concepts du cadre théorique afin d'arriver à une compréhension des conceptions des enseignantes. Principalement, les recherches de Bissonnette (2004; 2006; 2009), de Bourdieu (1966; 1979), de Chouinard (2007), de Janosz (2000; 2010) et de Perron (2009) ont permis d'exposer les grandes tendances et de mettre en évidence certaines conceptions des enseignantes à l'égard de la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés au chapitre cinq.

Les enseignantes ont une bonne connaissance de ce que représente la défavorisation, mais on peut s'interroger quant à leur connaissance sur les effets de la réussite scolaire et sur la récurrence du phénomène au sein d'une même famille. Les enseignantes identifient plusieurs aspects liés à la pauvreté économique, sociale, culturelle et géographique et conçoivent des effets négatifs sur la réussite scolaire des jeunes. Malgré le tabou qui entoure le concept des classes sociales et tout comme l'avancent Bourdieu (1996) et Felouzis (2009), elles confirment l'existence des différentes classes sociales dans notre société. Par des exemples, les enseignantes ont révélé à quel point cela se remarque à l'école et en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Au sujet de l'attitude de ces élèves, ceux-ci ont tendance à adopter des comportements dérangeants. À cet effet, les enseignantes associent cela au fait que les élèves ont un faible niveau de vocabulaire. Pour eux, cela devient leur manière de s'exprimer lors de conflits avec leurs pairs. À cet égard, les pratiques pédagogiques utilisées valorisent les comportements positifs, les bonnes habitudes de travail en classe et à la maison. En ce sens, les enseignantes encouragent les élèves en mettant en place des

systèmes de récompense qui favorisent les élèves plus favorisés et qui réussissent mieux à l'école. À l'analyse des données, les enseignantes ont qualifié l'esprit de collaboration et de solidarité comme des forces indéniables dans leur milieu. Le maintien d'un bon climat se fait-il au détriment de pratiques pédagogiques ayant fait leurs preuves dans les milieux défavorisés? À ce sujet, les données ont révélé certains désaccords entre les enseignantes quant aux différents moyens mis en place pour motiver les élèves à s'engager davantage dans leur propre réussite.

Le portrait fait par les enseignantes à propos des familles va dans le même sens que les recherches de Bourdieu (1996) pour qui l'héritage du capital culturel vient nécessairement des parents. En ce sens, l'analyse des données traduit une grande part de responsabilité familiale au niveau du bagage culturel que les élèves possèdent dès leur entrée au primaire. Les enseignantes observent que c'est à travers les attitudes des élèves qu'il est possible de connaître et de comprendre les valeurs éducatives qui apparaissent comme étant moins importantes dans les familles défavorisées. Comme les huit enseignantes proviennent du même milieu que les élèves, cela semble constituer, parfois un avantage et parfois un inconvénient pour elles. Le fait de connaître les familles peut faciliter la collaboration avec elles. À l'inverse, cela peut engendrer des idées préconçues qui donneront lieu à des préjugés de la part des enseignantes. Parfois, il existe des liens de parenté entre les enseignantes et les familles. Le fait de provenir du même milieu que les familles peut-il constituer un acte de non-intervention auprès de ces élèves au risque d'envenimer la relation avec les parents? Au contraire, le fait de bien connaître les parents favorise-t-il une intervention de qualité? Comme le suggèrent Deniger et Roy (2005), certaines avenues pourraient être envisagées à cet égard. Une meilleure connaissance du concept de défavorisation et de ses effets sur la réussite scolaire des élèves de la part des enseignantes leur permettrait de se distancier de leurs préjugés (*Ibid.*, 2005). D'autre part, une amélioration à la formation des maîtres avec un programme spécialisé en intervention scolaire auprès des élèves issus des milieux défavorisés permettrait aux futurs enseignants de se conscientiser au phénomène de la réussite chez les jeunes issus de ces milieux. Il y aurait lieu d'investiguer davantage le sujet avec une recherche-action ou collaborative.

