

**Conditions et politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves  
des écoles secondaires de langue française en Ontario :  
représentations sociales de 12 acteurs de l'éducation**

Freddy Bofili

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa dans le cadre des exigences du programme  
de doctorat en administration éducationnelle

Faculté des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa

© Freddy Bofili, Ottawa, Canada, 2022

## DÉDICACE

À notre cher papa Sébastien Bofili Botondo qui nous a quitté en pleine rédaction de cette thèse, soyez fier de moi et de tous vos enfants de là où vous êtes ...

À notre chère maman Véronique Ekila Bolombo qui nous a soutenus sur le chemin de l'école et ne cesse de croire en nous, je t'aime maman.

À mes amours Véronique Mposso (mon épouse) et Daniel Bofili (mon fils), mes compagnons de chaque jour ici à Ottawa. Vous avez supporté les absences et les sacrifices à la maison, merci pour votre amour et votre patience. Vous êtes ma passion, ma motivation, ma joie de vivre et ma raison d'aller toujours de l'avant.

À toute la famille Bofili, trouvez ici les fruits de votre fraternité.

## REMERCIEMENTS

Ce parcours a bénéficié du soutien de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer mes remerciements.

Un merci sincère et rempli de reconnaissance à madame Claire IsaBelle, professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et députée de Huntingdon à l'Assemblée nationale du Québec, qui a accepté de diriger cette thèse. Sa présence soutenue, dynamique et indispensable ainsi que ses conseils judicieux furent des atouts précieux dans la réalisation de ce travail de recherche. Nos discussions ont suscité des questions éclairantes, des remises en question fécondes et ont contribué à alimenter ma réflexion. Sans elle, cette recherche n'aurait pu voir le jour. Un grand merci, Claire.

Je tiens également à remercier les membres du Jury de cette thèse pour leurs lectures attentives, leur soutien indéfectible et leurs précieux conseils : madame Éliane Dulude PhD, madame Mariette Théberge PhD, monsieur Louis Trudel PhD, monsieur Abdoulaye Anne PhD (examinateur externe, université de Laval) et madame Carole Fleuret PhD (présidente du Jury) trouvez ici l'expression de ma profonde reconnaissance. Merci au professeur Emmanuel Duplâa pour son importante contribution dans ce long cheminement. Il a été présent par ses commentaires et ses orientations depuis mon rapport intérimaire jusqu'à la rédaction de cette thèse. Également, merci à tous le personnel et les membres de la Faculté des études supérieures et la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Un merci spécial à tous les agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, aux membres des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles secondaires de langue française qui ont participé à notre étude, qui ont pris du temps pour partager leur réalité avec nous. Nous leur sommes reconnaissants.

À tous les membres de ma famille décédés et vivants. Oncles, tantes, cousins et cousines, neuves et nièces, frères et sœurs, fils et filles, amis et connaissances qui m'ont soutenu et me soutiennent et me permettent de rester constant pendant les moments de doute et de stress : Bonsasa Isonombe, Marie Ilanga, Jean Paul Lofoso, Philippe Bolombo, Céline Isongo, Boketsu Tsuke, Mobokoli, Mathieu Lokando, Ma Poso, Apôtre Mpia, sœur Marie Louise, Martine, Bauphine, Ya Kapela, José Ngilima, Ya Médard Bongoso, Alain Nkangi, Sadrine Ekila et Mamie Nsasi. Les Juliennes, Morphin, Masafa, Rabbin Nkoy, Madeleine Bombula, Bauffrant,

Bois-Rouge, ma' Mondele, ma Jeudi, maman Isisi. Célestin, Michel Bayanga, Jean Bofili, Ya Latro, Jean-Claude Mboka, Alphonse Baende, DG Patrick, Giscard et Bienvenu. Sylvain, Jean Denis, Ya Marie, Marie Louise, Germaine, Marie Thérèse, Ma Gina, Ya Florry, Ifomi, Campuste, Benoit Awazi, François, José et Victorine Bafala, Anne, Antho, Nicha, Jeanine, Jean Paul Bokungu, Jean Paul Boketsu, Beleka, Bolis, John, Junior, Henriëtte, Mélanie, Philippe, Bougy, sœur Victorine, sœur Henry-Colette, Augustine, Daniel, Houston, Tanty, Odile, Modeste, Baby, Charlène, John, Alfred, Natacha, Roussel, Bénita, Épyphanie, Chantal, Patience, Lamadonne, Antoine, Tanya, Pécho, Élysée, Helène, Leslie, Coco, Delphin, Augustin (e), Jeanne, Crispin, Anélor, Hermanie, Chantal, Calvin, Heritier, Cédric, Dieu Merci, Liliane, Joël, Jérémie, ma'Mboyo, Cécile, Jémima, Eugénie, Malou, Elsie, Huguette, Bébé Grace, Clara, Dénise, Valérie, Jupsie, Junette, Christian, Cornéfié, Issey, Gloire, Live, Yafeta, Gloire, Daniel, Bava, Michel et tous les Freddy. Merci à ma belle-famille Nkombe et aux familles Alban Mabilia, Bafala, Lofoso, Bofondo, Lokonongo, Lofumbwa, Bolombo, Bokonda, Iwoku, Ifofu, Efofo, Mpetsi, Efoloko, Eale, Nonga, Boyoo, Botoko, Lopwanga, Ilongo de Basa ... Je vous remercie.

Je ne saurais terminer ces remerciements sans souligner le soutien constant de tous ceux qui ont été présents tout au long de mon cheminement, Merci à vous tous.

*« Les études sont un sentier étroit, escarpé et difficile, où l'on n'avance qu'avec peine et persévérance, mais ce sentier conduit au temple de la vraie félicité ».*

(Proverbe oriental)

## RÉSUMÉ

Si le droit à l'éducation est un droit universel, force est de constater qu'encore aujourd'hui, plusieurs jeunes provenant de pays en développement ou de pays développés n'obtiennent pas de bons rendements scolaires et leur diplôme d'études secondaires. Pour contrer ce taux élevé d'échec, depuis les années quatre-vingt, de plus en plus de gouvernements proposent et adoptent des politiques et des programmes. Basés sur les recherches et des données probantes, ces politiques et programmes visent essentiellement la réussite scolaire de tous les élèves.

Si plusieurs pays, États ou gouvernements parviennent difficilement à augmenter leur taux de diplomation malgré des investissements majeurs dans l'adoption des politiques et des programmes, force est de constater que d'autres y réussissent de façon considérable. Tel est le cas des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario au Canada. En effet, pendant plusieurs années, les élèves des écoles secondaires de langue française obtenaient un faible taux de rendement scolaire et un taux plus élevé de décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise (Landry, Allard, et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; OQRE, 2010). Depuis quelques années, nous observons une nouvelle tendance (Éducation de langue française en Ontario, 2017; Office de la qualité et de responsabilité en éducation, OQRE, 2017). Les élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario obtiennent un taux plus élevé de rendement scolaire en lecture et en mathématique et un taux de diplomation élevé comparativement à leurs homologues de langue anglaise (MEO, 2014; 2016; OQRE, 2014; 2015; 2016).

De fait, notre étude vise à comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française de l'Ontario à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation. Pour ce faire, nous avons mené une étude qualitative interprétative utilisant la méthode de l'étude de cas. Douze acteurs de l'éducation dont cinq agents du ministère de l'Éducation, trois membres des directions des conseils scolaires et quatre directions d'écoles secondaires ont participé à notre étude en participant chacun à une entrevue semi-dirigée et en remplissant un questionnaire sociodémographique. Les données ont été transcrites et nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner (version 5.0.34), de Provalis Research, pour le codage des données. Nous

avons également utilisé la méthodologie d'analyse de contenu pour analyser les représentations sociales de nos répondants.

À partir du codage des représentations sociales des participants de notre étude, il ressort que le système scolaire franco-ontarien est un système qui est géré par et pour les francophones. Sa mission est de valoriser, transmettre et pérenniser la langue et la culture française en Ontario. De ce fait, il représente l'émergence d'une fierté qui permet le bien-être des communautés francophones et la réussite scolaire des élèves. Il convient de mentionner que le bien-être est une composante importante de l'apprentissage des élèves. Mais pour notre étude, nous nous sommes concentrés sur les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire. Pour nos participants, la réussite scolaire représente une préparation des jeunes au marché du travail, à l'accessibilité aux études postsecondaires et à assumer une relève à la communauté francophone. De plus, neuf catégories et 30 sous-catégories des conditions ont émergé et sont considérées comme des conditions qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires. Également, 12 politiques ou programmes sont mentionnés par les participants. Sachant que les résultats de notre étude démontrent que le système scolaire franco-ontarien, la réussite scolaire de ses jeunes et les politiques du ministère de l'Éducation représentent l'émergence d'une fierté pour des communautés francophones et la réussite scolaire de leurs enfants, il n'est pas étonnant que, pour nos participants, les conditions mentionnées ci-haut soient accompagnées des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation pour assurer leur efficacité en favorisant la réussite scolaire des jeunes. Selon nos participants, les politiques du ministère de l'Éducation représentent un facteur de motivation pour soutenir le bien-être et la réussite scolaire des élèves francophones de l'Ontario.

En effet, les résultats de notre étude nous ont permis de faire un portrait intéressant sur les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves dans les écoles secondaires de langue française ainsi que les politiques et programmes qui ont été développés et adoptés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour soutenir cette réussite des élèves.

**Abstract**

While the right to education is a universal right, it is clear that even today, many young people from developing and developed countries do not obtain good academic performance and their secondary school diplomas. To counter this high failure rate, since the eighties, more and more governments have been proposing and adopting policies and programs. Based on research and evidence, these policies and programs are focused on the academic success of all students.

While several countries, states or governments are struggling to increase their graduation rates despite major investments in the adoption of policies and programs, it is clear that others are achieving considerable success. This is the case for students in French-language secondary schools in Ontario, Canada. For several years, French-language high school students had a low rate of academic achievement and a higher dropout rate compared to their English-language counterparts (Landry, Allard, and Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; EQAO, 2010). In recent years, we have observed a new trend (French-language education in Ontario, 2017; Education Quality and Accountability Office, EQAO, 2017). Students in French-language secondary schools in Ontario have a higher rate of academic achievement in reading and mathematics and a high graduation rate compared to their English-language counterparts (MOE, 2014; 2016; EQAO, 2014; 2015; 2016).

In fact, our study aims to understand (describe and analyze) the educational conditions and policies that promote the academic success of students in Ontario's French-language secondary schools based on the social representations of education stakeholders. To do this, we conducted an interpretive qualitative study using the case study method. Twelve education stakeholders, including five Ministry of Education officers, three school board principals and four high school principals, participated in our study by each participating in a semi-structured interview and completing a socio-demographic questionnaire. The data were transcribed and we used Provalis Research's QDA Miner qualitative analysis software (version 5.0.34) for data coding. We also used content analysis methodology to analyze the social representations of our respondents.

Based on the coding of the social representations of the participants in our study, it appears that the Franco-Ontarian school system is a system that is managed by and for Francophones. Its mission is to enhance, transmit and perpetuate the French language and culture

in Ontario. As a result, it represents the emergence of a pride that allows the well-being of Francophone communities and the academic success of students. It is worth mentioning that well-being is an important component of student learning. But for our study, we focused on the conditions and policies that promote academic success. For our participants, academic success means preparing young people for the job market, accessibility to post-secondary education and taking on a succession to the Francophone community. In addition, nine categories and 30 subcategories of conditions have emerged and are considered to be conditions that promote the success of secondary school students. Also, 12 policies or programs are mentioned by participants. Knowing that the results of our study show that the Franco-Ontarian school system, the academic success of its young people and the policies of the Ministry of Education represent the emergence of pride for Francophone communities and the academic success of their children, it is not surprising that, for our participants, the conditions mentioned above are accompanied by the policies and programs of the Ministry of Education to ensure their effectiveness by promoting the academic success of young people. According to our participants, the Ministry of Education's policies are a motivating factor in supporting the well-being and academic success of Ontario's Francophone students.

Indeed, the results of our study have allowed us to paint an interesting portrait of the conditions that promote student success in French-language secondary schools and the policies and programs that have been developed and adopted by the Ontario Ministry of Education to support this student success.

## TABLE DES MATIERES

<b>DÉDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vi</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>4</b>
1. 0. Introduction.....	4
1. 1. Contexte général de l'étude : émergence des politiques éducatives dans des pays industrialisés .....	4
1. 2. Contexte spécifique de notre recherche .....	6
1. 2. 1. Systèmes d'éducation au Canada.....	7
1. 2. 2. Système scolaire ontarien et la mission des écoles de langue française .....	8
1. 2. 3. Bref historique des principales visions du ministère de l'Éducation de l'Ontario ....	10
1. 2. 4. Politiques et programmes éducatifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) .....	15
1. 2. 5. Défis de la mise en œuvre des politiques éducatives .....	28
1. 3. Études des conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves .....	31
1. 3. 1. Début de la scolarité - maternelle 4 et 5 ans .....	32
1. 3. 2. Étudier dans sa langue maternelle .....	32
1. 3. 3. Service communautaire.....	33
1. 3. 4. Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans.....	34
1. 3. 5. Accompagnement des élèves et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).....	35
1. 3. 6. Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication	38
1. 3. 7. Leadership des directions d'écoles .....	40
1. 3. 8. Équité et inclusion des jeunes.....	43
1. 3. 9. Relations école-famille-communauté .....	45
1. 4. Éléments de la problématique .....	47
1. 4. 1. Réussite des élèves et performance du système scolaire franco-ontarien.....	47
1. 4. 2. Résultats scolaires comme indicateurs de la réussite scolaire.....	47
1. 4. 3. Rendements des élèves franco-ontariens .....	48
1. 4. 4. Représentations sociales comme objet d'étude .....	49

1. 5. But et questions de l'étude .....	51
1. 6. Pertinence de l'étude .....	52
<b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>54</b>
2. 0. Introduction .....	54
2. 1. Différentes perspectives pour étudier les représentations sociales .....	54
2. 1. 1. Des représentations individuelles aux représentations sociales .....	54
2. 1. 2. Définitions des représentations sociales .....	56
2. 1. 3. Processus sociocognitifs de développement des représentations sociales .....	60
2. 1. 4. Approche définitionnelle retenue pour notre étude .....	62
2. 2. Réussite des élèves .....	64
2. 3. Politiques publiques de nature éducative .....	66
2. 3. 1. Définitions de la politique publique .....	66
2. 3. 2. Modalités favorisant la mise en œuvre d'une politique publique .....	67
2. 3. 3. Modèle d'analyse pour notre étude .....	69
<b>CHAPITRE 3 : ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>74</b>
3. 0. Introduction .....	74
3. 1. Épistémologie constructiviste interprétative .....	75
3. 2. Recherche qualitative .....	77
3. 2. 1. Méthodologie de l'étude de cas et ses caractéristiques .....	80
3. 2. 2. Étude de cas et ses avantages .....	81
3. 3. Devis méthodologique de la recherche .....	82
3. 3. 1. Échantillonnage .....	82
3. 3. 2. Participants .....	84
3. 3. 3. Processus de recrutement des participants .....	86
3. 3. 4. Instruments de collecte de données .....	90
3.4. Principes éthiques .....	93
3. 5. Procédures d'analyse des données .....	94
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>99</b>
4. 0. Introduction .....	99

4. 1. Représentations sociales des concepts clés du système scolaire de langue française en Ontario .....	99
4. 2. Réponses à la première question de notre étude .....	111
4. 2. 1. Catégorie 1 : prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens .....	111
4. 2. 2. Catégorie 2 : disponibilité des ressources financières et temps .....	117
4. 2. 3. Catégorie 3 : collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires... ..	120
4. 2. 4. Catégorie 4 : formation des acteurs scolaires francophones .....	127
4. 2. 5. Catégorie 5 : leadership pédagogique, inclusif et administratif des directions d'écoles .....	130
4. 2. 6. Catégorie 6 : milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves .....	132
4. 2. 7. Catégorie 7 : soutien pédagogique et individualisé aux élèves .....	139
4. 2. 8. Catégorie 8 : communautés d'apprentissage professionnelles .....	146
4. 2. 9. Catégorie 9 : redevabilité envers le public .....	152
Conclusion à la première question de notre étude .....	153
4. 3. Réponses à la deuxième question de notre étude .....	155
4. 3. 1. Politique d'aménagement linguistique (PAL) (MÉO, 2004) .....	155
4. 3. 2. Politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009 ; 2014) .....	156
4. 3. 3. Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2009 ; 2014) .....	157
4. 3. 4. Programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française en Ontario (MÉO, 2009) .....	158
4. 3. 5. Programme Stratégie ontarienne en mathématiques .....	159
4. 3. 6. Faire croître le succès. Politique sur l'Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario (MÉO, 2010; 2016) .....	159
4. 3. 7. Programme Apprentissage pour tous (MÉO, 2013) .....	160
4. 3. 8. Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014) .....	160
4. 3. 9. Programme Apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ, 2003 - 2005) .....	161
4. 3. 10. Cadre stratégique de la petite enfance (2013) .....	161
4. 3. 11. Cadre stratégique de l'éducation autochtone (2013) .....	162
4. 3. 12. Stratégie d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006) .....	162
1. Politique d'aménagement linguistique (PAL, MÉO, 2004) .....	166
2. Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves (MÉO, 2009 ; 2014) .....	166