Ce qui étonne, c'est la difficulté pour les enseignantes de mettre en relation les concepts de défavorisation et de ses effets sur la réussite scolaire. Le MELS et la CIMD (2002) qualifient cette relation de cercle vicieux des difficultés scolaires et sociales. En ce qui les concerne, les enseignantes semblent s'exclure de ce cercle vicieux puisqu'elles s'en remettent la plupart du temps à des facteurs externes comme celui de la famille lorsque les élèves éprouvent des difficultés (Fortin *et al.*, 2005). La réussite scolaire des élèves leur est attribuée dans la plupart des témoignages, même si certaines enseignantes croient pouvoir faire une différence à ce niveau. À la question portant sur la conception de la réussite scolaire, les propos des enseignantes sont vagues et imprécis puisqu'en terme de réussite, elles s'en remettent à l'effort fourni par l'élève, à son progrès et au fait d'être heureux à l'école. En ce sens le discours politique et économique qui prévaut dans les médias veut que chaque individu soit responsable de sa réussite et qu'il suffise de vouloir pour réussir sa vie (Le collectif, 2009).

Au regard des résultats, il se dégage tout de même une norme scolaire chez les enseignantes quant à l'engagement des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants. Les principales intéressées s'attendent à certains comportements chez les élèves par exemple, le fait de faire des efforts et d'être vaillant doivent être transmis par leurs parents. En d'autres mots, on valorise les parents qui ont de bonnes valeurs. Ces normes scolaires sont possiblement en lien avec le vécu et la classe sociale des enseignantes

Certaines s'entendent pour dire que ce sont les parents et les élèves et non pas elles qui accordent le plus d'importance aux résultats scolaires. L'explication de ces résultats est peut-être en lien avec l'arrivée du paradigme de l'apprentissage *le socioconstructivisme* mis de l'avant par le renouveau pédagogique au début des années 2000. On sait que ce modèle valorise l'idée que l'élève est responsable de ses apprentissages et que ce dernier doit faire preuve d'autonomie. Cette approche favorise davantage les élèves plus favorisés puisqu'ils font preuve de plus d'autonomie que les élèves défavorisés. Le discours des enseignantes montre que ces élèves ont besoin d'un encadrement plus serré. La vision des parents de la

réussite correspond davantage au paradigme de l'enseignement où l'apprentissage des savoirs et les résultats semblent plus importants.

Cela étant dit, ces constats répondent aux objectifs de recherche qui concernent les conceptions des enseignantes à l'égard du portrait du milieu, de la réussite scolaire des élèves et à l'importance de l'effet-école sur la réussite scolaire des élèves. Au départ, il n'était pas question dans le cadre de cette recherche d'interroger les enseignantes sur leurs pratiques pédagogiques, l'absence d'objectif sur cet aspect en fait foi. Toutefois, au regard des témoignages et de la mise en relation des données, il a été possible d'identifier certaines pratiques pédagogiques et attentes qu'ont les enseignantes en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves. Cela a permis également de connaître les conceptions des enseignantes portant sur l'importance de l'effet-école. C'est pourquoi la dernière partie de la conclusion concerne les principaux constats au sujet des pratiques pédagogiques des enseignantes.

Les questions portant sur les caractéristiques personnelles des élèves, plus particulièrement celles servant à décrire leur potentiel intellectuel ainsi que leur attitude en classe ont permis de reconnaître le niveau d'attentes des enseignantes sur les apprentissages de ceux-ci. Plusieurs enseignantes disent avoir des attentes différentes pour les élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux mieux nantis. Curieusement, elles disent que les élèves ont tous le même potentiel intellectuel, et ce, peu importe l'origine du milieu. Par ailleurs, les enseignantes considèrent que les élèves de milieux défavorisés éprouvent davantage de difficultés scolaires. Cela entre en contradiction avec le fait qu'elles reconnaissent avoir des attentes plus élevées envers les élèves ayant plus de facilité et moins élevées envers les élèves aux prises avec des difficultés. Chouinard (2007) soutient que des attentes élevées, et en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés, ont un impact plus grand que chez les autres élèves. Certaines enseignantes ont des exigences élevées et centrent davantage leur enseignement sur des modèles académiques. Ces modèles demandent un enseignement stratégique et explicitent des contenus à faire apprendre tandis qu'un enseignement centré sur des modèles affectifs utilise une pédagogie plus intuitive où les intérêts des élèves sont priorisés. L'enseignement coopératif et par

projet en sont des exemples. Les deux modèles ne s'opposent en rien et se complètent. Toutefois, ce sont les modèles académiques qui ont le plus d'effet sur la réussite scolaire des élèves (Bissonnette, 2009).

Avec des élèves des milieux défavorisés, les enseignantes rencontrées misent sur des pratiques pédagogiques tirées du *modèle affectif* (Bissonnette *et al.*, 2004). Par exemple, en ce qui concerne les pratiques de gestion de classe, plusieurs enseignantes ont recours à un système de récompense qui, selon elles, motive davantage les élèves les plus performants au détriment des élèves en difficulté. Même si elles en reconnaissent les limites, cette manière de faire semble être utilisée couramment dans les écoles. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement, les données ont permis de faire ressortir certains types d'activités qui semblent centrées sur les besoins et les intérêts des élèves et moins sur l'enseignement systématique de concepts. Aussi, le fait de définir la réussite scolaire en terme de progrès, d'effort et de bonheur sous-tend l'idée de Bissonnette (2009) voulant que les enseignantes qui exercent dans les écoles de milieux défavorisés soient davantage portées à utiliser des pratiques pédagogiques du *modèle affectif* (Bissonnette *et al.*, 2004). Tandis que les élèves plus favorisés bénéficient des pratiques pédagogiques du *modèle académique* orienté vers le développement d'habiletés intellectuelles supérieures identifiées comme essentielles aux apprentissages entre autres dans la capacité des élèves à *apprendre à apprendre* (Ibid, 2004). Dans cette recherche, les enseignantes démontrant une attitude positive envers les élèves aux prises avec des difficultés enseignent de façon explicite à tous leurs élèves les concepts prévus au programme de formation. Elles ont aussi des attentes élevées envers tous les élèves et elles remarquent que tous sont motivés et engagés dans les tâches à réaliser. Ce sont également ces mêmes enseignantes qui ont observé peu de différences entre les caractéristiques personnelles des élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Tandis que les autres enseignantes, c'est-à-dire celles dont les pratiques pédagogiques avoisinent le *modèle affectif* font davantage de distinction dans les attitudes des élèves lors d'une activité académique. Ces enseignantes dit se sentir souvent démunies devant des situations vécues en classe avec des élèves qu'elles considèrent en difficulté ou avec des retards scolaires. Tandis que les enseignantes attirées vers le modèle

académique croient pouvoir faire une différence dans la réussite des élèves et se disent comblées d'enseigner à ces élèves. Elles ont également manifesté de l'autonomie devant les difficultés des élèves. Le *modèle académique* conduit à des performances plus élevées que le *modèle affectif* (Ibid, 2004).

Afin de visualiser tout le processus de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques, la **figure 5.2** regroupe les principaux éléments s'y rapportant. Cette figure représente l'ensemble des résultats de cette recherche et permet d'y donner un sens qui place la personne, soit l'enseignant au cœur de la réussite scolaire des élèves dans les écoles de milieux défavorisés. Et qu'il est d'autant plus important dans les milieux pauvres d'adopter des pratiques pédagogiques respectant à la fois les intérêts des élèves, mais encore plus l'effort intellectuel que demande d'apprendre de nouvelles notions par un apprentissage systématique de celles-ci.

Les conceptions des enseignantes sur le milieu d'origine des familles et sur la réussite scolaire des élèves influencent les attitudes adoptées par celles-ci. Par exemple, une enseignante pour qui le milieu familial représente la source des difficultés scolaires d'un élève, a tendance à croire qu'il n'est pas plus possible pour cet élève de réussir. « *Je pense que la réussite c'est à la maison [...] Le prof a bien beau vouloir, mais si la famille n'est pas en arrière...* ». (Aurélie) En conséquence, le regard et les actions posés par l'enseignante envers cet élève sont conditionnés par ses attitudes. Dans le cas où les attitudes sont positives, elle aura des attentes plus élevées au regard des apprentissages. Dans le cas contraire, les attentes seront faibles. Pour ces élèves, l'impact est grand puisque le sentiment de compétence des élèves répond en grande partie aux attentes des enseignantes envers ceux-ci. Au dernier palier de la **figure 5.2**, les pratiques pédagogiques composent l'élément essentiel permettant aux élèves de faire des apprentissages qui auront des effets positifs sur leur réussite scolaire. Comme il en a été question précédemment, les attitudes qu'ont les enseignantes envers les élèves influencent le niveau des attentes envers ceux-ci. Le fait d'avoir des attentes élevées conduit les enseignantes à adopter des pratiques pédagogiques centrées sur le *modèle académique*. L'enseignement explicite d'une stratégie