Conclusion à la deuxième question de notre étude .....	167
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	169
5. 0. Introduction.....	169
5.1. Interprétation des représentations des concepts clés du système scolaire de langue française en Ontario .....	169
5. 2. Interprétation de la réponse à la première question de notre étude. ....	175
5. 2. 1. Première condition : prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens .....	177
5. 2. 2. Deuxième condition : disponibilité des ressources financières et matérielles .....	179
5. 2. 3. Troisième condition : collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires .....	181
5. 2. 4. Quatrième condition : formation des acteurs scolaires .....	186
5. 2. 5. Cinquième condition : leadership des directions des conseils scolaires et d'écoles .....	189
5. 2. 6. Sixième condition : bien-être de tous les élèves, milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves.....	192
5. 2. 7. Septième condition : soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves .....	195
5. 2. 8. Huitième condition : communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) .....	200
5. 2. 9. Neuvième condition : redevabilité envers les parents et la communauté .....	204
Conclusion de l'interprétation de la réponse à la première question de notre étude .....	205
5. 3. Interprétation de la réponse à la deuxième question de notre étude.....	207
5. 3. 1. Politique d'aménagement linguistique-(PAL) (MÉO, 2004) .....	208
5. 3. 2. Politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009; 2014) .....	209
5. 3. 3. Programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement .....	210
5. 3. 4. Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (1993; 2009).....	211
5. 3. 5. Programme axé sur la stratégie ontarienne en mathématiques (2003; 2008; 2015). .....	212
5. 3. 6. Politique Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario (MÉO, 2010; 2016) .....	213
5. 3. 7. L'apprentissage pour tous, de la maternelle à la 12 <sup>e</sup> année (MÉO, 2013) .....	214
5. 3. 8. Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014).....	214
5. 3. 9. Programme Apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ, 2003) .....	215
5. 3. 10. Cadre stratégique de la petite enfance (2013; 2017).....	215
5. 3. 11. Cadre stratégique d'éducation autochtone de l'Ontario (2007, 2013).....	216
5. 3. 12. Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003 ; 2006).....	217
Conclusion de l'interprétation à la réponse de la deuxième question de notre étude .....	218
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	224

<b>LISTE DES RÉFÉRENCES</b> .....	230
<b>ANNEXES</b> .....	258
Annexe 1 : Certificat d’approbation éthique de l’université d’Ottawa .....	258
Annexe 2: Lettre de demande de participation à la recherche adressée aux directions de l’éducation des conseils scolaires .....	260
Annexe 3 : Formulaire de consentement .....	262
Annexe 4 : Questionnaire sociodémographique du participant : .....	264
Annexe 5 : Guide d’entretien.....	266

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des trois perspectives d'étude des représentations sociales.....	62
Tableau 2 : Critères de l'épistémologie constructiviste interprétative selon Bogdan et Biklen (1992) et les caractéristiques de la présente étude.....	77
Tableau 3 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe Agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario.....	89
Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe des directions des conseils scolaires.....	90
Tableau 5 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe des directions d'écoles secondaires.....	91
Tableau 6 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales du système scolaire franco-ontarien.....	101
Tableau 7 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales de la réussite scolaire des élèves franco-ontarien.....	105
Tableau 8 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales des politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario.....	108
Tableau 9 : Nombre des participants selon les sous-catégories de la catégorie prise en charge du système scolaire par les Franco-ontariens .....	111
Tableau 10 : Nombre des participants selon les sous-catégories de la catégorie disponibilité des ressources financières et matérielles.....	116
Tableau 11 : Nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires.....	119
Tableau 12 : Nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre sous-catégorie de la catégorie Formation des acteurs scolaires.....	126
Tableau 13 : Nombre de participants à chaque sous-catégorie pour la catégorie Leadership pédagogique et inclusif, et administratif des directions d'écoles.....	129
Tableau 14 : Nombre de participants selon les sous-catégories de la catégorie Milieu accueillant et inclusif des élèves.....	131
Tableau 15 : Nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Soutien pédagogique et individualisé aux élèves.....	138
Tableau 16 : Nombre de participants selon les sous-catégories de la catégorie Communautés d'apprentissage professionnelles.....	145
Tableau 17 : Nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie redevabilité envers le public.....	151

Le tableau 18 : Politiques, programmes et initiatives du ministère de l'Éducation qui, selon les répondants favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario.....	163
Tableau 19 : des représentations sociales quant aux trois concepts clé de l'étude et le nombre de participants ayant mentionné par chaque groupe.....	172
Tableau 20 : Catégories et les sous-catégories des conditions qui favorisent la réussite des jeunes franco-ontariens ainsi que le nombre de participants ayant mentionné par chaque sous-catégorie.....	173
Tableau 21 : Politiques et programmes du ministère de l'Éducation cités par groupe de participants.....	205

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Devant les exigences de réduire les inégalités sociales, de diminuer le taux de décrochage scolaire et de favoriser la réussite scolaire des élèves, nous observons une multiplication de politiques éducatives, et ce particulièrement en Occident (Deniger, 2005; 2017; Fullan, 2013; Meny et Thoenig, 1989; St Onge, 2016; Van Zanten, 2004). Dès lors, des politiques, programmes et initiatives éducatifs sont développés et mis en place par les systèmes scolaires de différents pays pour améliorer les apprentissages des élèves, augmenter leurs rendements scolaires, leur taux de diplomation ainsi que leur bien-être afin de favoriser leur réussite scolaire. Les gouvernements croient qu'une fois leurs politiques sont adoptées et mises à la disposition des acteurs du terrain, elles seront implantées dans les milieux scolaires et permettront d'atteindre leurs finalités et leurs efficacités (Carpentier, 2010; Déniger, 2017; 2005; Fullan, 2013; St Onge, 2016; Van Zantem, 2004). Or, ce n'est pas aussi simple. Le Canada, et en particulier la province de l'Ontario, n'échappe pas à ce mouvement. Au début des années 1990, en Ontario, le taux de décrochage scolaire élevé et la méfiance du public envers son système d'éducation obligent le gouvernement et son ministère de l'Éducation (MÉO) à développer plusieurs politiques et programmes afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves (Sandals, 2014).

Depuis plus de 25 ans, à partir du rapport de la Commission royale sur l'éducation (CRE, 1994) qui marque le début de grandes réformes dans le système d'éducation ontarien jusqu'à Atteindre l'excellence, la Vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014), en passant par la politique sur la lutte contre le décrochage (MÉO, 2003) et la Politique d'aménagement linguistique (PAL, 2004), le ministère de l'Éducation de l'Ontario montre son intérêt de faire de son système d'éducation, un système de qualité pour tous les élèves (MÉO, 2003; 2004; 2014). Pour y arriver, il adopte et met en œuvre des politiques, programmes, stratégies et initiatives dans les écoles et salles de classe.

Pendant plusieurs années, les écoles secondaires de langue française obtenaient un faible taux de rendement scolaire des élèves et un taux plus élevé de décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise (Landry, Allard, et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; OQRE, 2018). Depuis 2015, les écoles secondaires de langue française sont marquées par un taux plus élevé de rendement scolaire des élèves et un taux plus élevé de

diplomation comparativement aux écoles de langue anglaise (MEO, 2016; 2018; OQRE, 2015; 2016; 2018). En effet, les résultats de 2015-2016 du ministère de l'Éducation indiquent que pour les élèves des douze conseils scolaires de langue française, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en cinq ans s'élève à 92,8 %, alors que la moyenne provinciale se situe à 86,5 %. Pour le taux d'obtention du même diplôme en quatre ans, il se situe à 90,1 % comparativement à 79,6 % pour la moyenne générale (Éducation de langue française en Ontario, 2017, MÉO, 2016; OQRE, 2015; 2016). Il est évident que nous observons une tendance inverse quant à la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario.

D'une part, les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves sont présentes dans la littérature (Lapointe, 2010; 2015; UNESCO, 1991). D'autre part, nous connaissons les principales politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario (IsaBelle, 2018). Néanmoins, peu ou pas d'études abordent les représentations des acteurs de l'éducation à l'égard des conditions et politiques favorisant la réussite scolaire des élèves. Et pourtant, ce sont ces acteurs, en ce qui nous concerne, les agents du ministère de l'Éducation, les directions de conseils scolaires et les directions d'écoles, qui ont la responsabilité de la mise en œuvre de ces conditions et de ces politiques éducatives au niveau des écoles. Or, ces politiques ne peuvent s'appliquer de façon uniforme dans tous les milieux de pratiques (Lessard et coll, 2008). C'est leur mise en œuvre qui assure leur finalité et leur efficacité (Muller 2015). Comme le souligne Van Zanten (2004), les gouvernements ont de plus en plus recours à des experts scientifiques et à des instances consultatives pour légitimer leurs politiques éducatives. Or, ces politiques sont susceptibles d'influencer la mise en place des conditions de la réussite scolaire des élèves. En ce sens, notre étude prend toute son importance.

Pour bien vivre dans la société d'aujourd'hui et être en mesure de trouver un emploi, tous les élèves devraient obtenir leur diplôme d'études secondaires. Dans le cadre de notre recherche sur les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario, nous avons décidé de combler cette lacune en analysant les représentations sociales d'acteurs scolaires afin de mieux comprendre la manière dont ces derniers se représentent les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des jeunes francophones en Ontario. Selon Moliner (1996), une étude des représentations sociales vise à découvrir ce qui se cache derrière les discours et les pratiques, ce qui les organise et les

soutient, comme autant de piliers, qui dissimulés dans la masse des murs, soutiennent une maison (p. 96).

Nous n'avons pas trouvé d'étude qui analyse les représentations sociales des acteurs de l'éducation du milieu francophone ontarien à l'égard des conditions et des politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire. La présente recherche de type exploratoire et de nature qualitative se propose donc d'étudier les conditions et les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française selon les représentations sociales d'acteurs scolaires. Dans ce sens, il s'avère essentiel de comprendre comment des agents du ministère de l'Éducation, des membres des directions des conseils scolaires et des écoles se représentent ces conditions et ces politiques, pour aider les jeunes à développer leurs compétences et encourager davantage leur réussite scolaire. Dans cette optique, le but de notre étude est de comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires, des agents du ministère de l'Éducation en Ontario, des membres de la direction des conseils scolaires et d'écoles.

Par notre étude, nous espérons apporter une meilleure compréhension des conditions et des politiques adoptées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui aident les écoles de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle en Ontario, afin de favoriser la réussite scolaire de tous leurs élèves du secondaire.

Notre étude s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre situe le contexte et examine la problématique de notre recherche. Le deuxième chapitre élabore le cadre conceptuel sur lequel s'appuie notre étude. Le troisième expose les éléments méthodologiques qui permettent de répondre aux questions de notre étude. Le quatrième présente les résultats obtenus. Finalement, le cinquième propose une discussion de ces résultats.

# **CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

## **1. 0. Introduction**

Ce premier chapitre s'articule autour de six sections. Premièrement, nous exposons le contexte général de notre étude. Deuxièmement, nous nous attardons sur le contexte spécifique qui encadre notre étude. En d'autres mots, nous examinons l'émergence des politiques éducatives et son lien avec la réussite scolaire des élèves dans des pays industrialisés, particulièrement au Canada, dans les écoles secondaires de langue française en situation minoritaire en Ontario. Troisièmement, nous abordons des études sur les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves avant d'examiner, dans la quatrième section, des éléments qui composent la problématique de notre étude. Cinquièmement, nous présentons l'objectif et les questions qui orientent notre étude. La dernière section porte sur la pertinence de notre recherche.

## **1. 1. Contexte général de l'étude : émergence des politiques éducatives dans des pays industrialisés**

En 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme énonçait que « toute personne a droit à l'éducation » (p. 78). En faisant de l'éducation un droit universel, les nations, à travers l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture (UNESCO), souhaitent éradiquer la pauvreté et faire valoir les droits de tous les enfants à réussir leurs scolarités et leur vie. C'est l'une des raisons qui a amené, en 1990, plusieurs pays et États à la conférence de Jomtien (Thaïlande) à adopter la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (ÉPT, UNESCO, 1990). La finalité de cette dernière est de promouvoir l'éducation fondamentale pour tous (enfants, jeunes et adultes). L'éducation pour tous révèle que la réussite scolaire des élèves « favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale. Elle est une condition indispensable, sinon suffisante du développement de l'individu et de la société » (p. 3).

Quinze ans plus tard, l'UNESCO (2005) déplore que « malgré les efforts déployés par les pays du monde entier pour garantir la réussite scolaire à tous les jeunes, plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif qu'ils ont entamé; des millions d'autres n'obtiennent pas leurs diplômes ou le niveau de connaissances et de

compétences indispensable à leur vie » (p. 12). L'échec et le décrochage scolaires demeurent des problèmes tant pour les pays industrialisés que pour les pays en développement.

La réussite scolaire de tous les jeunes devient donc un impératif pour les gouvernements et les systèmes scolaires ; elle reste un combat dans le monde entier. Dans cette perspective, pour favoriser la réussite de tous les jeunes, les gouvernements investissent des sommes d'argent considérables pour mettre en place des politiques, des programmes et des initiatives. Les gouvernements cherchent à s'appuyer sur les résultats des recherches scientifiques pour éclairer leurs processus décisionnels et pour donner un appui à leur mise en œuvre (Maroy et Mangez, 2008; Quéré, 2017; Lessard, 2012; Rey, 2018; Van Zanten, 2013; 2004). Rey (2018) constate que « les responsables politiques invoquent de plus en plus fréquemment des évaluations ou des études, et non pas des valeurs ou des choix de société, pour justifier de l'efficacité ou au contraire de la nocivité de telle ou telle mesure » en éducation (p. 2). Dans la même foulée, Van Zanten (2004b) soutient que les gouvernements font appel de plus en plus aux experts scientifiques et aux instances consultatives « afin de se doter d'une plus grande expertise technique et d'une plus forte légitimité politique » (p. 17).

Pour Van Zanten (2004), une politique constitue une orientation gouvernementale explicite souvent inscrite dans une loi ou un règlement qui, une fois promulguée, engage les instances responsables, notamment sur le plan des ressources, des actions et des effets désirés. Plus récemment, dans sa recherche sur la conception classique de la notion de réforme en éducation, Novoa (2020) définit une politique éducationnelle comme une décision intentionnelle plus ou moins planifiée, prise par une autorité formelle, et destinée à produire durablement un changement sur la totalité ou une dimension importante du processus éducatif en fonction d'une certaine conception de l'avenir.

En effet, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les systèmes scolaires des pays industrialisés ainsi que les organismes nationaux et internationaux ont développé et adopté plusieurs politiques et initiatives éducatives. Celles-ci visent à aider les systèmes d'éducation à réduire les inégalités scolaires existantes, à diminuer le taux de décrochage chez les élèves, à augmenter le rendement scolaire et le taux de diplomation afin de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves (Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1970; Braz, 2011; Deniger, 2017; Fullan, 2007; Lapointe, 2014; Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008; Organisation des Nations

Unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO, 2008). Lessard et Carpentier (2015) soulignent ce qui suit :

*« En effet, de nombreuses politiques éducatives ont été adoptées et mises en œuvre au cours des dernières décennies, incarnant la prise en charge éducative et sociale des jeunes par les États et une volonté de démocratiser l'éducation, d'élever le niveau général d'instruction de la population, de former une main-d'œuvre capable de participer au développement économique, de s'assurer de former des jeunes citoyens aptes à vivre dans des sociétés modernes et pluralistes » (p. 7).*

Les gouvernements croient qu'une fois leurs politiques adoptées et mises à la disposition des acteurs du terrain, elles seront implantées dans les milieux scolaires et permettront d'atteindre leurs finalités et leurs efficacités (Carpentier, 2010 ; Deniger, 2017 ; Fullan, 2013; Van Zantem, 2004). Or, ce n'est pas aussi simple. Selon les recherches (Deniger, 2017 ; Fullan, 2010; Maroy, 2008), la mise en œuvre d'une politique ou d'une initiative ministérielle dépend de la vision commune de tous les acteurs du système concerné. Dans plusieurs pays, beaucoup de critiques sont émises dénonçant particulièrement l'incapacité de ces politiques à résoudre les problèmes concernant les inégalités sociales, économiques et la réussite éducative des élèves (Braz, 2011; Cawelti, 1994; Deniger, 2005; Fullan, 2010; Van Zanten, 2014).

La prochaine section présente le contexte de notre étude et expose quelques politiques, programmes et initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) au Canada.

## **1. 2. Contexte spécifique de notre recherche**

Le contexte spécifique de notre étude est celui des écoles secondaires de langue française en situation minoritaire en Ontario au Canada. Il s'agit d'une situation de valorisation linguistique et culturelle (IsaBelle, 2014). Deux raisons expliquent le choix de ce milieu minoritaire. Premièrement, la chercheuse Gérin-Lajoie, qui mène depuis plusieurs années des recherches (2020; 2019; 2018; 2016; 2011) sur l'éducation des élèves en milieu minoritaire francophone et anglophone au Canada, souligne que « l'Ontario a souvent servi et sert toujours de modèle aux autres provinces et territoires canadiens en ce qui concerne le rôle de l'école dans ces milieux » (Gérin-Lajoie, 2020, p. 33).

Deuxièmement, les résultats des tests récents de l'Office de la qualité et de responsabilité en éducation (OQRE) dans les écoles démontrent que les élèves francophones qui fréquentent les écoles secondaires de langue française en Ontario réussissent mieux que leurs homologues de

langue anglaise (MÉO, 2017; OQRE, 2017). Avant tout, présentons les systèmes d'éducation au Canada.

### **1. 2. 1. Systèmes d'éducation au Canada**

L'éducation au Canada relève de chaque province ou territoire. En vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867), chaque province et chaque territoire ont le pouvoir d'établir son propre système d'éducation autonome et de prendre toutes les décisions concernant les écoles, le personnel enseignant et le curriculum au sein de l'administration en question. La Loi constitutionnelle de 1867 du Canada stipule que, dans « chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation » (p. 31). Au Canada, il y a donc 13 systèmes éducatifs, relevant chacun de son autorité provinciale ou territoriale pleinement autonome (Lessard, 2020). Dans les 13 instances, les ministères de l'Éducation sont responsables de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation primaire et secondaire, de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement postsecondaire. Dans le système d'éducation canadien, des écoles confessionnelles font partie du système public. En outre, les provinces et les territoires comptent un certain nombre d'écoles privées ainsi que des écoles qui relèvent des communautés autochtones.