en lecture ou d'un concept mathématique constituent des exemples de ce type de pratique (Bissonnette, 2009). Cette façon de faire favorise grandement la rétention des notions apprises et permet à l'élève de les transférer dans d'autres contextes d'apprentissage. Dans le cas où les attentes visées sont faibles, les enseignantes ont tendance à se référer à un enseignement axé sur le *modèle affectif*. L'apprentissage coopératif et l'enseignement par projets en sont des exemples. Ces pratiques jouent un rôle important dans la motivation scolaire des élèves, mais leur contribution est pauvre dans l'appropriation par l'élève de concepts spécifiques à une discipline (*Ibid*, 2009). En y intégrant un apprentissage structuré (*modèle académique*) l'enseignante s'assure que les élèves intégreront mieux ces concepts.

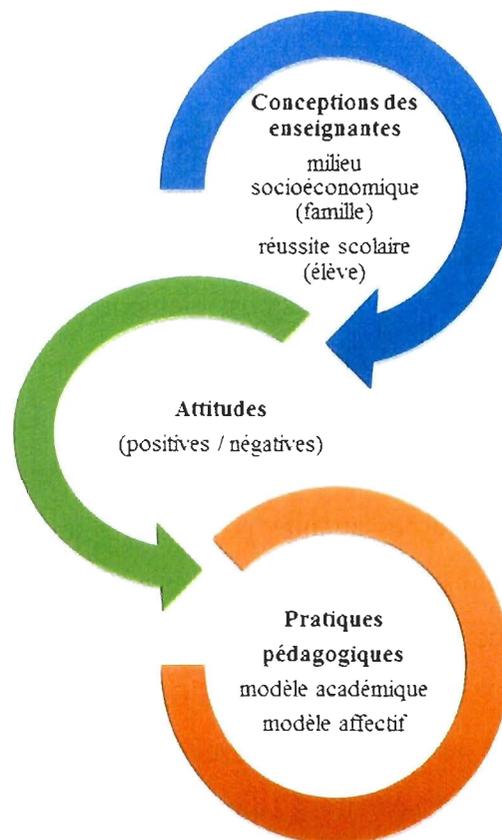


Figure 5.2 : Processus de mise en œuvre des pratiques pédagogiques

Cette recherche a permis d'établir un portrait quant aux conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Il n'en demeure pas moins qu'elle comporte certaines limites. L'une d'entre elles est la transférabilité des résultats de recherche en milieu urbain. Le contexte socioéconomique étant différent d'une région rurale, les enseignants pourraient avoir des conceptions différentes de leurs collègues des écoles situées en milieu rural où les gens se connaissent depuis longtemps. On peut se demander jusqu'à quel point ce contexte a contribué à une forme de subjectivité dans les réponses des participantes. Bien que plusieurs recherches concernant les milieux défavorisés ont été réalisées en milieu urbain, celle-ci tient son originalité par son apport au développement des connaissances en matière de réussite scolaire en zone rurale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Assemblée nationale. Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Projet de loi no. 112, 2002, chapitre 61.

Archambault, J., Garon, R., & Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé: Observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Autès, Michel, (2004). Quand il n'a plus de travail, l'ouvrier continue d'entretenir ses outils. Jean-Noël Chopart. Directeur, Claude Martin. Directeur, Lien social et politiques. Que reste-t-il des classes sociales? (p.139-150) Rennes : Édition ENSP.

Baby, A. (2005). *La pédagogie des poqués*. Québec : Les presses de l'Université du Québec. 264 pages

Bautier, É., Rochex, J.-Y. Apprendre : des malentendus qui font la différence. In *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* sous la direction de Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail. Paris : La Dispute. Pages 227-241.

Beaudoin, J., Breuleux, A., Inchauspé, P., Laferrière, T., (2005). L'école éloignée en réseau, un concept nouveau axé sur la réussite scolaire pour les jeunes de petits villages québécois. Dans L. Deblois (dir.) et D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. (p.98-107). Laval : Les Presses de l'Université Laval

Bianco. M., et Bresoux. P. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. (p. 35-54). Bruxelles : De Boeck. 292 pages.

Bidou-Zachariasen, Catherine. Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée, (2004). Les classes moyennes : définitions, travaux et controverses. (n° 14, p. 119-134). Université Paris Dauphine. Éducation et Sociétés

- Bissonnette, S., Gauthier, C., Mellouki, M., Richard, M., Simard, D. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Québec : Université Laval. 87 pages.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation de la profession enseignante. PUL. 163 pages.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-15.
- Bourdieu Pierre. Les trois états du capital culturel. In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. pp. 3-6. Capital économique, social et culturel, <http://brises.org/notion.php/capital-economique/capital-social/capital-culturel/classes-sociales/notId/57/notBranch/57/>
- Bourdieu Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In : *Revue française de sociologie*. 1966, 7-3. pp. 325-347. Capital économique, social et culturel, <http://brises.org/notion.php/capital-economique/capital-social/capital-culturel/classes-sociales/notId/57/notBranch/57/>
- Bourque, Gilles, (2009). Les classes sociales hier et aujourd'hui. Nouveaux cahiers du socialisme. Les classes sociales aujourd'hui. (Vol. 1, p.93-101). Montréal : Édition Écosociété.
- Bressoux, Pascal. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, Pascal. (2008). *Comment favoriser les progrès des élèves?* Récupéré le 06 juin 2012 de http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves_fr_22079.html
- Brouillette, Véronique. L'école au service de la classe dominante, trente ans plus tard, (2009). Nouveaux cahiers du socialisme. Les classes sociales aujourd'hui. (Vol. 1, p.151-161). Montréal : Édition Écosociété.
- Cartodiplôme. (2009) Récupéré le 28 avril 2013 de <http://www.cartodiplome.qc.ca/?ordre=Sec&indicateur=Txdip7&periode=06-08&espace=Bas&decoupage=Mun&sexe=Tous>
- CEQ [En ligne]. Accès : <http://uniteouvriere.org/index.php/l-ecole-au-service-de-la-classe-dominante-ceq>

- Chouinard, Roch., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, (2007). *Rapport de recherche – Persévérance et réussite scolaire. Projet # 103511*. Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). MELS.
- Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs. Convention de gestion et de partenariat. Récupéré le 28 avril 2013 de http://www.csfl.qc.ca/documents/file/partenariat_2010.pdf
- Coordination des interventions en milieu défavorisé (2002). Textes explicatifs accompagnant la présentation visuelle Agir autrement pour la réussite des élèves au secondaire en milieu défavorisé. *Répertoire d'accompagnement à la mise en œuvre de la SIAA*. 37 pages.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé (2003). Indications reliées au « Plan de réussite de la stratégie d'intervention Agir autrement » SIAA. *Répertoire d'accompagnement à la mise en œuvre de la SIAA*. 8 pages.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire. (2001). Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair. Jonquière : Bibliothèque nationale du Québec. 15 pages.
- Crespo, M. (1984). Les politiques québécoises d'intervention éducative en milieux économiquement faibles. *Revue des sciences de l'Éducation*, 10(2), 347-358.
- Deblois, L., Deniger, M.-A., Kamanzi, C. et Zhang, X.-Y. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- De Grosbois, P., Cyr, F., Gaulin, B. (2009). La classe dans le discours/ Le discours dans la classe/ Le concept de classe dans le système d'enseignement québécois. Nouveaux cahiers du socialisme. Les classes sociales aujourd'hui. (Vol. 1, p.163-186). Montréal : Édition Écosociété.
- Deniger, M.-A. et Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés : enjeux historiques et perspectives contemporaine, dans L. Deblois (dir.) et D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. (p. 27-38). Laval : Les Presses de l'Université Laval
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois (dir.) et D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. (p. 27-38). Laval : Les Presses de l'Université Laval