Au Canada, l'éducation publique primaire et secondaire est gratuite pour tous les jeunes qui satisfont aux critères relatifs à leur âge et à leur lieu de résidence. Les ministères assurent une gestion éducationnelle, administrative et financière. Ils offrent également un soutien aux écoles. Ils déterminent les services éducatifs devant être offerts et établissent les politiques et les mesures législatives encadrant l'éducation dans les instances pour atteindre les objectifs. La gestion locale de l'éducation est habituellement confiée à des instances intermédiaires, nommées selon les provinces : centres de services scolaires au Québec, conseils scolaires en Ontario, districts scolaires au Nouveau-Brunswick, etc.

Il est important de souligner que le Canada est un pays bilingue. Les deux langues officielles reconnues dans la Constitution canadienne sont le français et l'anglais. Les droits linguistiques en milieux minoritaires des élèves francophones résidant à l'extérieur du Québec et des élèves anglophones vivant au Québec sont protégés par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés depuis 1982. L'article 23 de la Charte garantit des droits à l'instruction dans la langue de la minorité. Il définit les conditions sous lesquelles les Canadiens ont le droit d'avoir

accès à une instruction publique dans la langue de la minorité. Le programme international de suivi des acquis des élèves (PISA, 2015) mentionne que le Canada fait bonne figure quant à l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité de ses systèmes scolaires. Il occupe la 5<sup>e</sup> place après le Singapour, le Japon, l'Estonie, la Finlande. Ces pays se distinguent par leurs niveaux élevés de performance, combinés au caractère équitable de leur système d'éducation. Dans la prochaine sous-section, nous abordons le système scolaire ontarien, contexte où se réalise notre étude.

### **1. 2. 2. Système scolaire ontarien et la mission des écoles de langue française**

Dans cette section, nous effectuons un survol historique du système scolaire de langue française en Ontario. Ensuite, nous abordons la mission des écoles de langue française et analysons des politiques, programmes et initiatives développés et adoptés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario afin de favoriser la réussite de tous ses élèves.

#### **De la résistance à la reconnaissance du français en éducation**

En Ontario, deux systèmes scolaires sont financés par les fonds publics : le système scolaire de langue anglaise et celui de langue française. Le système d'éducation de langue anglaise est majoritaire tandis que celui de langue française est minoritaire (Gérin-Lajoie, 2020). En 2016, l'Ontario comptait plus de 622 415 francophones, qui représentaient 4,8 % de la population totale de la province (Statistique Canada, 2017). De plus en plus d'immigrants francophones s'établissent en Ontario au point de constituer 10,3 % de la population francophone de la province (Commissariat aux services en français, 2017; Office des affaires francophones, OAF, 2017; Statistique Canada, 2017). En 2016, on comptait 470 écoles (318 confessionnelles / catholiques et 152 non confessionnelles / publiques) et une population scolaire de près de 110 000 élèves. Ainsi, les recherches de Gérin-Lajoie (2020; 2018; 2011) montrent que les élèves du système scolaire francophone de l'Ontario sont non seulement de cultures diverses, mais aussi de langues différentes quand on inclut les « ayants droit » et les élèves anglophones « par le biais d'un comité d'admission » (Gérin-Lajoie, 2018, p. 44). Ce faisant, le système scolaire de langue française de l'Ontario accueille des groupes hétérogènes d'enfants sur les plans linguistique et culturel.

Depuis des années, l'éducation constitue pour les Francophones de l'Ontario un domaine important de revendications (Gérin-Lajoie, 2018). L'identité franco-ontarienne s'est principalement construite à partir d'une expérience éducative unique. Dans la foulée des grands mouvements de démocratisation de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire qui traversent l'Occident aux XIXe et XXe siècles, les Franco-Ontariens souhaitent obtenir une éducation publique de qualité en langue française. Ils estiment qu'une bonne éducation permet à chaque individu et à l'ensemble de la communauté franco-ontarienne de vivre librement, de se développer économiquement et de progresser socialement.

Les Franco-Ontariens se sont battus et continuent à le faire pour obtenir et conserver leur droit à une éducation de langue française (Gérin-Lajoie, 2011; 2018; Office des affaires francophones, OAF, 2017). Sylvestre et Lévesque (2018) soulignent qu'à plusieurs reprises, le gouvernement ontarien a adopté des mesures visant leur assimilation à la culture anglophone dominante. Par exemple, en 1912, l'Ontario adopte le « Règlement XVII ». Ce dernier avait pour objectif principal d'interdire tout enseignement en français après la deuxième année dans les écoles ontariennes.

Dans la section qui suit, nous présentons la mission de l'école de langue française en Ontario.

### **Mission de l'école de langue française en Ontario**

Selon Gérin-Lajoie (2020), hormis le rôle traditionnel d'instruire, l'école de langue française a le mandat de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2020). C'est pourquoi le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté en 2004 la politique d'aménagement linguistique spécifiquement pour les écoles de langue française. Cette politique indique clairement le mandat des écoles de langue française de l'Ontario :

*« La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat » (p. 7).*

La politique d'aménagement linguistique consacre une section entière à l'identité francophone, appelée « Axe de la construction identitaire », et précise que « cet axe reflète la spécificité de l'école de langue française et se rapporte donc aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture et de la langue françaises. L'école de langue française sert de milieu privilégié d'appropriation de la culture » (MÉO, 2004, p. 49).

Pendant plusieurs années, les élèves des écoles secondaires de langue française obtenaient un faible taux de rendement scolaire et un taux plus élevé de décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise (Landry, Allard, et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; OQRE, 2010). Toutefois, depuis quelques années, nous observons une nouvelle tendance. Les élèves des écoles secondaires ontariennes de langue française obtiennent un taux plus élevé de rendement scolaire et de diplomation comparativement à leurs homologues de langue anglaise (MEO, 2014; 2016; OQRE, 2014; 2015; 2016). IsaBelle (2018) affirme ceci :

*« Depuis quelques années, les résultats aux tests en lecture, en écriture et en mathématiques de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation des élèves de langue française dépassent la norme provinciale (niveau 3 = B à B+). Les politiques, programmes et initiatives mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario se révèlent efficaces » (p. 119).*

Pour cette chercheuse, « ces résultats impressionnants sont attribuables aux politiques et aux programmes instaurés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, mais aussi à l'apport concerté des directions des conseils scolaires et d'écoles » (IsaBelle, 2018, p. 343). Dans ce sens, la section qui suit présente des politiques et programmes mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Dans le cadre de notre étude, nous regroupons sous les termes politiques et programmes toutes les mesures mises en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, que ce soit une vision, une politique, un programme, une stratégie ou une initiative.

### **1. 2. 3. Bref historique des principales visions du ministère de l'Éducation de l'Ontario**

Nous aborderons les deux principales visions du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) proposées après 1990. Le choix de cette période est important dans l'histoire du système scolaire ontarien sur les plans politique et éducatif. Politiquement, cette période est marquée par la présence des trois grands partis politiques de la province (Nouveau Parti démocratique, Parti progressiste-conservateur et Parti libéral) qui ont été tour à tour à la tête du gouvernement provincial. De plus, chaque parti politique a légué un changement en matière d'éducation à travers des réformes scolaires. Sur le plan éducatif, on observe des grands changements et des améliorations considérables dans le système scolaire de langue française en Ontario. Dans les années 1990 et au début des années 2000, le système d'éducation en Ontario connaît plusieurs

difficultés. Le taux de décrochage scolaire des jeunes est très élevé et le taux de confiance du public envers le système d'éducation est faible (Commission royale sur l'Éducation, CRÉ, 1994; MÉO, 2003). Notre présentation des politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario est descriptive étant donné que nous n'avons pas trouvé d'études scientifiques du côté francophone qui portent un regard critique sur les politiques et les programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario concernant son système scolaire de langue française.

### **1. Commission royale sur l'éducation : Pour l'amour d'apprendre. Vision de l'éducation en Ontario (CRÉ, 1994)**

La première vision à l'égard de l'éducation a été développée à la suite de la Commission royale sur l'éducation. S'intitulant Pour l'amour d'apprendre (Commission royale sur l'éducation, CRÉ 1994), elle a été commandée par le gouvernement de Nouveau Parti démocratique. Cette commission royale sur l'éducation est considérée comme le point focal de toutes les politiques éducatives et de tous les mouvements éducationnels en Ontario (Fullan, 2001). D'entrée de jeu, il faut mentionner que les 167 recommandations de la Commission royale sur l'éducation sont significatives. Celles-ci marquent un moment décisif de l'éducation de tout le système scolaire ontarien. En 1994, à la suite des insatisfactions du public et des écoles quant à la réussite scolaire et le taux de décrochage des élèves du système scolaire ontarien, le ministère de l'Éducation de l'Ontario forme une commission d'enquête sur l'éducation chargée de faire des recommandations pour les fondements d'une réforme éducationnelle.

Le rapport qui en résulte, élaboré par Bégin et Caplan (Commission royale sur l'éducation, CRÉ, 1994), présente des mesures à considérer afin de changer le système scolaire de l'Ontario et de doter tous les élèves des outils nécessaires pour affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Cette vision contient quatre priorités permettant de délimiter la réforme et d'encourager un changement : 1. l'éducation en partenariats communautaires; 2. l'éducation de la petite enfance; 3. la professionnalisation et le perfectionnement du personnel enseignant; 4. l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication.

Ces priorités constituent en quelque sorte des conditions qui favorisent la réussite des élèves, car les priorités exposent des recommandations détaillées pour le ministère de l'Éducation afin de faciliter la réussite des élèves.

Dans leur analyse sur l'historique des écoles de langue française en Ontario, Sylvestre et Lévesque (2018) mentionnent qu'en 1997, après un combat sans relâche des Franco-Ontariens, le premier ministre, Mike Harris, du gouvernement progressiste-conservateur marque le premier pas vers une meilleure éducation de langue française par sa « Révolution du bon sens », en émettant la loi 104. D'abord, cette loi octroie aux Franco-Ontariens la pleine gestion de leurs écoles dans toute la province. Ensuite, elle restreint le nombre de conseils scolaires francophones et anglophones de 129 à 72. Le système scolaire de langue française se compose désormais de 12 conseils scolaires, dont huit sont catholiques et quatre sont publics, jugés laïcs.

## **2. Atteindre l'excellence, la vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2004, 2014)**

Dix ans après la commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994), le ministère de l'Éducation de l'Ontario adopte sa première vision *Atteindre l'excellence, la Vision de l'éducation en Ontario* (MÉO, 2004). En 2014, il présente *Atteindre l'excellence, la Vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Selon Fullan (2010), en 2003, les écoles de langue française et de langue anglaise affichent des rendements scolaires peu encourageants. Dans cette optique, accroître le taux de diplomation et la réussite scolaire de tous les jeunes ontariens devient une priorité essentielle à la productivité future de l'économie et au bien-être des citoyens (Fullan, 2007; 2013). En 2003, le premier ministre Dalton McGuinty du gouvernement libéral fait de l'éducation sa priorité en soumettant une orientation stratégique comprenant trois principaux objectifs :

1. Améliorer le rendement des élèves : en 2008, 75 % des élèves de 6e année devront atteindre ou dépasser la norme provinciale (3 = B et B+) en lecture, écriture et mathématiques. En 2001-2002, en lecture, écriture et mathématiques, respectivement, seulement 58 %, 61 % et 63 % des élèves atteignaient la norme 3 (Plourde, Dion-Levert, et Gagnon, 2008).

2. Réduire les écarts en matière de rendement : en 2010 - 2011, 85 % des élèves devront obtenir leur diplôme d'études secondaires en cinq ans. En 2002-2003, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires n'atteignait pas 70 % (Fullan, 2013).

3. Accroître la confiance du public à l'égard du système scolaire subventionné par les fonds publics. En 2002, lors d'un sondage, seulement 43 % des Ontariens mentionnaient être satisfaits ou très satisfaits du système d'éducation (Fullan, 2007; 2013).

D'abord proposée en 2004, la vision *Atteindre l'excellence* ne comportait que trois objectifs. La version actuelle de la vision *Atteindre l'excellence, une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, publiée en 2014, inclut un quatrième objectif. Promouvoir le bien-être de tous les élèves est un nouvel ajout : atteindre l'excellence, assurer l'équité, promouvoir le bien-être de tous les élèves et accroître la confiance du public dans l'éducation.

Le premier objectif vise à atteindre l'excellence, soit la réussite scolaire de tous les élèves. Les élèves doivent apprendre à résoudre des problèmes et à acquérir des capacités de raisonnement analytique et critique de haut niveau. Les conseils scolaires et les écoles doivent collaborer pour fournir aux écoles des liens et les ressources techniques pertinentes. On comprend dès lors que, selon cet objectif de la nouvelle vision, la réussite scolaire des élèves passe par le développement de compétences spécifiques chez ces derniers qui leur permettent « d'améliorer leurs rendements scolaires, de réussir leurs études secondaires et de poursuivre leur éducation ou leur formation postsecondaires et de se lancer dans une carrière » (MÉO, 2014, p. 4). En 2016, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie le document *Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Accompagner chaque enfant, appuyer chaque élève*. Pour définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle, le ministère de l'Éducation s'est inspiré largement des recherches de Fullan (2007; 2010; 2013; 2015), conseiller spécial en matière d'éducation des premiers ministres de l'Ontario, monsieur Dalton McGuinty (2004 à 2013) et madame Kathleen Wynne (2014 -2018). Reconnaissant le rôle central de la motivation et de la persévérance ainsi que des compétences de base en lecture et en écriture, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016) précise que cinq compétences devront être développées chez les élèves du secondaire : « Nous élèverons nos attentes en matière de compétences de haut niveau comme la pensée critique, la communication, la créativité, la collaboration et l'entrepreneuriat » (p. 2-3).

Le deuxième objectif consiste à assurer l'équité. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario désire que tout son personnel et ses élèves valorisent la diversité en créant un milieu éducatif équitable et soucieux du bien-être de chacun et donnent la chance de réussite à tous, pour que tous les enfants et tous les élèves soient motivés à réaliser leur plein potentiel et vivent des expériences d'apprentissage enrichissantes depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Le principe fondamental est que chaque élève doit avoir : « la possibilité de réussir, peu importe les facteurs tels que l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, l'identité fondée sur le genre, la langue, les capacités physiques ou intellectuelles, la race, la religion, l'orientation sexuelle ou la

situation socioéconomique » (MÉO 2016, p. 2). Selon le ministère, l'équité contribue à l'excellence en éducation et à de hauts niveaux de rendement des élèves.

L'objectif de promouvoir le bien-être de tous les élèves constitue une nouvelle priorité pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario :

*« La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur capacité d'apprentissage dans toutes les matières. Le personnel scolaire, particulièrement la direction d'école, joue un rôle important dans le soutien du bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif, pertinent, stimulant et accueillant » (p. 22).*

Un tel milieu appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique des élèves, mais aussi leur image de soi et leur bon état d'esprit, leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Selon la politique *Atteindre l'excellence, la Vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (MÉO, 2014), l'Ontario s'engage à assurer la réussite et le bien-être de chaque élève et de chaque enfant. Les élèves du système d'éducation de la province acquerront les connaissances, les compétences et les qualités qui leur permettront de réussir, c'est-à-dire d'obtenir leurs diplômes, de devenir des citoyens épanouis dans leur vie personnelle, productifs sur le plan économique et engagés dans leur communauté. Tous ces éléments peuvent contribuer à aider les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie (IsaBelle, 2018). Dans cette optique, plusieurs stratégies sont mises en place pour aider les élèves à se sentir mieux dans leur corps et à gérer leur état mental à l'école.

Le quatrième objectif, rehausser la confiance du public renvoie, entre autres, à la volonté de répondre aux parents qui souhaitent que les écoles amènent leurs enfants à découvrir leur potentiel et les aident à le réaliser pleinement. Pour cet objectif, le ministère veut que tous les acteurs de son système d'éducation facilitent l'obtention du plein potentiel pour les élèves. Il s'agit de la prise en considération par le système scolaire des attentes et des préoccupations du public quant à la qualité de l'apprentissage, des rendements scolaires et de la réussite scolaire de tous ces élèves (St Germain, 2001).

Depuis la première vision sur l'éducation développée à la suite de la Commission royale sur l'éducation (Commission royale sur l'éducation, CRÉ 1994) et avec l'apport de la vision renouvelée de 2014, plusieurs politiques et programmes sont développés, adoptés et mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour favoriser la réussite de tous les élèves, incluant

les élèves franco-ontariens, et pour atteindre les trois objectifs proposés en 2003, ainsi que le quatrième ajouté en 2014.

Dans la prochaine section, nous présentons huit politiques et programmes mis en place par le ministère de l'Éducation dans les vingt dernières années qui font suite aux deux principales visions du ministère de l'Éducation.

### **1. 2. 4. Politiques et programmes éducatifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO)**

Dans cette section, nous présentons brièvement huit politiques et programmes mis en place par le ministère de l'Éducation depuis le début des années 2000. Le choix de ces politiques et programmes a été effectué en fonction de critères prioritaires pour le ministère de l'Éducation, comme l'augmentation des rendements scolaires, du taux de diplomation et du bien-être des élèves.