- Deschenaux, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle des jeunes, dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Coll. Éducation –Recherche. (p. 101-119). Québec : Les Presses de l'Université du Québec
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2009). « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois ». *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 juin 2009, Consulté le 30 octobre 2009. URL : <http://sociologies.revues.org/index2902.html>
- Dionne, S. et Jean, B., (2007). « La ruralité entre les appréciations statistiques et les représentations sociales : comprendre la reconfiguration socio-spatiale des territoires ruraux québécois », *Norois*, 1(202), p. 9-19.
- Dubar, Claude, (2004). Sociétés sans classes ou sans discours de classe, ni perspective de transformation sociale? Jean-Noël Chopart. Directeur, Claude Martin. Directeur, Lien social et politique. Que reste-il des classes sociales? (p.35-44). Rennes : Édition ENSP.
- Dubet, François, (2004). Que faire des classes sociales? Jean-Noël Chopart. Directeur, Claude Martin. Directeur, Lien social et politique. Que reste-il des classes sociales? (p.23-35). Rennes : Édition ENSP.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2009). Bilan des assises régionales sur la persévérance scolaire. La persévérance scolaire : un engagement collectif. Assemblée générale. 27 pages.
- Felouzis, Georges. (2009). « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009, consulté le 31 mars 2012. URL : <http://sociologies.revues.org/2977>
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires, dans dans L. Deblois (dir.) et D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. (p. 51-64). Laval : Les Presses de l'Université Laval
- Giasson, Jocelyne. (1990). La compréhension en lecture. Montréal : Edition Gaëtan Morin. 255 pages.
- Halbwachs, Maurice. (2008). Leçon II. Définition des classes sociales. Le lien social. Paris : Presse universitaire de France. (p. 35-46).

- Hohl, J. (1980). Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique. *Revue des sciences de l'Éducation, 12(1)*, 133-134.
- Husen, T. (1975). Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques. 209 pages.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI, Enjeux, 122*, 105-127.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Jensen, Éric, (2012). Pauvreté et apprentissage. Stratégies gagnantes. Montréal : Chenelière éducation. 195 pages.
- Kamansi, P.C., Comoé, É., Doray, P., Dufresne, F., Groleau, A., Leroy, C., Murdoch, J. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*. Note 6. Projet # 47. Sherbrooke : Fondation canadienne des bourses du millénaire.
- Lacascade, Jean-Louis, (2004). Classes sans sociologie, sociologie sans classes, sociologie...de classe? Jean-Noël Chopart. Directeur, Claude Martin. Directeur, Lien social et politique. Que reste-il des classes sociales? (p.53-64) Rennes : Édition ENSP.
- Lapointe, C., & Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. In L. DeBlois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire: Comprendre et mieux intervenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Le collectif, (2009). À la découverte du concept de classe. Introduction au dossier. Nouveaux cahiers du socialisme. Les classes sociales aujourd'hui. (Vol. 1, p.49-55). Montréal : Édition Écosociété.
- Marzano, Robert J., (2003) *What Works in Schools – Translating Research into Action*, ASCD, 219 pages.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale. *Dans Le lien social*. Paris : Presses universitaires de France. 318 pages.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. *Cadre de référence*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. 36 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Indice de défavorisation. *Publications et statistiques*. Publications, Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. (2009). Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans & Côté Tenue de soirée. Québec : Presse de l'Université du Québec. 145 pages.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. *Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* (63-80).
- Perrenoud, F. (1997). Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_1_0.html . Université de Genève.
- Perron, M. (2009). Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec. Constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale, dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Coll. Éducation –Recherche. (pp 54-76). Québec : Les Presses de l'Université du Québec
- PISA. (2010). *Résultat du PISA. Synthèse*. Récupéré de : <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>
- Potvin, Pierre., Rousseau Romain. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières. Département de psychologie.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2002). *Comprendre l'écart rural – urbain dans le rendement en lecture*. Récupéré de : <http://hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/2002-000114/page05.s...>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Terrail, J.-P. (2002). De l'inégalité scolaire. La Dispute, Paris, 333 pages.

Trouillou, D. et Sarrazin, P. (2003) Les connaissances actuelles sur l'effet-Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, 145, 2003, 89-119.

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck. (257 pages)

APPENDICE A

GUIDE D'ENTREVUE

Titre du projet

Les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire chez les élèves issus des milieux défavorisés dans la MRC de Témiscouata.

Objectifs du projet

Objectif général

- Établir un portrait des conceptions des enseignants en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.

Objectifs spécifiques

- 1) Décrire les conceptions des enseignants à l'égard de la réussite scolaire chez les élèves issus des milieux défavorisés pendant les activités d'apprentissages.
- 2) Identifier les facteurs attribués à la performance scolaire des élèves issus des milieux défavorisés par les enseignants.
- 3) Explorer les manifestations de *l'effet-école* à l'égard de la réussite scolaire chez les élèves issus des milieux défavorisés.

Conception des enseignants en lien avec les caractéristiques personnelles des élèves

Pouvez-vous décrire quelques caractéristiques personnelles des élèves issus des milieux défavorisés?