1. Programme de maternelle et du jardin d'enfants (MÉO, 1995; 2013)
2. Stratégie d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006)
3. Politique d'aménagement linguistique (PAL) (MÉO, 2004)
4. Communautés d'apprentissage professionnelles (MÉO, 2005; 2007)
5. Politique électronique ontarienne (MÉO, 2006)
6. Stratégie ontarienne en matière de leadership (MÉO, 2008)
7. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009, 2013)
8. Politique de participation des parents pour les écoles en Ontario (MÉO, 2010)

#### **1. Programme de maternelle et du jardin d'enfants (MÉO, 1995; 2013)**

Pour donner suite au rapport de la Commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994) et devant les résultats scolaires peu positifs, particulièrement chez les jeunes franco-ontariens, la priorité de l'éducation dès la petite enfance, devient dès le milieu des années 1990, pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario et les directions des conseils scolaires francophones, une évidence afin de favoriser la réussite scolaire des élèves franco-ontariens (Desjardins, 2001; 2007; St Germain, 2001). Dès l'année 1995, le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose la maternelle quatre ans. Au départ, l'horaire s'étalait sur des périodes de demi-journées. Rapidement, les jeunes ont pu fréquenter l'école toute la journée et ce, du lundi au vendredi.

Ce n'est qu'en 2013 que la maternelle quatre ans est offerte à tous les enfants ontariens et s'inscrit dans un programme structuré. En 2013, le ministère de l'Éducation publie le Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance. Ce programme d'apprentissage est centré sur l'enfant et est adapté aux différents stades de son développement. Son but est d'établir des bases solides pour favoriser l'apprentissage des enfants, le tout dans un environnement sécuritaire, attentif et orienté vers le jeu, propice à l'épanouissement physique, social, affectif, cognitif et langagier de tous les enfants.

En 2017, le ministère de l'Éducation de l'Ontario met à jour son cadre stratégique. Il publie donc le Cadre stratégique renouvelé sur la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario (MÉO, 2017).

### ***Description***

En 2016, le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants est prescrit pour toutes les classes de cycle préparatoire. L'équipe pédagogique est formée de deux professionnels : des éducateurs issus du milieu de la petite enfance et des enseignants provenant du milieu de l'enseignement. Nicolas et Robichaud-Gagné (2018) révèlent que cette mise à jour appuie une démarche qui englobe le bien-être de l'enfant dès sa naissance jusqu'à six ans en ce qui a trait à sa réussite scolaire.

Nicolas et Robichaud-Gagné concluent que le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants facilite des interventions précoces, rapides et continues dès le jeune âge, aide au développement global des enfants, à l'adaptation au milieu scolaire et facilite leur réussite scolaire.

## **2. Politique : Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003 ; 2006)**

Sur la base des recommandations du rapport de la commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994), le ministère de l'Éducation de l'Ontario lance le premier volet d'une stratégie pour la réussite scolaire de tous les élèves jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003), soit la *Stratégie visant la réussite des élèves*. Ce projet est doté d'une enveloppe de 1,3 milliard de dollars. Le gouvernement de l'Ontario rend l'éducation obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme d'étude secondaire ou jusqu'à l'âge de 18 ans par la loi 52 (MÉO, 2006). Le but de cette politique est d'encourager un grand nombre des jeunes à obtenir leur diplôme d'études secondaires et de diminuer le décrochage scolaire.

### *Description*

Cette politique ontarienne indique que « tous les élèves âgés de moins de 18 ans sont tenus de fréquenter l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme » (Rozon, Leurebourg et Charette, 2018, p. 162). Cette politique comprend cinq objectifs : augmenter le taux d'obtention du diplôme et diminuer le taux de décrochage ; favoriser de bons rendements scolaires pour tous les élèves; donner aux élèves de nouvelles occasions d'apprentissage pertinentes; miser sur les points forts et les intérêts des élèves; aider les élèves à faire la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Pour atteindre ces objectifs, le ministère développe et adopte quatre mesures qui correspondent aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves du secondaire. Ces mesures sont considérées comme des conditions qui favorisent la réussite des élèves du secondaire. Mentionnons notamment :

1. équipe de la réussite des élèves;
2. programmes axés sur des orientations des carrières;
3. stages en milieu de travail;
4. qualité du personnel enseignant.

Dans les lignes qui suivent, nous examinons succinctement chacune des quatre mesures.

La première mesure, l'équipe de la réussite des élèves, vise à ce que chaque école soit dotée d'une équipe de professionnels qui permet à l'élève présentant un risque de décrochage de bénéficier d'une attention et d'un soutien personnalisés. Ainsi, la mise en place de l'équipe de la réussite permet à l'élève qui présente un risque de bénéficier d'une attention et d'un soutien personnalisés qui répondent à ses besoins et aux champs d'intérêt. Cette équipe accorde une attention particulière aux élèves qui en ont besoin afin d'obtenir leur diplôme (Rozon, Leurebourg et Charette, 2018).

En Ontario, dans chaque école, il y a une équipe responsable de la réussite des élèves. Cette équipe est composée de la direction, de l'enseignant responsable de la réussite des élèves, du conseiller en orientation, de l'enseignant ressource en enfance en difficulté, de l'enseignant responsable de la récupération de crédits et d'un technicien en éducation spécialisée. L'équipe offre de nombreux services afin d'appuyer la réussite de chaque élève. Parmi ces services, mentionnons les suivants : la récupération de crédits; l'aide aux devoirs et aux projets; le tutorat, le mentorat; le counselling individuel et l'encadrement; l'accès et le soutien pour les cours en ligne et les cours à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2006).

La deuxième mesure, les programmes axés sur des orientations des carrières, consiste à ce que ces programmes permettent aux élèves de se concentrer sur un cheminement de carrière compatible avec leurs aptitudes et leurs champs d'intérêt. Dans la même veine, la troisième mesure, les stages en milieu de travail, met l'accent sur des programmes permettant aux élèves d'acquérir davantage des crédits grâce aux expériences de travail dans des communautés et dans des entreprises communautaires afin de réussir leur apprentissage.

Au cours des années, pour assurer l'ensemble de ces mesures, le ministère de l'Éducation de l'Ontario adopte plusieurs programmes et initiatives. Nous en présentons quatre.

**a) Programme d'éducation coopérative (2011, 2018)**

La première version du Programme de l'éducation coopérative apparaît en 2011. En 2018, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie une nouvelle version. Ce programme offre aux élèves de 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année du secondaire la possibilité d'appliquer, d'approfondir et de développer, dans la salle de classe et dans la communauté, des compétences, des connaissances et des habiletés de pensée qui soutiennent la planification d'apprentissage, de carrière et de vie. Ce programme permet à l'élève d'obtenir jusqu'à deux crédits d'éducation au maximum pouvant compter comme crédits obligatoires pour l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Le programme d'éducation coopérative inclut deux composantes. Une composante scolaire et une autre en milieu de travail. La première doit se réaliser en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage du cours d'éducation coopérative. La deuxième composante amène l'élève à s'engager dans des occasions d'apprentissage dans le contexte d'une expérience dans la communauté. En 2015, 15,3 % des élèves des écoles secondaires de langue française de 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année participent au programme régulier d'éducation coopérative (MÉO, 2018).

**b) Programmes à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2013)**

Le programme à double reconnaissance de crédit permet à l'élève de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année de continuer ses études secondaires, tout en suivant des cours offerts par les institutions postsecondaires publiques ou des cours d'apprentissage offerts par des collèges qui comptent, à la fois, pour l'obtention de son diplôme d'études secondaires de l'Ontario et pour un certificat, un diplôme ou un grade de niveau postsecondaire, ou un certificat d'apprentissage du milieu secondaire. Le programme à double reconnaissance de crédit vise à motiver les élèves qui éprouvent des difficultés à répondre aux exigences menant à l'obtention du diplôme. Il aide

notamment les élèves à réussir la transition à un programme collégial ou à un programme d'apprentissage, mieux connaître des itinéraires au collège ou en apprentissage dont ils disposent, avoir une meilleure perspective sur les décisions concernant la planification de leurs études et de leur carrière.

### **Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario (MÉO, 2013) : Tracer son itinéraire vers la réussite**

Le programme *Tracer son itinéraire vers la réussite* (2013) présente le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario. Il décrit un programme exhaustif de planification d'apprentissage, de carrière et de vie. Ce programme consiste à aider les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année à atteindre leurs objectifs personnels dans le cadre scolaire et à devenir des citoyens compétents, qui réussissent et qui contribuent à la société. Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013), « lorsque les élèves ont la capacité de concevoir et de planifier leur vie, ils se mobilisent, ils se réalisent et ils mettent en pratique leur apprentissage dans la vie de tous les jours » (p. 7). Rozon, Leurebourg et Charette (2018) montrent que des possibilités d'apprentissage, des cours et des programmes ou initiatives diversifiés, à la fois en classe et hors classe, sont mis de l'avant dans le but de répondre aux choix de l'élève en matière d'apprentissage, de carrière, de vie et de toutes destinations postsecondaires. Pour les chercheurs, la démarche d'itinéraire adoptée par les directions des conseils scolaires et d'écoles améliore les possibilités de réussite de l'élève en lui permettant de définir ses champs d'intérêt personnel, ses points forts, ses besoins et ses aspirations. Pour eux, « en se connaissant mieux, l'élève peut faire ses choix de programmes et d'apprentissage de façon plus éclairée » (p. 169). En terminant, soulignons que trois conditions sont essentielles pour l'obtention de diplôme :

1. les élèves doivent obtenir 30 crédits dont 18 sont obligatoires et 12 sont optionnels ;
2. ils doivent satisfaire à l'exigence en matière de compétences linguistiques et ils doivent effectuer 40 heures de service communautaire.

#### **c) Service communautaire**

En Ontario, la politique sur les 40 heures de service communautaire est incluse dans le programme depuis 1999. Celle-ci vise à sensibiliser l'élève à ses responsabilités civiques et à

l'aider à comprendre le rôle qu'il peut jouer pour soutenir sa communauté (MÉO, 1999). Ainsi, tous les élèves ontariens sont appelés à faire 40 heures de service communautaire.

En somme, la Stratégie de l'apprentissage jusqu'à 18 ans du ministère de l'Éducation de l'Ontario englobe plusieurs programmes et initiatives qui semblent favoriser la réussite des élèves au niveau du secondaire. La section qui suit aborde le programme des communautés d'apprentissage professionnelles.

### **3. Politique d'aménagement linguistique (PAL, 2004)**

La Politique d'aménagement linguistique (2004) vise à mieux répondre aux besoins spécifiques du système scolaire de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle. Dès 1994, le ministère de l'Éducation de l'Ontario aborde l'aménagement linguistique dans les écoles de langue française (Aménagement linguistique en français; Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique, paliers élémentaire et secondaire, MÉO, 1994). Or, ce n'est qu'en 2004 que le ministère adopte sa Politique d'aménagement linguistique. Dans le cas des écoles de langue française, l'objectif de l'aménagement linguistique consiste à promouvoir l'usage du français, en améliorer la qualité, étendre son usage et finalement, en élargir l'aire institutionnelle (MÉO, 2004, p. 10).

#### ***Description***

La Politique d'aménagement linguistique comprend cinq axes d'intervention spécifiques : 1) l'apprentissage, 2) la construction identitaire, 3) le leadership participatif, 4) l'engagement (parental et communautaire), et 5) la vitalité institutionnelle. Ces axes permettent la mise en place de conditions qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves afin d'assurer la pérennité de la langue et la culture francophones (Fullan, 2013; MÉO, 2012; MÉO, 2004).

Selon le ministère de l'Éducation, la politique permet « aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue française et de la culture francophone pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (MÉO, 2004, p. 8).

La mise en œuvre de cette politique à l'école relève en grande partie des conseils scolaires francophones qui ont la tâche d'assurer le bon fonctionnement de leurs écoles, d'évaluer des besoins locaux et de déterminer avec les communautés scolaires les interventions les plus susceptibles d'avoir un impact positif sur l'environnement scolaire ou la vie à l'école.

Le document du ministère de l'Éducation intitulé *L'aménagement linguistique - Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario* (2009), indique que la politique d'aménagement linguistique a permis à chaque conseil scolaire de langue française de planifier des interventions ciblées à partir d'une analyse rigoureuse de leur situation et de leurs besoins. Selon le ministère de l'Éducation, ce type d'intervention facilite une hausse de l'usage spontané du français à l'école, une augmentation des inscriptions à l'école et une amélioration du rendement des élèves. Selon IsaBelle et Chiasson (2018), la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario vient répondre aux besoins spécifiques de la communauté de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle afin « d'assurer les assises identitaires aux jeunes pour augmenter leur réussite scolaire » (IsaBelle, 2018, p. 280).

#### **4. Le programme de communautés d'apprentissage professionnelles (2005)**

En 2003, le rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque, présidé par madame Griffore, surintendante d'un conseil scolaire francophone<sup>1</sup>, recommande aux écoles de favoriser le développement professionnel des enseignants, notamment par la mise en place des communautés d'apprentissage professionnelles (IsaBelle et Rochon, 2018). Dans son rapport *Éducation pour tous*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005) souligne que « les communautés d'apprentissage professionnelles offrent un cadre idéal pour la mise en œuvre des stratégies et visent à favoriser l'apprentissage comme conception universelle » (p. 51). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario souhaite également que :

*« Le personnel des conseils scolaires, les directions d'écoles, le personnel enseignant et le personnel de soutien puissent recevoir une formation sur les pratiques réussies visant à appuyer les élèves ayant des besoins particuliers. Les élèves bénéficient de ce que tous les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle partagent les mêmes valeurs et les mêmes objectifs » (p. 144).*

Ainsi, dès 2007, le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario publie le document *Les communautés d'apprentissage professionnelles : un modèle pour les écoles de l'Ontario*. Dans le but d'augmenter la réussite scolaire de chacun des élèves à travers la collaboration systémique, le ministère de l'Éducation présente la Politique /

---

<sup>1</sup> Elle a été sous-ministre adjointe à l'Éducation de langue française de 2012 à 2018

Programmes note no 159 sur la collaboration professionnelle en 2016. Celle-ci vise l'engagement partagé de tous les acteurs en éducation à offrir les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage pour le personnel enseignant et professionnel, et de directions pour améliorer le rendement et le bien-être des élèves et de tous les acteurs scolaires.

### ***Description***

La communauté d'apprentissage professionnelle se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste par un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs, et où ils sont constamment en situation d'apprentissage (Hord, 1997). DuFour et Eaker (1998) définissent une communauté d'apprentissage professionnelle comme un mode de fonctionnement qui mise sur la collaboration de tous les acteurs engagés dans un processus continu d'enquête collective afin d'améliorer la réussite des élèves. Selon Lamothe (2017), cette définition est la plus répandue dans les écoles ontariennes et la plus cohérente avec les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle vise à favoriser la réussite scolaire de chaque élève, en encourageant le développement des compétences et le travail en collaboration chez les enseignants.

Dans la section qui suit, nous présentons la Stratégie d'apprentissage électronique de l'Ontario.

### **5. Stratégie d'apprentissage électronique de l'Ontario (MÉO, 2006)**

Rappelons que la quatrième priorité de la commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994) portait sur l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Dès 2006, le ministère de l'Éducation de l'Ontario élabore des politiques sur l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) telles que la Politique hybride et la Stratégie apprentissage électronique de l'Ontario destinées aux conseils scolaires. Une année plus tard, le ministère de l'Éducation de l'Ontario adopte la Stratégie ontarienne d'apprentissage électronique.

### **Description**

La Stratégie ontarienne d'apprentissage redéfini par la technologie a pour objectif de donner aux élèves et aux enseignants de l'Ontario l'accès à des ressources numériques importantes pour appuyer des nouvelles pratiques d'enseignement et favoriser les rendements des élèves. Pour y arriver, le ministère de l'Éducation de l'Ontario met à la disposition des conseils scolaires une plateforme en ligne qui donne accès à du contenu numérique par un environnement d'apprentissage virtuel (EAV) afin d'offrir aux élèves des opportunités d'apprentissage en ligne pour favoriser leur réussite scolaire. De plus, le ministère a instauré une banque de ressources éducatives en ligne pour les enseignants, la banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO).

Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication permet le développement de compétences spécifiques chez les élèves, l'acquisition des connaissances et des aptitudes qui leur permettent de réussir. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario vise à ce que les élèves acquièrent les connaissances nécessaires, les compétences du 21<sup>e</sup> siècle et les qualités qui leur permettront de devenir des citoyens épanouis dans leur vie personnelle, productifs sur le plan économique et engagés dans leurs communautés.

En 2016, le ministère publie le document *Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Accompagner chaque enfant, appuyer chaque élève*, dans lequel il précise le rôle de l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans les écoles :

*« Les élèves seront plus engagés, plus motivés à apprendre, et réussiront mieux, lorsqu'ils sont en mesure de faire le lien entre ce qu'ils apprennent et des situations qui les touchent dans leur collectivité et dans le monde. [Les TIC pourront] favoriser la communication et la collaboration, renforcer l'engagement des élèves et améliorer leurs résultats scolaires » (MÉO, 2016, p. 34-35).*

Dans cette direction, en 2010, les douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario mettent en place une initiative à l'aide des technologies de l'information et de la communication pour favoriser la réussite scolaire de leurs élèves : le « Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO) ». En analysant le CAVLFO en tant que modèle d'accompagnement en ligne, Duplâa, IsaBelle et Lachance (2018) précisent que cette initiative sert à

*« appuyer les élèves francophones de l'Ontario à réaliser leur plein potentiel tout en poursuivant leurs études secondaires en français. Il a, entre autres, la responsabilité d'assurer la prestation des cours en ligne aux élèves qui fréquentent les écoles secondaires de langue française de l'Ontario » (p. 308-309).*

Pour Duplâa et coll. (2018), les cours en ligne offerts par le consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario permettent aux écoles secondaires de langue française « de bonifier leur offre de cours, de régler un bon nombre de conflits d'horaire et de permettre aux élèves de vivre une expérience d'apprentissage différente, tout en développant des compétences globales » (p. 309). Ceci corrobore les avantages de l'utilisation pédagogique dans les conseils scolaires de langue française tels que soulignés par le ministère (2016).

Dans les contextes actuels caractérisés par plusieurs perturbations, les avantages de l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication ainsi que les cours en ligne sont nombreux parce que ceux-ci sont flexibles et accessibles, qu'ils offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues et qu'ils permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves (MÉO, 2016). Pour ce faire, les conseils scolaires sont invités à offrir des services de formation et d'appui en utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans les écoles et dans les salles de classe. Ainsi, comme tout autre outil, l'impact sur l'apprentissage ou la réussite scolaire des élèves à l'école dépendra surtout de l'usage qui en est fait, tant par les élèves que par l'enseignant.

La section qui suit aborde la place du leadership des directions.

## **6. Stratégie ontarienne en matière de leadership (MÉO, 2008)**

Mise en place en 2008 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, la *Stratégie ontarienne en matière de leadership* établit un plan d'action visant à attirer des candidats qui démontrent un potentiel à exercer du leadership aux postes de directions d'écoles et de conseils scolaires, afin de leur offrir une formation de qualité pour soutenir la réussite des élèves (MÉO, 2008). Selon le ministère, une bonne gouvernance et un leadership efficace, à tous les niveaux du système scolaire, favorisent la collaboration professionnelle et la réussite scolaire des élèves.

### *Description*

La Stratégie ontarienne en matière de leadership a pour but d'offrir une formation de qualité aux leaders du système scolaire (directions des conseils scolaires et d'écoles) afin de favoriser l'atteinte des trois priorités ministérielles présentées précédemment : 1) augmenter les résultats des élèves; 2) réduire les écarts de réussite entre les élèves; 3) accroître la confiance de la population envers son système d'éducation public (MÉO, 1994).

L'Institut de leadership en éducation (2013) mentionne que le but de cette stratégie consiste d'abord à inspirer une vision partagée du leadership et à promouvoir l'utilisation d'un langage commun quant aux pratiques du leadership chez les leaders des conseils et des écoles. Elle vise également à définir les pratiques et les ressources personnelles des leaders des conseils et des écoles à partir de données probantes des recherches afin d'améliorer la réussite des élèves. Congi et Charles (2009) indiquent que quatre principes soutiennent la stratégie ontarienne en matière de leadership : un partenariat pour renforcer les pratiques efficaces et les réseaux qui existent entre les acteurs scolaires; le perfectionnement de chaque acteur et le développement organisationnel pour promouvoir le développement professionnel des leaders des conseils et des écoles; l'alignement pour s'assurer que tous les acteurs apprennent en se communiquant entre eux et partagent des pratiques efficaces et un langage commun sur l'alignement des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation; des communications qui cherchent à valoriser un dialogue et à communiquer un message clair qui appuie des pratiques efficaces pour la réussite scolaire. Louis, Leithwood, Walhlstrom, et Anderson (2010) soulignent que certaines pratiques des leaders des conseils et des écoles ont des effets positifs significatifs sur les relations de travail des enseignants et indirectement sur les rendements scolaires des élèves. En somme, la stratégie ontarienne en matière de leadership repose sur la collaboration des acteurs scolaires, la communication entre ces derniers et sur leur développement professionnel pour la mise en œuvre des pratiques efficaces reposant sur les données probantes des recherches afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

La prochaine section porte sur la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009; 2013).

## **7. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009; 2013)**

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009; 2013) fait écho à un des trois principaux objectifs de la vision *Atteindre l'excellence* et *Atteindre l'excellence, la vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (2004, 2014) : la réduction des écarts en matière de rendement des élèves. Cet objectif consiste à assurer l'équité parmi le personnel et les élèves en valorisant la diversité, tout créant un milieu éducatif équitable.

### ***Description***

Dans son document intitulé *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario*, le ministère de l'Éducation élabore en 2009 la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive pour présenter sa vision d'un système d'éducation équitable et inclusif dans lequel tous les élèves, les parents et les membres de la communauté scolaire se sentent acceptés et respectés; et favoriser la réussite scolaire de tous ces élèves. La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive favorisera un système scolaire inclusif dans lequel tous les élèves, les parents et les membres du milieu scolaire se sentent acceptés et respectés; chaque élève est aidé et motivé à augmenter ses rendements scolaires. Pour créer un milieu scolaire équitable et inclusif pour tous, le ministère demande aux conseils scolaires et aux écoles de faire en sorte que toutes les personnes dans les écoles se sentent en sécurité, à l'aise et acceptées en ces termes. « Nous voulons amener le personnel et les élèves à valoriser la diversité, à montrer du respect pour les autres et à contribuer à créer une société équitable et soucieuse du bien-être de chacun » (MÉO, 2009, p. 9). Pour le ministère, une éducation équitable et inclusive est à la source de l'excellence des élèves (atteinte de niveaux élevés de rendement) et répond aux besoins individuels (MÉO, 2013).

L'équité ne signifie pas un traitement identique pour tous les élèves. Bien au contraire, il s'agit de combler les besoins individuels de chaque élève et de fournir les conditions nécessaires et les mesures d'intervention requises pour l'aider à réussir (OCDE, 2008).

La prochaine section aborde la participation des parents.

## **8. Politique de participation des parents pour les écoles en Ontario (2010)**

La priorité de la Commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994) et le quatrième axe de la Politique d'aménagement linguistique (MÉO, 2004) jettent les bases d'un programme axé sur l'implication des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. En 2010, le ministère de

l'Éducation de l'Ontario adopte la Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario qui vise à reconnaître l'apport de la participation des parents pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Par l'adoption de cette politique, le ministère de l'Éducation affirme fermement l'importance du soutien des parents pour l'apprentissage et la réussite de leurs enfants. Pour le ministère, « les bonnes écoles sont encore les meilleures lorsqu'elles obtiennent la participation et l'engagement des parents. En faisant participer un plus grand nombre des parents à l'éducation de leurs enfants afin de les amener à améliorer leur rendement, nous augmenterons tant la confiance que la fierté des gens dans l'éducation publique de l'Ontario » (MÉO, 2010, p. 5).

### *Description*

La Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario (MÉO, 2010) se décline en quatre stratégies qui visent à appuyer les parents en tant que partenaires pour leur fournir les possibilités, les compétences et les outils qui leur permettent de collaborer avec les acteurs scolaires et de contribuer pleinement à la réussite des élèves.

Stratégie 1 : Climat scolaire positif et accueillant. Il s'agit de favoriser et de maintenir un climat scolaire positif et accueillant où tous les points de vue des parents sont encouragés, entendus et appréciés.

Stratégie 2 : Élimination des obstacles. Il s'agit d'éliminer les obstacles qui peuvent empêcher certains parents de participer pleinement à l'apprentissage de leurs enfants, et ainsi refléter la diversité de nos élèves et communautés.

Stratégie 3 : Appuis à l'intention des parents. Il s'agit de fournir aux parents des connaissances, des compétences et des outils dont ils ont besoin pour favoriser l'apprentissage des élèves à la maison et à l'école.

Stratégie 4 : Communication avec les parents. Il s'agit d'examiner et d'étendre les stratégies de communication et de liaison notamment en offrant des ateliers dans les milieux locaux, en donnant des exposés et en fournissant des outils et des ressources afin de transmettre de l'information et de faire connaître les stratégies liées à l'appui de l'apprentissage au foyer et de la participation des parents dans les écoles.

Dans cette section, nous avons présenté des politiques et des programmes phares du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ceci nous mène maintenant à aborder les défis de la mise en œuvre des politiques dans les systèmes scolaires à partir de la littérature scientifique.

### **1. 2. 5. Défis de la mise en œuvre des politiques éducatives**

Il appert que les politiques développées et adoptées ne donnent pas nécessairement les résultats attendus (Maroy, 2008). C'est leur mise en œuvre qui détermine leur sens et aide à atteindre les objectifs poursuivis. Dans cette optique, les résultats de certaines études démontrent que les problèmes de réalisation des politiques publiques se trouvent dans la façon dont elles sont perçues et implantées par les acteurs (Déniger, 2017; Carpentier, 2010; 2012; Fullan, 2010; 2013; Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008; Maroy, 2008). Ces chercheurs s'accordent à montrer que l'analyse des politiques éducatives comporte trois phases : l'élaboration; l'implantation; le suivi et l'évaluation. Historiquement, on a accordé beaucoup d'importance à l'étude de l'élaboration et de l'adoption des politiques, reléguant au second plan la phase d'implantation. Ainsi, les acteurs du terrain sont considérés comme allant de soi une fois que la politique est développée et adoptée. Conséquemment, les acteurs du terrain sont considérés à l'ordre des exécutants qui s'engagent dans un phénomène dont ils ne perçoivent pas le sens (Lessard et coll., 2008).

Or, la mise en œuvre correspond à cette étape après l'adoption au cours de laquelle différents acteurs, prenant le relais des décideurs, sont mandatés afin de réaliser ou de faire réaliser le programme d'actions contenu dans la politique (Lessard et coll., 2008). Cette phase comporte un travail d'interprétation du contenu de la politique par les acteurs, une confrontation entre ce qui est désiré et les contraintes objectives du terrain. Ceci nécessite une mobilisation d'acteurs, de ressources matérielles et financières, de connaissances et de pouvoirs pour atteindre ses finalités. Il est donc important de comprendre comment ce processus se réalise au sein du système scolaire et quel rôle jouent les acteurs scolaires.

## **Processus de la mise en œuvre des politiques éducatives et le rôle des acteurs**

Des chercheurs (Carpentier, 2010; De Ketele, 2020; Lessard et Carpentier, 2015; Lessard et coll., 2008; Maroy, 2008; Spillane et coll., 2002) ont analysé la mise en œuvre des politiques éducatives dans leurs milieux de pratique. Dans sa récente recherche, De Ketele (2020) souligne l'importance de la collaboration de tous les acteurs pour la mise en œuvre des politiques éducatives afin de favoriser la réussite des élèves. Selon l'auteur, le maillage collaboratif implique de développer et valoriser des triangulations entre les acteurs au sein des différentes strates du système : celle des communautés locales d'apprentissage ; celle de la gouvernance par le milieu; celle de la vision éducative; celle de la vision socio-politique » (p. 2). Il souligne également que la mise en œuvre des politiques éducatives est un travail de collaboration entre les acteurs des niveaux macro, méso et micro de l'éducation.

Au Canada, Lessard, et coll. (2008) cherchent à comprendre de quelle façon les politiques éducatives sont reçues par le personnel scolaire et comment elles sont implantées. Aux États-Unis, Spillane, Reiser et Reimer (2002) mettent l'accent sur l'interaction des acteurs et indiquent que l'appropriation du sens quant à l'implantation des politiques éducatives passe par la cognition individuelle, la cognition située et le rôle des représentations sociales des acteurs. Les chercheurs montrent que la construction du sens d'un phénomène social est un travail conjugué de tous les acteurs de l'organisation sociale. Anderson (2005) et Muller (2015) soulignent l'importance des acteurs du terrain, particulièrement les membres des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles, quant à la mise en œuvre de politiques éducatives dans les milieux scolaires. Muller (2015) souligne qu'il est nécessaire d'identifier tous les acteurs qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une politique pour analyser leurs stratégies d'intervention et comprendre leurs représentations sociales par rapport à la politique. Selon lui, le processus de la mise en œuvre n'est pas un processus de décisions abstraites dont on peut saisir le sens de l'extérieur. L'auteur montre que la réception d'une politique repose sur les schèmes cognitifs, les idées et les visions du monde des acteurs : « les acteurs à quels niveaux du système soient-ils, sont à des degrés variables des acteurs des politiques, car, tenus d'y participer, de les approprier et de les mettre en œuvre » (Muller, 2015, p. 5). La Commission royale sur l'éducation de l'Ontario (CRÉ, 1994) abonde dans le même sens lorsqu'elle mentionne que les politiques en elles-mêmes ne valent rien à l'école. Ce qui compte, c'est la façon dont elles sont perçues par les acteurs de l'école et les élèves.

Dans une recension des écrits réalisée par Anderson (2005) aux États-Unis sur les « réformes scolaires en lecture », l'auteur souligne l'importance des acteurs du terrain que sont les membres des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles. Pour le chercheur, les acteurs du terrain jouent un rôle de premier plan dans la construction du sens de la mise en place des politiques adoptées par l'État et dans la conciliation de ses priorités à l'histoire et au contexte du district. Le rôle des acteurs du terrain ne se limite pas à une simple courroie de transmission. Ils sont appelés à interpréter les priorités de la politique pour qu'elles soient adaptées aux besoins et au contexte de leur mise en œuvre. Ainsi, Anderson (2005) indique que les représentations sociales des acteurs du terrain à l'égard d'une politique adoptée par la hiérarchie peuvent influencer les autres acteurs de l'école quant à son implantation.

De cette analyse des écrits, Anderson (2005) révèle quelques conditions qui peuvent influencer l'implantation réussie d'un changement comme une politique éducative au sein d'une organisation scolaire par les acteurs du terrain. Il s'agit de la capacité du leadership des directions, la définition des objectifs clairs et cohérents et leurs liens avec la réussite des élèves, l'importance de mettre en place des systèmes de reddition de comptes, le développement professionnel efficace des acteurs scolaires, l'encouragement au leadership pédagogique et partagé, la collaboration, l'équilibre entre le soutien et le contrôle. Selon Anderson, aucune condition prise de façon isolée ne suffit à engendrer durablement un changement souhaité. Il importe donc de travailler sur l'ensemble des conditions retenues, ce qui exige un travail d'encadrement. On comprend alors que la mise en œuvre d'une politique publique passe par tous les acteurs scolaires et les rôles qu'ils assument (Anderson, 2005; Muller, 2015; Spillane, et coll., 2002). C'est à travers une vision commune de ces acteurs que la politique adoptée peut être mise en place. Ceci corrobore les conclusions de l'étude réalisée en France par Jobert (1992) sur le lien entre les représentations sociales des acteurs et leurs pratiques de la mise en œuvre des politiques publiques. Les résultats de cette étude soulignent que « l'analyse de la mise en œuvre d'une politique est aussi concernée par le rôle des représentations sociales des acteurs » (p. 226). Sur ce, l'implantation d'une politique éducative requiert la mobilisation, l'interaction, les attitudes, les opinions, les pratiques et les stratégies des acteurs du système. Dans cette optique, Fullan (2013) mentionne que les acteurs de l'éducation, principalement des membres des directions générales de conseils scolaires et des directions d'écoles, jouent un rôle central dans la réussite des élèves.

Pour Fullan (2013), ces acteurs doivent jeter les bases nécessaires qui permettent aux enseignants de créer des expériences d'apprentissage plus pertinentes, plus appliquées et plus innovatrices qui piquent la curiosité des élèves et les motivent à réaliser leurs rêves. D'autre part, ces acteurs doivent aussi permettre aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires à leur réussite éducative. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'études qui abordent le lien entre les conditions et les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario avec la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario selon les représentations sociales des acteurs scolaires franco-ontariens. Comme nous pouvons le constater, la réussite des élèves est au cœur de plusieurs systèmes scolaires de différents pays. Le Canada et la province de l'Ontario en particulier ne sont pas indifférents à ce phénomène, ce qui nous incite à mener notre étude sur les conditions et politiques qui favorisent cette réussite dans ce contexte spécifique. La section qui suit présente des études portant sur certaines conditions favorisant la réussite scolaire des élèves.

### **1. 3. Études des conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves**

Aux sections précédentes, nous avons exposé des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario élaborés depuis les années quatre-vingt-dix ainsi que des études sur les défis de la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans la section présente, il nous apparaît essentiel d'aborder des études portant sur des conditions qui favorisent la réussite scolaire et qui peuvent être considérées comme la source de l'émergence de politiques éducatives. Nous aborderons plusieurs conditions telles que l'apprentissage tôt dans le cheminement de l'enfant, l'importance d'étudier dans sa langue maternelle, le service communautaire, l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, l'accompagnement des élèves et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication, le leadership des directions d'écoles, l'équité et inclusion des jeunes, ainsi que les relations école-famille-communauté.

### **1. 3. 1. Début de la scolarité - maternelle 4 et 5 ans**

Des recherches soulignent l'importance de commencer l'école tôt, soit dès que l'enfant atteint l'âge de quatre ans (Fortin, 2020; Herry, Maltais et Mougeot, 2008; Social Program Evaluation Group de l'Université Queen's, 2013; Centre for Child Studies de l'Université McMaster, 2013). Fortin (2020) analyse les stratégies d'intervention utilisées par trois enseignantes des classes de la maternelle quatre et cinq ans au Québec. Afin d'atteindre ces objectifs fixés, la chercheuse utilise une démarche qualitative interprétative de type descriptif en utilisant un entretien semi-dirigé puis une observation. Les résultats de cette recherche montrent que le programme a un impact positif dans tous les domaines d'apprentissage chez les jeunes, plus particulièrement sur le développement du langage oral et des conduites discursives grâce à l'activité pédagogique de la causerie. L'auteure souligne que « avec l'aide de l'enseignante et de ses pairs, l'enfant apprend les règles de la conversation à plusieurs, il prend la parole, répète des énoncés déjà entendus ou en formule de nouveaux » (p. 22).

Pour leur part, Maltais, Mougeot et Herry (2008) ont réalisé une étude longitudinale visant à évaluer les effets d'un programme de maternelle à temps plein sur le développement des enfants de quatre ans des écoles de langue française en Ontario. Les chercheurs ont comparé 273 élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire ayant cheminé par le programme de maternelle quatre ans à un groupe de 300 élèves qui n'en ont pas bénéficié. Les résultats montrent que le programme de la maternelle quatre ans à temps plein a un effet positif sur le langage et la lecture chez les enfants qui ont participé à ce programme.