- Comment définissez-vous un milieu défavorisé?
- Milieu familial (favorisé/défavorisé, monoparental, stable, nouveaux arrivants)
- Capacités intellectuelles
- Habiletés sociales
- Nombre d'élèves par classe provenant

Les conceptions des enseignants sur la réussite scolaire des élèves lors des activités d'apprentissages

- Lors des activités d'apprentissages, observez-vous des manifestations particulières (positives ou négatives) dans les attitudes des élèves selon leur milieu familial?
 - Si oui, lesquelles?
 - Comment expliquez-vous l'origine de ces manifestations?

- Comment se manifestent les comportements des élèves lorsque ceux-ci sollicitent votre aide lors d'une activité d'apprentissage?
 - Quelles observations faites-vous à ce sujet entre les élèves qui proviennent d'un milieu défavorisé et ceux d'un milieu plus favorisé? (Fréquence de l'aide- manière de demander de l'aide- le type d'aide)

- Diriez-vous que les élèves qui demandent de l'aide sont généralement des élèves provenant des familles défavorisées?

- Diriez-vous que si ces mêmes élèves étaient issus des familles plus favorisées demanderaient moins d'aide lors des activités d'apprentissages?

Facteurs liés à la réussite scolaire des élèves

- Comment définissez-vous la réussite scolaire?

- Quelles sont vos attentes quant à la performance des élèves issus des milieux défavorisés?
 - Sont-elles les mêmes pour les élèves des milieux favorisés?
 - Expliquez?

- Comment se manifeste l'implication des élèves dans les activités autres que celles dédiées aux apprentissages?
 - Élèves issus des défavorisés/favorisés
 - Le choix des activités – le degré d'implication

- Comment expliquez-vous cela?
 - Comment se définit le soutien des familles en ce qui concerne l'ensemble des activités proposées à l'école?

- Élèves issus des défavorisés/favorisés
- Activités parascolaires
- Présences à la remise des bulletins

- D'après vous, comment les élèves qualifient-ils la réussite scolaire et/ou leur propre réussite scolaire?

- Élèves issus des milieux défavorisés/favorisés

- Croyez-vous que les élèves, et ce, peu importe, leur milieu familial possèdent les mêmes capacités d'apprendre?
 - Si oui, pourquoi?
 - Sinon, pourquoi?

- Croyez-vous que les élèves, et ce, peu importe, leur milieu familial ont tous les mêmes chances d'obtenir un diplôme?
 - Comment expliquez-vous cela?

- Selon vous, quels sont les facteurs, par ordre d'importance ayant le plus d'impact sur la réussite scolaire des élèves?
 - la communauté - la famille - l'école - les pratiques des enseignants - l'élève lui-même
 - Élaborez votre pensée à l'aide d'exemples (...)

Effet-école et la réussite des élèves

- Croyez-vous pouvoir faire une différence quant à la réussite des élèves issus des milieux défavorisés?
 - Si oui, comment expliquez-vous ce phénomène?
 - Sinon, comment cette situation vous interpelle-t-elle?

- Comment définissez-vous la responsabilité pour chacun des partenaires suivants à l'égard de la réussite des élèves?
 - Communauté – famille- école- classe

- Dans quelle mesure le rôle de l'école peut-il faire une différence pour certains élèves issus des milieux défavorisés?

- Que savez-vous de l'école efficace?
 - Vision- offre- attentes – l'apprentissage – climat – collaboration- développement professionnel -

- Au meilleur de votre connaissance, quelles seraient selon vous les interventions qu'une école pourrait mettre en place afin de mieux soutenir les élèves issus des milieux défavorisés?
 - Climat de l'école – les familles – la communauté – la classe
 - Quels seraient les effets sur les élèves en terme de motivation-d'implication?

- Croyez-vous nécessaire que l'école adapte ses façons de faire en fonction de son milieu?
 - Milieu favorisé/milieu défavorisé
 - Si oui, précisez?
 - Sinon, précisez?

Informations relatives aux caractéristiques personnelles des enseignants

- Âge
- Lieu de provenance
- Lieu de résidence
- Études (disciplines, primaire, secondaire)
- Expérience (nombre d'années, types de milieux (urbain/semi-urbain/rural, favorisé défavorisé)
- Formation continue (disciplinaires, gestion de classe, gestion des comportements, le processus d'apprentissage, élèves en difficulté, les milieux défavorisés, etc.)