C'est dans cette foulée que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a proposé le *Programme de maternelle et du jardin d'enfants* (MÉO, 1994; 2013).

### **1. 3. 2. Étudier dans sa langue maternelle**

Landry (2010) mentionne que « l'école franco-ontarienne est investie d'un double mandat rendant indissociables la réussite scolaire, la valorisation de la langue française et le développement identitaire de tous les élèves dans leur milieu » (p. 11).

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2008) indique qu'il y a beaucoup d'avantages pour les enfants d'étudier dans leur langue maternelle dès le plus jeune âge : les enfants sont ainsi plus nombreux à fréquenter l'école et à y obtenir de bons résultats scolaires. En effet, un nombre grandissant d'études soulignent l'importance d'étudier

dans sa langue maternelle. Lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas la première langue parlée par les enfants, le risque de déscolarisation ou d'échec dans les petites classes est plus élevé. Dans un environnement d'enseignement multilingue, les enfants ont tendance à acquérir de meilleures aptitudes à la réflexion que dans un environnement monolingue. Les parents d'élèves ont plus de facilité à communiquer avec les enseignants et à accompagner leurs enfants dans leurs devoirs.

Au Canada, depuis 1977, la province de Québec offre un Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) destiné aux élèves allophones (Mc Andrew, 2015). Les écoles qui ont mis en place ce programme à l'apprentissage du français, en classe d'accueil comme en classe régulière, semblent récolter des résultats positifs (Mc Andrew, 2015; Armand et Maraillet, 2013 ; Armand et coll., 2011). Dans la même perspective, les résultats de la recherche de Benson et Kosonen (2013) révèlent que les enfants obtiennent de meilleurs résultats au primaire lorsque la langue d'enseignement est la langue maternelle. L'apprentissage en langue maternelle permet aux enfants d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue parlée à la maison et les bases de l'apprentissage d'autres langues. Ces résultats rejoignent les conclusions de la recherche réalisée par King et Mackey (2007) qui soulignent que les élèves apprennent plus vite à lire et à acquérir de nouvelles connaissances lorsqu'ils ont reçu un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une langue qui ne leur était pas familière.

C'est dans ce contexte que la Politique d'aménagement linguistique (PAL) (MÉO, 2004) s'inscrit pour favoriser la réussite des jeunes Franco-Ontariens.

### **1. 3. 3. Service communautaire**

Le service communautaire constitue une forme d'apprentissage par l'expérience où les élèves collaborent avec d'autres personnes et où ils sont appelés à mettre en œuvre ce qu'ils apprennent à l'école dans des contextes réels de la communauté (Eyler et Giles, 2010). En somme, son but est de faire sortir les élèves de la salle de classe pour leur permettre de mettre leur formation en application dans des situations réelles de la vie courante, tout en venant en aide à la communauté et à des organismes à but non lucratif. Certains chercheurs (Leithwood, Fullan et Watson, 2003) ont des réserves concernant le service communautaire obligatoire pour les élèves du secondaire. En effet, les auteurs pensent que les élèves participent à ce programme par obligation, parce

qu'on leur demande de le faire; ils affirment que les élèves n'en voient pas l'utilité et qu'ils ne le font pas par conviction. Pour Perrenoud (2002), réussir à l'école devrait coïncider avec l'ensemble des missions qu'on lui confie, à savoir instruire, socialiser et qualifier, au lieu de se réduire à la seule maîtrise des savoirs scolaires. Pour cet auteur, le service communautaire permet aux enfants, dès le plus jeune âge et tout au long de leur parcours scolaire, de développer leur connaissance de soi, leur confiance en eux et leur sens des responsabilités dans la communauté, à l'école et sur le plan individuel. Sur le plan de la communauté, il y a l'établissement d'un lien étroit et affectif avec celle-ci; l'élaboration d'une vision plus éclairée des besoins et la découverte de la diversité présente dans le milieu de vie; la compréhension approfondie des liens d'interdépendance à l'intérieur d'une même communauté, d'une communauté-région, d'une communauté-nation et de la communauté-monde; la participation au développement viable et durable des communautés; et un plus fort sentiment d'être des agents de changement pour leur école, leur communauté, leur société et le monde. Quant au niveau de l'école, il y a un meilleur engagement dans les apprentissages; une augmentation du sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté; un maintien ou augmentation des résultats scolaires dans les matières du curriculum. Au niveau individuel, on trouve une augmentation de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle; l'augmentation du sens des responsabilités; l'augmentation de la persévérance scolaire et la conscience de sa capacité à apporter une contribution valable aux autres, à l'école et à la communauté (devenir des agents de changement). Henderson, Brown, Pancer et Ellis-Hale (2007) ont réalisé une étude auprès d'étudiants de la première année universitaire ayant participé au service communautaire obligatoire lors leurs études secondaires de l'Ontario. Les résultats de cette étude indiquent que le service communautaire a des effets positifs sur le développement des habilités, le sens de la responsabilité civique ainsi que sur l'engagement civique des élèves.

Dès 1999, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place un programme de 40 heures de service communautaire pour tous les élèves du secondaire.

### **1. 3. 4. Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans**

Depuis 2006, le Royaume-Uni a adopté la scolarité obligatoire (OCDE, 2011). Selon l'OCDE (2011), le taux de diplomation a augmenté de 91 %. En Norvège, Aakvit et Vaage (2003) mentionnent que le pays a connu une augmentation du taux de diplomation depuis qu'il a

ajouté une année de plus à la scolarité des élèves du secondaire. Pour leur part, Cabus et De Witte (2011) indiquent que le taux de décrochage scolaire a diminué de 2,5 % chez les élèves norvégiens après l'augmentation d'une année obligatoire de scolarité. Le système scolaire ontarien n'est donc pas le seul système d'éducation à rendre la scolarité obligatoire jusqu'à l'obtention du diplôme d'étude secondaire ou jusqu'à l'âge de 18 ans.

Pour favoriser le taux de diplomation, le ministère a adopté le Politique d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006). Notons que cette stratégie est accompagnée de plusieurs programmes et initiatives que nous avons présentés plus haut.

### **1. 3. 5. Accompagnement des élèves et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)**

Dans son étude de cas réalisée au Canada portant sur les compétences et les postures d'accompagnateurs en regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants, Vivegnis (2019) indique que les accompagnateurs pédagogiques cherchent à améliorer l'apprentissage des élèves en offrant un soutien local aux enseignants pour renforcer les pratiques pédagogiques inclusives. Pour la chercheuse, l'accompagnateur des élèves a pour objectif d'aider les élèves à développer des pratiques réflexives et des compétences nécessaires pour favoriser la réussite scolaire. Il facilite la réflexion critique, l'appropriation de la matière et l'utilisation de connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement ou le changement de leurs apprentissages (OCDE, 2015). L'accompagnateur pédagogique suscite la réflexion des élèves, analyse avec un regard critique des problèmes d'apprentissage des élèves sur leurs pratiques. Il facilite les choix de savoirs théoriques et pratiques, l'expérimentation, la transformation de l'action et la réflexion critique. Il guide l'élève dans ses questionnements, ses réflexions et ses échanges avec les autres dans l'apprentissage.

Dans ses recherches menées en France sur l'accompagnement en éducation, Paul (2016; 2009) souligne que l'accompagnateur apporte un soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent cheminer dans la construction de leurs apprentissages et l'amélioration de leurs rendements scolaires. En collaboration avec les élèves, il se soucie de bien identifier les besoins et de chercher avec eux la façon d'y répondre. L'accompagnateur joue également un rôle de facilitateur. Il anime la démarche d'apprentissage de l'élève. Il offre des matériels et des services nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève. Il fournit des outils de suivi et

d'évaluation. Il accompagne l'élève en lui proposant des éléments de réponse à ses questions : dans l'apprentissage des élèves à risque, l'accompagnateur pédagogique est le gardien de la démarche d'accompagnement, du climat de confiance et de la rigueur pour les élèves (Paul, 2016). Il tient compte des interactions entre les élèves au sein de l'école. Il veille au maintien de bonnes relations sociales entre les élèves pour que ces derniers réussissent.

Bourdages et Lachance (2007) révèlent l'apport d'un accompagnateur de la réussite, que nous considérons ici comme une équipe de la réussite de l'élève, pour favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages pour sa réussite. Il agit de façon concertée avec tous les autres acteurs de l'école pour répondre aux besoins de l'élève. Selon Bourdages et Lachance (2007), un accompagnateur ou une équipe de la réussite joue un rôle de soutien direct à l'élève qui est envisagé selon différents types d'action pour augmenter la réussite de l'élève. Un accompagnateur joue le rôle motivateur, entraîneur et facilitateur. Il est un motivateur, c'est-à-dire qu'il soutient la motivation de l'élève et cherche à créer chez l'élève les raisons qui l'incitent à agir. Dans la même foulée, plusieurs chercheurs (Gordons, 2008; Hagreaves, Shirley, Wangia, Bacon et d'Angelo, 2018, Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro, 2013) soulignent les bénéfices d'une bonne relation entre l'élève et les acteurs scolaires de son école. Pour Gordon (2008), une bonne relation permet à l'élève de développer de meilleures aptitudes sociales, en allant vers les autres et en étant accueilli par ses enseignants. De plus, une bonne relation avec son enseignant accentue les chances de l'élève d'avoir de meilleurs résultats scolaires tout au long de ses études. Dans ce sens, des recherches (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2016; Voyer, 2002) montrent que la relation entre un élève et un enseignant est une relation qui dépasse un rapport didactique où l'enseignant se soucie de l'élève en situation d'assimilation de savoirs ou de compétences : l'enseignant vise la globalité des besoins de l'élève.

Dans la même foulée, de plus en plus d'études indiquent que le travail en communautés d'apprentissage professionnelles favorise la réussite éducative des élèves ainsi que le développement professionnel des enseignants (Eaker, Dufour et Dufour, 2004; Edward, 2012; IsaBelle et Rochon, 2018; Leclerc et Labelle, 2013). Selon Eaker, Dufour et Dufour (2004), le terme communauté d'apprentissage professionnelle désigne un mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves. Plusieurs chercheurs examinent ce mode de fonctionnement, ses

caractéristiques ainsi que les principes, ses avantages pour les élèves et son lien avec la réussite de ces derniers (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; DuFour et Eaker, 2004; Hord, 1997; 2004; IsaBelle, 2015; IsaBelle, Davidson, Fournier, Rochon et Chitpin, 2010; IsaBelle et Rochon, 2018; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017; Lamothe, 2017; Leclerc et Labelle; 2013; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Lomos, Hofman, et Bosker, 2011; Orellana, 2005).

Au Canada, Mattatall et Power (2014) mènent une recherche sur les effets de la collaboration des professionnels de l'éducation et la réussite des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les auteurs présentent la collaboration comme moyen d'améliorer les pratiques d'enseignement et le rendement des élèves. Selon les conclusions de cette recherche, la collaboration agit comme un catalyseur à la créativité et à l'innovation des enseignants pour améliorer les rendements des élèves. Pour sa part, IsaBelle (2015) a réalisé une étude auprès de membres de conseils scolaires, de directions d'école et d'enseignants de 14 écoles primaires et secondaires de trois provinces canadiennes. Au terme de sa recherche, la chercheuse souligne qu'une communauté d'apprentissage professionnelle renvoie à trois composantes pour assurer le développement des compétences des enseignants et une amélioration des résultats scolaires des élèves :

1. Un travail en collaboration entre tous les acteurs scolaires (la direction, les enseignants, les professionnels et les parents) afin d'assurer une amélioration continue des apprentissages des élèves et le développement professionnel des enseignants.
2. Une utilisation de différentes évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives), afin d'offrir les ressources psychologiques, scolaires nécessaires au bien-être des élèves.
3. Un soutien des différents paliers du système éducatif, ainsi qu'une volonté systémique des instances sociopolitiques, économiques et culturelles qui constituent des conditions sine qua non pour instaurer avec succès les communautés d'apprentissage professionnelles.

Dans la même veine, Lamothe (2017) a mené une étude auprès de quatre directions d'écoles et 11 enseignants de quatre écoles primaires et secondaires ontariennes qui travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle et que celle-ci a atteint un stade avancé. Les résultats de cette étude révèlent sept pratiques des directions d'écoles qui favorisent le travail en communautés d'apprentissage professionnelles pour faciliter la réussite des élèves : garder l'accent sur la vision, la mission et les priorités de l'école; s'activer à promouvoir la pédagogie et

la formation continue; être capable d'évaluer son environnement interne; adopter une approche démocratique dans le processus de décision; mettre en place des structures et un processus qui favorisent le travail en collaboration; nourrir une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire; rendre des comptes à la communauté.

Dans le cadre de leurs recherches portant sur le lien entre la collaboration des acteurs scolaires en communautés d'apprentissage professionnelles et la réussite des élèves réalisée dans huit écoles de l'Ontario, Leclerc et Moreau (2011) indiquent que les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent. Ainsi, la collaboration des enseignants et plus spécifiquement, le fonctionnement des acteurs de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle constitue une des conditions favorables pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif (Hord et Sommers, 2008).

L'étude de Labelle, Freiman et Doucet (2013) vise à mieux comprendre l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles à l'égard des élèves doués auprès de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau Brunswick. Les résultats indiquent que les communautés d'apprentissage professionnelles constituent une pratique efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. Les chercheurs soulignent également que les stratégies élaborées en communautés d'apprentissage professionnelles génèrent des retombées positives sur tous les élèves, y compris ceux qui sont doués. Le ministère a mis en place son programme des communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser la réussite des élèves.

### **1. 3. 6. Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication**

De nombreuses études soulignent l'apport des technologies de l'information et de la communication sur la motivation, l'engagement et sur l'apprentissage des élèves. Karsenti, Goyer, Villeneuve et Raby (2005) ont analysé l'impact de l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication sur la réussite scolaire des garçons du primaire à risque des milieux défavorisés. Parmi les effets positifs, les chercheurs soulignent une motivation accrue des élèves et le développement de compétences transversales (les compétences en communication, en méthodologie, en développement intellectuel et les compétences d'ordre personnel et social). En ce sens, Fullan (2013) et Manzerolle (2007) mentionnent que les

technologies de l'information et de la communication permettent aux jeunes apprenants de développer leurs compétences dans différents domaines, comme le français, les mathématiques ou les sciences. Fullan (2013) souligne que « l'utilisation des TIC en salle de classe aide les élèves à acquérir les habiletés qui leur permettent de développer leurs compétences, mais aussi à devenir de plus en plus responsables de leurs apprentissages » (p. 2).

Dans la même veine, la recherche réalisée par Karsenti, Collin et Dumouchel (2012) révèle la différence de l'utilisation pédagogique au niveau primaire et secondaire. Selon les chercheurs, l'intégration des TIC au secondaire semble revêtir une grande importance puisqu'elle va au-delà des communications interpersonnelles pour intégrer plusieurs dimensions d'apprentissage pour la résolution des problèmes. Pour Holdich, Chung et Holdich (2004), les élèves qui effectuent une activité d'apprentissage avec un ordinateur en sciences ou en géographie consacrent plus d'attention et de temps : ils écrivent et lisent plus et sont davantage curieux lorsqu'ils travaillent avec ce support pédagogique qui donne accès à des activités riches et passionnantes.

Karsenti et Bernet (2013) ont réalisé une étude sur l'évaluation de l'engagement des élèves dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication lors d'activités d'apprentissage. Dix enseignants de milieux défavorisés ont participé à une entrevue semi-dirigée et 230 élèves ont répondu à un questionnaire administré à quatre reprises sur une période de six mois. Les résultats de cette étude montrent que, selon les enseignants, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication favorise, chez les élèves, un engagement affectif, comportemental et cognitif de qualité : le niveau d'engagement est même supérieur à celui observé lors d'autres genres de tâches scolaires. Karsenti et Bernet montrent que l'engagement des jeunes décline significativement dès la fin du primaire. Cette perte d'intérêt semble constituer un facteur revêtant une importance capitale dans la problématique du retard, du décrochage et de l'échec scolaire (Archambault, 2006; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

Qui plus est, Duplâa, IsaBelle et Lachance (2018) soulignent l'apport de la formation en ligne pour les élèves d'écoles secondaires : « les cours en ligne peuvent répondre à des nombreuses problématiques scolaires : amélioration des taux d'obtention des diplômes, récupération des crédits pour un cours manqué, augmentation de l'offre des cours ou résolutions des conflits d'horaire » (p. 318). Toutefois, Picciano, Seaman et Day (2015) indiquent qu'il y a

des inconvénients face à ces avantages : la qualité des cours offerts, les coûts reliés à la mise en place de ces cours et les besoins de formation du personnel enseignant. Dans cette perspective, les chercheurs du Centre des technologies d'apprentissage du département d'éducation des États-Unis (Means, Toyama, Murphy, Bakia et Jones, 2009) ont examiné 51 études empiriques portant sur les pratiques d'enseignement en ligne, leur efficacité et leurs comparaisons avec l'enseignement face à face. Le but de cette étude est de guider les politiques et les administrateurs quant à la formation en ligne des élèves de la maternelle jusqu'à l'université. Les résultats de cette étude montrent que, de façon générale, la formation en ligne enrichie des composantes face à face favorise davantage l'apprentissage que la formation offerte uniquement en classe.

C'est dans cette foulée que l'utilisation pédagogique des technologies est considérée comme l'outil essentiel pour l'apprentissage des jeunes et que le ministère de l'Éducation a adopté la Stratégie d'apprentissage électronique de l'Ontario (MÉO, 2006).

### **1. 3. 7. Leadership des directions d'écoles**

Dans leur étude menée auprès de 21 nouvelles directions ontariennes, les chercheurs, Anderson, Rodway-Macri, Yashkina et Bramwell (2013) visaient à identifier les pratiques des directions qui améliorent l'enseignement et l'apprentissage selon six catégories d'écoles. Les résultats révèlent que « peu de directions se qualifient de *leader pédagogique*, mais certaines directions exercent un leadership pédagogique grâce à leurs capacités administratives à établir des pratiques de progrès continu. Cette approche managériale reliée au leadership pédagogique est surtout présente dans les écoles francophones » (IsaBelle, 2017, p. 48). Selon Dulude et IsaBelle (2018), un leadership efficace et une bonne gouvernance sont à la base d'un système d'éducation réussi. Une gouvernance et un leadership efficaces à tous les niveaux du système d'éducation favorisent la collaboration professionnelle. Selon les auteures, la stratégie ontarienne en matière de leadership repose sur la collaboration, la communication et le développement professionnel des directions pour mettre en place des pratiques basées sur la recherche afin de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves et favoriser leur réussite scolaire et leur bien-être.

Plusieurs études mentionnent que le rôle des directions de systèmes et d'écoles est une condition essentielle d'un conseil scolaire efficace (Anderson, 2005; Brassard et Lapointe, 2018;

Dulude et IsaBelle, 2018; Endrizzi et Thibert, 2012; Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015). Selon Pelletier, Collerette et Turcotte (2015), les directions deviennent des leaders importants pour mobiliser le personnel enseignant afin que celui-ci améliore la réussite des élèves tout en améliorant leurs pratiques pédagogiques. Elles sont donc appelées à assumer un rôle de leadership pédagogique, une dimension essentielle à la croissance continue des habiletés en enseignement et en apprentissage des directions et des enseignants. D'ailleurs, Dulude et IsaBelle (2018) montrent que les conseils scolaires les plus performants établissent les cinq pratiques suivantes :

- a) un engagement envers la réussite de tous les élèves;
- b) une attention particulière à la pratique enseignante partout sur le territoire desservi;
- c) une culture exigeante, centrée sur l'apprentissage continu, et une responsabilité réciproque entre le conseil et les établissements scolaires;
- d) un développement professionnel continu, en milieu scolaire et lié aux matières scolaires;
- e) un alignement entre les normes, le curriculum, les évaluations et le développement professionnel (Fullan, Bertani et Quinn, 2004; Resnick et Glennan, 2002).

Plusieurs écrits (Archambault, Garon et Harnois, 2014; Archambault, Poirel, Sballil, Garon et Rodrigue, 2017; Chevallier, 2006; Matthews, Rea, Hill et Gu, 2014) provenant de la littérature anglo-saxonne, canadienne et européenne sur la performance des établissements scolaires affirment qu'il existe une convergence des pratiques des leaders scolaires qui influencent l'efficacité d'une école en contribuant de façon positive aux résultats des élèves. Également, leur rôle est important pour la mise en place d'un climat de travail sain, sécuritaire, collaboratif et stimulant.

IsaBelle et Labelle (2017) mettent en évidence neuf conditions qui s'adressent aux directions d'écoles afin de favoriser la réussite scolaire des élèves: 1) un leadership administratif et pédagogique; 2) une culture de l'école axée sur l'harmonie, l'inclusion et la sécurité; 3) le climat de l'établissement est axé sur la collaboration; 4) les priorités de l'école sont l'apprentissage, la réussite et le bien-être de tous les élèves; 5) des attentes élevées pour tous; 6) un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement; 7) la formation et le perfectionnement professionnel de la direction et des enseignants sont encouragés; 8) l'engagement des parents et de la communauté est stimulé; 9) le maintien de la performance à long terme dans un cadre d'imputabilité.

Anderson, Rodway-Macri, Yashkina et Bramwell (2013) ont réalisé une étude auprès de 22 directions primaires de langues française et anglaise, des enseignants, des élèves et des parents en Ontario. Les résultats démontrent l'importance de créer une cohérence à travers les actions concertées entre les différents acteurs du système. Ils soulignent que les leaders scolaires doivent communiquer des objectifs et des attentes clairs au sujet des pratiques pédagogiques, diriger les activités de développement professionnel à l'école, offrir des rétroactions auprès des enseignants et reconnaître l'expertise pédagogique des autres membres du personnel (ex. : conseillers pédagogiques, enseignants-ressources et autres leaders).

IsaBelle, Meunier et Gélinas Proulx (2016) ont réalisé une étude pancanadienne auprès de 101 acteurs francophones de l'éducation des dix provinces sur les contextes de formation qui aident au développement des compétences des nouvelles directions d'école. Les résultats de cette étude révèlent trois types de formation pour développer les compétences des nouvelles directions : formel, non-formel et informel. Selon ces résultats, les acteurs scolaires perçoivent que les contextes formel et informel ont aidé à développer leurs compétences alors que le contexte non-formel est celui qui peut le mieux les soutenir éventuellement dans le développement leurs compétences. Pour leur part, IsaBelle, Desjardins et Bofili (2012) montrent que les directions d'écoles doivent être formées pour acquérir des compétences nécessaires afin de soutenir les enseignants dans la réussite scolaire des élèves. Dans leur étude réalisée auprès de 213 directions et directions adjointes d'écoles de langue française du Canada en milieu minoritaire, les chercheurs analysent le sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école franco-canadienne quant à leurs compétences en utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication afin de soutenir le travail enseignant. Les résultats de cette étude montrent que pour soutenir efficacement les enseignants, les directions d'écoles ont besoin de se sentir compétentes avec l'utilisation pédagogique des technologies. Les chercheurs affirment donc qu'il est essentiel d'offrir des cours d'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication à l'école dans les programmes de formation des directions d'écoles qui mènent à la qualification ou à leur développement professionnel, afin que ces directions possèdent des compétences nécessaires pour aider les enseignants et faciliter la réussite des élèves.

Dans la même veine, les résultats de l'étude de Rivard (2010), qui vise à comprendre comment améliorer les rendements des élèves des écoles primaires de Détroit aux États-Unis

grâce aux technologies, montrent que plusieurs directeurs d'écoles, peu importe le nombre d'années d'expérience à la direction, ont besoin de se développer professionnellement. Le chercheur souligne ainsi que les directions d'écoles doivent s'engager dans des réseaux de collaboration pour améliorer leurs pratiques professionnelles et rendre disponibles les possibilités d'apprentissage, car des directions compétentes sont nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage riche qui favorise la réussite des élèves. Ceci rejoint les résultats des recherches de Fullan (2001; 2007; 2013) qui soulignent la place que doit occuper le développement professionnel ou la formation continue pour les acteurs scolaires. Pour le chercheur, c'est l'expérience tout au long de la carrière des enseignants ou des directeurs qui vise à renforcer la croissance et les compétences pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

C'est pour favoriser une gestion efficace d'une école que le ministère de l'Éducation a adopté la Stratégie ontarienne en matière de leadership (MÉO, 2008) pour les directions d'école.

### **1. 3. 8. Équité et inclusion des jeunes**

Plusieurs recherches sont menées sur le lien entre l'équité, le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Un système d'éducation équitable et inclusif est nécessaire pour réaliser la réussite scolaire de tous les élèves (OCDE, 2008). Lessard (2019) définit l'égalité des chances dans les termes suivants :

*« Dans une société pluriethnique et pluraliste, une bonne école est une école qui, en mettant les uns en contact avec les autres, crée de la cohésion et de la solidarité sociale, en transmettant le mieux possible aux nouvelles générations un socle commun de connaissances et de compétences » (p. 3).*

Dans le cadre de sa recherche portant sur l'équité et l'efficacité en éducation, Fofou (2018) indique qu'un système éducatif équitable sur le plan pédagogique facilite l'augmentation de la moyenne des performances des élèves tout en réduisant les écarts entre les plus forts et les plus faibles. Pour l'auteure, l'équité pédagogique complète, l'équité de confort pédagogique, qui revient à se demander si les élèves ou des groupes défavorisés bénéficient d'un confort pédagogique équivalent au confort offert aux élèves ou aux groupes favorisés. L'équité pédagogique complètement également l'équité dans les produits qui s'intéressent au niveau atteint par les élèves qui sort d'un système scolaire en tenant compte de leur niveau à l'entrée. En ce sens, on peut comprendre la définition du concept d'équité en lien avec les notions de justice et d'égalité scolaires tel que présenté par Rey et Robert (2017). Selon ces auteurs, l'équité réfère

à une manière de concevoir ce qui est juste, qui consiste à donner à chaque élève ce qu'il lui faut pour parvenir à un idéal égalitaire, la réussite scolaire. En ce sens, un partage équitable consistera à donner davantage à ceux qui en ont moins afin que chacun en ait autant.

Les résultats des dix dernières années de recherches menées au Canada sur l'intervention en lien avec la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration montrent que la réussite scolaire de ces élèves est plus inquiétante contrairement aux autres élèves. Mc Andrew (2015) suggère quatre raisons qui exposent les élèves issus de l'immigration à une réussite limitée. La pauvreté est l'une des causes de l'échec scolaire de certains groupes culturels d'enfants, car la pauvreté des familles conduit au manque d'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Des parents qui devraient participer de concert avec l'école à la réussite scolaire sont limités et pensent que l'apprentissage est l'affaire de l'école. La deuxième raison est liée aux caractéristiques prémigratoires des élèves et leurs compétences linguistiques qui ont un impact sur leur situation socio-économique. La troisième raison est le rapport positif ou conflictuel entretenu avec la société d'accueil, ou les valeurs de certaines cultures, plus ou moins proches des exigences de la sous-culture scolaire.

À cet effet, les résultats des études de McAndrew (2001; 2010; 2011) réalisées dans les écoles secondaires du Canada démontrent que les élèves de première et de deuxième génération d'immigration réussissent moins bien que ceux de la troisième génération et plus. La quatrième raison est liée au fait que la différence de performance de ces élèves peut être influencée par les attitudes des enseignants (Mc Andrew, 2015). Dans cette optique, Mc Andrew et Bakhshaei (2016) précisent que les élèves issus de l'immigration manifestent des besoins cognitifs et psychologiques particuliers ainsi que des difficultés sociales ou émotionnelles en raison des défis inhérents au contexte d'immigration et d'un contexte d'arrivée au Canada qui peut être déstabilisant à court ou à moyen terme. Donc, ces différents besoins peuvent mener à des enjeux d'exclusion scolaire, de risques de décrochage et de difficultés dans les transitions scolaires.

Par la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (2009; 2013) et celle sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario (MÉO, 2009), le ministère de l'Éducation de l'Ontario mentionne que l'école de langue française est un lieu inclusif et accueillant où chaque élève se sent accueilli et reçoit l'appui et l'encadrement nécessaires à son cheminement et à sa réussite personnelle.

### **1. 3. 9. Relations école-famille-communauté**

Depuis plusieurs années, la relation école-famille fait l'objet de plusieurs études pour établir des liens de confiance entre l'école et la famille afin de favoriser la réussite des jeunes (Deslandes, 2001,2009, 2019; Epstein, 2019, 1992; Fortino, 2014; Larivée et Larose, 2014). Ces études ont démontré que la participation des parents permet d'observer des résultats scolaires plus élevés chez les élèves, des attitudes plus favorables envers l'école et des taux plus élevés d'obtention du diplôme d'études secondaires. Larivée et Larose (2014) ont réalisé une recension de 43 écrits portant sur les programmes d'implication parentale à l'école. Les résultats de leur étude montrent que certains programmes ont des effets positifs chez les élèves, les enseignants, les directions d'écoles et les parents. Selon ces résultats, les relations entre l'école, les familles d'élèves et la communauté permettent aux élèves de développer des attitudes et des représentations positives à l'égard des enseignants et de l'école et d'améliorer leurs rendements scolaires. Dans leur recherche sur la motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant réalisée au Québec, Deslandes et Bertrand (2004) soulignent que le succès d'une relation de collaboration se base sur une série de caractéristiques telle la compréhension des contraintes avec lesquelles chaque partie doit composer, l'ouverture face à l'autre, la confiance en ses compétences et le désir réel de collaborer. Les chercheurs montrent que même s'il n'y a pas de situation particulière à résoudre, les parents sont des collaborateurs importants pour accompagner les élèves vers la réussite et les milieux scolaires auraient avantage à les reconnaître comme des partenaires incontournables. Sur ce, Deslandes (2019) affirme qu'il y a une unanimité dans la base de connaissances quant à l'apport substantiel des parents et des communautés à la réussite scolaire des jeunes et à leur développement. Selon cette chercheuse, une meilleure collaboration école-famille constitue donc une source de prévention primaire pour favoriser la réussite et le développement des jeunes. Car la réussite scolaire est pour elle tributaire de la synergie et de la qualité des relations entre les parents, les familles et les acteurs scolaires ainsi que les adolescents.

Epstein (2019) montre que plus une école favorise ses relations avec les familles et des communautés, plus les parents vont participer activement dans l'apprentissage des élèves, ce qui contribuera à la réussite des élèves. Par ailleurs, plus les parents se sentent les bienvenus à l'école (ex. : bénévolat de toutes sortes), plus ils se sentent considérés à part entière dans le processus de prise de décision concernant leur enfant et meilleures sont les chances que ces

derniers maintiennent leur collaboration avec l'école lorsque les situations problématiques se présentent (IsaBelle et Chiasson, 2018). Henry, Cavanagh et Oetting (2011) ont réalisé une étude aux États-Unis auprès de 64 000 élèves de 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année. Les auteurs ont évalué les représentations sociales des élèves quant à l'implication de leurs parents. Les résultats de cette étude indiquent que l'implication des parents à l'école permet de réduire l'influence du niveau socioéconomique familial sur le décrochage des élèves et de favoriser leur réussite scolaire. Ceci corrobore les résultats de l'étude de IsaBelle et Chiasson (2018) qui révèlent que des actions de l'école peuvent influencer le degré d'implication des parents d'élèves et, par le fait même, avoir de l'effet sur l'engagement des élèves et sur leurs rendements scolaires.

Pour plusieurs chercheurs (Deslandes, 2001, 2009, 2019; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014; Payet et Giuliani, 2014; Tardif-Grenier et Archambault, 2016), les parents demeurent de précieux collaborateurs puisque ce sont eux qui sont le plus près de leurs enfants. Ce sont aussi eux qui prennent les décisions finales concernant leur jeune, soucieux de leur offrir l'aide dont ils ont besoin. En plus de favoriser l'adaptation scolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection à l'égard de l'abandon scolaire et des problèmes comportementaux (Lecocq, Fortin et Lessard, 2014), en plus de permettre aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale. En somme, les résultats des études montrent un impact positif de la participation des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants.

En concordance avec les études, le ministère de l'Éducation adopta la Politique de participation des parents pour les écoles en Ontario (2010).

Dans la présente section, nous avons exposé certaines conditions de la réussite des élèves selon la littérature scientifique. Dans le cadre d'une étude, il s'avère impossible de présenter toutes les conditions qui favorisent cette réussite. Ceci nous amène à aborder les éléments de notre problématique dans la section suivante.

## **1. 4. Éléments de la problématique**

Dans cette section, nous définissons la réussite scolaire, analysons les rendements scolaires des jeunes franco-ontariens et le rôle des tests nationaux et internationaux comme instruments de mesure de la réussite des élèves. Ensuite, nous justifions le choix de notre étude sur les conditions et les politiques qui favorisent la réussite des élèves à travers les représentations sociales des agents du ministère de l'Éducation, ainsi que des membres des directions des conseils scolaires et d'écoles.

### **1. 4. 1. Réussite des élèves et performance du système scolaire franco-ontarien**

Selon Potvin (2012), la réussite scolaire se définit comme l'aboutissement avec succès d'un cheminement scolaire incluant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et la maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme témoigne donc d'une idée de rendement et de performance. Ceci mène à penser qu'il existe plusieurs conditions internes et externes qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves, car l'efficacité interne d'un système éducatif (indicateurs de mesure) se mesure principalement par les résultats scolaires obtenus par les élèves (Feyfant, 2014; Laferrière, Barder, Barma, Beaumont et Lessard, 2011; UNESCO, 2015; Banque mondiale, 2013). Dans cette section, nous définissons le concept de réussite des élèves et présentons ses dimensions d'analyse et les rendements scolaires des élèves franco-ontariens.

### **1. 4. 2. Résultats scolaires comme indicateurs de la réussite scolaire**

Pour Lapointe (2006; 2009), la notion de réussite des élèves est très souvent réduite à l'obtention, par les élèves, d'un diplôme basé sur leurs « performances » scolaires, c'est-à-dire sur les notes qu'ils ont reçues dans les matières comptabilisées dans le diplôme. Cette manière de définir la réussite scolaire ne rend justice ni à l'ensemble des apprentissages réalisés avec succès par les jeunes ni au travail accompli par les acteurs de l'éducation. De façon comparative, le terme « réussite éducative » renvoie à la réussite globale d'un enfant. Celle-ci est fortement influencée par des facteurs externes de l'école, mais elle fait spécifiquement et exclusivement référence à la mission d'éducation remplie par l'école et aux différents apprentissages que les élèves y font (Fryer et Levitt, 2007; Lapointe, 2009). Dans cette perspective, elle implique

généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs (faire et être) valorisés dans un contexte social particulier.

Dans cette optique, la réussite scolaire renvoie à l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, soit l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et une maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de mesure de la réussite scolaire des élèves (Labelle et Lapointe, 2010, Lapointe, 2009). Dans le cadre de notre étude, nous abordons principalement la réussite scolaire.

### **1. 4. 3. Rendements des élèves franco-ontariens**

Comme nous l'avons mentionné, les rendements scolaires constituent un indicateur de la réussite éducative des élèves (OCDE, 2016; OQRE, 2017; 2018). Cette dernière est au cœur des programmes éducatifs des systèmes scolaires, car elle demeure la clé de l'avenir de nos jeunes, de la société entière et de toutes les professions (Fayfan, 2011). Soulignons également que, en Ontario et dans la plupart des pays, « l'obtention du diplôme d'études secondaires est aujourd'hui considérée, par la majorité des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), comme un strict minimum pour tous les jeunes » (Rousseau et Bertrand, 2005, p. 17). Pendant plusieurs années en Ontario, les écoles secondaires de langue française obtenaient un faible taux de rendement scolaire des élèves et un taux plus élevé de décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise (Landry, Allard, et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; OQRE, 2014). Toutefois, depuis 2015, nous observons une tendance inverse. Le taux de rendement scolaire et le taux de diplomation sont plus élevés chez les élèves des écoles secondaires de langue française que ceux de leurs homologues fréquentant les écoles de langue anglaise. (IsaBelle, 2018; Gérin-Lajoie, 2018; MEO, 2015; 2016; OQRE, 2015; 2016; 2017; 2018).

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation évalue tous les élèves de l'Ontario en mathématiques en 9e année et en littérature en 10e année. La réussite au test provincial de compétences linguistiques constitue une des exigences pour obtenir le diplôme d'études secondaires. Selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2018) ces évaluations ont « la possibilité de fournir des données utiles à l'échelle de la province, des conseils scolaires, des écoles et de chaque élève » (p. 5). Toujours selon l'Office, (OQRE 2018),

les résultats des élèves des écoles secondaires de langue française aux tests provinciaux de lecture et d'écriture progressent.

Pour l'année scolaire 2016-2017, les résultats aux tests provinciaux de lecture et d'écriture de 10<sup>e</sup> année sont de 92 % et 81 % respectivement pour les élèves des écoles secondaires francophones et les élèves des écoles secondaires de langue anglaise. Nous constatons un écart de 11% entre les deux systèmes en faveur des écoles de la langue française. (IsaBelle, 2018, p. 120). Pour l'année scolaire 2017-2018, 5595 élèves ont participé au test provincial de compétence linguistique afin d'évaluer leurs compétences en littératie. Les résultats montrent que les élèves francophones sont légèrement supérieurs à ceux de leurs homologues anglophones. Le taux de réussite des élèves de 10<sup>e</sup> année des écoles de langue française est de 91 % contre 90 % des élèves des écoles de langue anglaise. IsaBelle (2018) indique que le taux de diplomation dans les écoles secondaires de langue française en Ontario a augmenté. La moyenne générale de diplomation est également à la hausse (Éducation de langue française en Ontario, 2017, MÉO, 2016; OQRE, 2015; 2016). Même si le taux de diplomation augmente de façon considérable, Rozon, Leurebourg et Charette (2018) soulignent qu'il reste encore du travail à faire pour veiller à ce que chaque élève ait la possibilité de réussir. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016) souligne qu'« un grand nombre d'élèves continuent d'éprouver des difficultés » (p. 2). En outre, le taux de réussite des élèves diffère selon les régions et les conseils scolaires (Rozon et coll., 2018). En effet, pour « bien » vivre dans la société d'aujourd'hui et être en mesure de trouver un emploi, tous les élèves devraient obtenir des bons rendements scolaires et leur diplôme d'études secondaires. Pour y arriver, le soutien de tous les acteurs est important (MÉO, 2016).

#### **1. 4. 4. Représentations sociales comme objet d'étude**

Le concept de représentation sociale est de plus en plus présent dans la recherche en éducation. Il s'avère important de préciser ce qu'elle signifie et les approches adoptées en rapport avec l'objectif de cette recherche. Selon Moscovici (1961; 1976), la représentation sociale désigne une forme de connaissance particulière : le « savoir de sens commun » dont la fonction est de susciter des comportements et de permettre la communication entre les individus. Elle représente un système de pensée dont la visée est d'orienter les conduites sociales. Pour l'auteur, il y a deux processus fondamentaux liés à la formation des représentations sociales. Il

s'agit de l'objectivation, processus qui concerne l'élaboration de la représentation sociale, ainsi que l'ancrage, processus qui vise à rendre familière la nouveauté pour l'intégrer dans le social et lui donner un sens.

À la suite des écrits de Moscovici, des chercheurs (Jodelet, 1989; 1994; 2001; 2007; 2015; Abric, 1987; 1994; Doise, 1986) ont analysé ce concept. L'approche de Moscovici (1961) et Jodelet (1989; 1994; 2001; 2007; 2015) précise la manière dont les individus engendrent et transforment les représentations et les insèrent dans la communauté. Il s'agit de l'étude des conditions, des facteurs, des normes, des attitudes, des valeurs, des préjugés et des attentes d'un groupe précis à l'égard d'un phénomène social précis. De son côté, l'approche structurale d'Abric (1987; 1994) est centrée sur les croyances partagées et consensuelles des membres d'un groupe tout en proposant une organisation hiérarchisée des cognitions. Enfin, Doise et Palmonari (1986) mettent l'accent sur les croyances spécifiques des individus dans leurs particularités.

Tout en reconnaissant le rôle du contexte dans l'étude des représentations sociales et en considérant le fait que le sujet a une marge de liberté dans ses actions et dans ses décisions (Moscovici, 1961), pour notre recherche, les agents du ministère de l'Éducation, les membres des directions des conseils scolaires et d'écoles du système scolaire franco-ontarien se représentent d'une certaine façon des conditions et des politiques qui favorisent la réussite de leurs élèves du secondaire. Cette représentation sociale détermine leur façon de construire le sens des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite éducative des élèves. Elle constitue même, comme le souligne Schlechty (2001), « une condition essentielle de sa mise en œuvre (politiques et programmes) » (p. 12). Dans cette optique, l'étude des représentations sociales est appropriée pour notre recherche. En effet, selon les résultats des recherches de Moscovici (1961) et de Jodelet (2015), les représentations sociales guident les actions des acteurs. De plus, les comportements des individus ne sont pas déterminés par les caractéristiques « objectives » du phénomène social, mais plutôt par la représentation qu'ils se font du phénomène en question. D'où l'importance d'étudier les représentations sociales des acteurs scolaires.

## 1. 5. But et questions de l'étude

Rappelons que pendant plusieurs années, les élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario obtenaient un faible taux de rendements scolaire et un taux plus élevé de décrochage comparativement à leurs homologues de langue anglaise (Landry, Allard, et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2010; OQRE, 2010). Or, depuis quelques années, nous observons une nouvelle tendance (Éducation de langue française en Ontario, 2017; IsaBelle, 2018; MÉO, 2016; OQRE, 2017). Les élèves des écoles secondaires de langue française obtiennent un taux plus élevé de rendement scolaire et un taux plus élevé de diplomation comparativement à leurs homologues de langue anglaise (MEO, 2015; 2016; OQRE, 2015; 2016; 2017).

Afin de rehausser les performances scolaires, le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose des politiques et des programmes éducatifs visant à développer les compétences chez les élèves et à améliorer leur réussite. De plus, la mise en œuvre d'une politique ne se fait pas de façon uniforme dans les contextes de son application (Carpentier, 2010; Carpentier et Lessard, 2015; Muller, 2015). Le succès d'une politique dépend grandement du sens que les acteurs lui donnent pour assurer sa mise en œuvre et surtout pour atteindre les objectifs visés par celle-ci. Par conséquent, notre étude portant sur les représentations sociales d'acteurs scolaires (agents du ministère de l'Éducation, directions de conseils scolaires et d'écoles) à l'égard des conditions et les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario favorisant la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française revêt toute son importance.

De plus, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur ce sujet dans la littérature francophone. Pourtant, il s'avère pertinent d'analyser ces conditions et ces politiques éducatives selon cette perspective, car les représentations sociales « nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et, le cas échéant, prendre position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 1994, p. 47). Ainsi, il s'avère essentiel de comprendre les représentations sociales des agents du ministère de l'Éducation, des directions des conseils scolaires et des écoles à l'égard des politiques qui favorisent la réussite éducative de ces élèves.

Dans cette optique, le but de notre étude est de comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires, des agents du ministère

de l'Éducation de l'Ontario, des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles. Les deux questions et sous questions suivantes guident notre recherche, celles-ci :

1. Quelles sont les conditions qui favorisent la réussite scolaire (rendements scolaires, taux de diplomation) des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation tels que les agents du ministre de l'Éducation de l'Ontario, les membres des directions des conseils scolaires et les membres des directions d'écoles secondaires du système éducatif de langue française ?
  - a. Quelles différences et ressemblances observons-nous dans les représentations sociales quant aux conditions selon les groupes de répondants ?
2. Quelles sont les politiques éducatives et les programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires francophones à partir des représentations sociales de ces acteurs de l'éducation ?
  - a. Quelles différences et ressemblances observons-nous dans les représentations sociales quant aux politiques selon ces groupes de répondants ?

## **1. 6. Pertinence de l'étude**

Peu d'études ont analysé les représentations des acteurs de l'éducation, tels que des agents du ministère de l'Éducation et les directions de conseils scolaires et d'écoles du milieu francophone ontarien, à l'égard des conditions et politiques du ministère de l'Éducation qui ont favorisé la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario. D'une part, notre étude permettra aux membres du personnel du ministère de l'Éducation de l'Ontario développant des politiques éducatives de mieux comprendre et mieux saisir les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves selon les représentations sociales qu'en ont des acteurs scolaires de langue française. Le personnel du ministère aura ainsi la possibilité de prendre en considération les attentes et les besoins de ce système scolaire et s'il y a lieu, d'ajuster le tir en tenant compte des besoins réels pour les prochains développements des politiques éducatives. D'autre part, l'analyse des conditions et des politiques du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite des jeunes à travers les représentations sociales et les vécus des acteurs de l'éducation permettra de guider leurs homologues des autres systèmes scolaires, particulièrement, le système anglophone de l'Ontario, quant aux conditions et politiques qui favorisent la réussite des élèves. Ainsi, notre recherche permettra d'enrichir la base des

connaissances sur un phénomène qui est encore peu exploré dans la littérature scientifique francophone. Peu de recherches s'attardent à étudier les conditions et les politiques éducatives du ministère de l'Éducation favorisant la réussite des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario selon les représentations sociales d'acteurs de différents paliers de l'éducation. Pourtant, l'analyse de ces conditions permettrait de mieux comprendre les politiques, programmes et initiatives favorisant l'amélioration du rendement scolaire et du taux de diplomation des élèves.

Le deuxième chapitre examine le cadre conceptuel de l'étude.

## **CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

### **2. 0. Introduction**

Ce chapitre s'articule autour de trois concepts clés de notre étude et justifie le choix de ces concepts en tant que cadre d'analyse : les représentations sociales, la réussite scolaire et les politiques éducatives. Tout d'abord, nous définissons et analysons les différentes perspectives analytiques des représentations sociales. Dans la deuxième section, nous abordons le concept de réussite scolaire. Nous y circonscrivons le concept de réussite scolaire par rapport à notre étude, tout en le définissant et en présentant ses missions et les facteurs qui le favorisent dans les milieux scolaires. Dans la troisième section, nous examinons les politiques éducatives et les processus associés à leur mise en œuvre.

### **2. 1. Différentes perspectives pour étudier les représentations sociales**

À travers les nombreuses recherches (Abric, 1987; 1994; Doise, 1986; Jodelet, 1989; 2007; Moscovici, 1961; Moliner, 2001; Rateau, 2007), il existe plusieurs façons d'appréhender le concept de « représentation sociale ». Nous établissons donc une synthèse des écrits pour comprendre les différentes perspectives analytiques. Nous abordons, entre autres, l'historique des représentations sociales. Nous examinons la manière dont le concept est passé des représentations individuelles et collectives aux représentations sociales. Nous définissons également le concept de représentation sociale selon ces différentes perspectives. Nous terminons cette section en choisissant et en justifiant la définition opérationnelle qui nous permet de délimiter et d'examiner le phénomène à la lumière du but et des questions de notre étude.

#### **2. 1. 1. Des représentations individuelles aux représentations sociales**

La représentation sociale est une notion actualisée du concept de représentations collectives introduit par Durkheim en 1898. Selon Ferreol (2002), c'est Durkheim qui a donné à la notion des représentations un statut sociologique. Dans un article célèbre publié dans la *Revue de métaphysique et de morale* en 1898, les « représentations collectives » sont ainsi considérées comme un objet d'étude autonome. Durkheim y affirme la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle.

*« De même que les représentations individuelles ont des propriétés qui leur sont propres, irréductibles aux processus physico-chimiques du cerveau qui les engendrent, de même les représentations collectives ne peuvent se réduire à*

*l'addition des représentations des individus qui composent la société. Au contraire, elles sont l'un des moyens par lesquels s'affirme la primauté du social sur l'individuel » (p. 37).*

Pour l'auteur, les représentations regroupent plusieurs éléments : sciences, religions, mythes, vision du monde et du temps, traditions ancestrales, savoirs communs, opinions, etc.

Durkheim oppose les représentations individuelles aux représentations collectives en affirmant que la vie collective de l'individu est faite de représentations. Les représentations individuelles font référence à des sujets personnels, elles appartiennent à chaque individu, tandis que la notion de représentations collectives pose l'existence d'un sujet collectif (Durkheim, 1898). Ces dernières sont créées par et pour la société entière. Pour cela, elles sont partagées par tous les membres d'un groupe social.

Pour cet auteur, les représentations individuelles sont peu importantes, car elles sont l'émanation de la conscience individuelle et elles sont limitées dans le temps. À cet effet, elles reflètent assez mal les représentations collectives qui émergent de la conscience collective. Elles constituent la base fondamentale de la société et des jugements humains et durables. Elles obéissent à des lois collectives qui s'imposent à tous et sont contraignantes pour tous. En ce sens, il y a une supériorité du social ou du collectif sur l'individuel donc une primauté des représentations collectives sur les représentations individuelles. Les représentations collectives ont pour fonction d'assurer la pérennité du groupe et de maintenir le lien entre le groupe et ses membres. Bref, pour Durkheim, il importe de faire la différence entre représentations individuelles et représentations collectives afin de montrer la spécificité de la pensée sociale par rapport à la pensée individuelle.

Reprenant l'idée de la représentation collective d'un phénomène, Moscovici (1961) a ouvert un vaste champ de recherches en psychologie sociale en proposant la notion des représentations sociales. Avec son travail fondateur « *La psychanalyse, son image et son public* », il est à l'origine des travaux contemporains sur les représentations sociales (Jodelet, 2015). Son analyse sur la représentation de la psychanalyse dans la société française pose les bases d'une réflexion sur la construction mentale et sociale en relation à un objet social qu'il soit réel, imaginaire ou symbolique. Dans son ouvrage, l'auteur montre comment la théorie scientifique de la psychanalyse est diffusée dans une culture donnée, de quelle façon elle se

transforme et change la vision que les individus ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent.

Selon Moscovici (1961), la différence entre les représentations sociales et les représentations collectives réside dans le fait que les représentations collectives sont applicables dans les sociétés décrites par Durkheim. Selon Durkheim, la société est stable; les individus y sont guidés par une conscience collective. La société est quelque chose de donné, de naturel. Ce sont des sociétés de « types mécaniques » caractérisées par le conformisme, le partage des mêmes valeurs entre les individus, la finalité aux mêmes principes (Géraud, Leservoisière et Pottier, 2000). La conscience collective procure aux individus un guide des actes normés et hors normes. En retour, elle exige une certaine conformité (Bonardi et Roussiau, 2001). Les représentations collectives sont monolithiques et statiques.

Pour Moscovici (1961), les représentations sociales ont un caractère dynamique et évolutif. Elles sont toujours en devenir, stables et instables. Elles sont mieux applicables dans les sociétés actuelles qui sont en perpétuel mouvement et où les individus sont aux prises avec de multiples informations nouvelles. La théorie des représentations sociales tient compte du caractère contraignant de celles-ci et de la liberté dont les individus disposent de modifier celles qui existent déjà ou d'en créer de nouvelles. En reconnaissant que les représentations sociales sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Elles sont « sociales » en ce sens que l'objet de représentation est véhiculé dans de multiples situations d'interaction avec d'autres acteurs sociaux.

Les paragraphes qui suivent définissent les concepts de représentations sociales.

### **2. 1. 2. Définitions des représentations sociales**

Plusieurs perspectives analytiques sont employées pour comprendre à la fois les dimensions individuelles et sociales des représentations sociales (Jodelet, 1998; Mulkay, 2006). Selon sa racine étymologique (lat. *praesentare* : offrir), la représentation est l'action d'offrir à nouveau. Cette origine étymologique révèle la présence d'un phénomène ou d'un objet à « représenter » dans une situation d'interaction donnée (Encyclopédie de sciences humaines et de psychologie pratique, 2000). Pour les chercheurs (Moliner, 2002; Moliner, 2002; Mulkay, 2006), la représentation sociale résulte de la capacité de chacun de pouvoir construire et reconstruire

une image d'un objet ou d'un phénomène ou encore de penser et de repenser un phénomène ou un objet.

Dans cette optique, nous définissons le concept de représentation sociale à partir de l'analyse de trois différentes approches : la perspective structurale, la perspective psychosociologique de Genève et la perspective culturaliste. Le choix de ces trois approches est significatif. Bien qu'elles se concentrent sur différents aspects de leurs orientations, les trois approches sont complémentaires. Leur analyse et leur complémentarité donnent une vision plus élaborée de la compréhension des représentations sociales des acteurs à l'égard d'un phénomène social (Jodelet, 2015; Moliner et coll., 2002).

*Perspective structurale des représentations sociales (Abric, 1987; 1994; Rateau, 2007)*

Les chercheurs s'inscrivant dans cette perspective tentent de comprendre la structure et l'organisation des représentations sociales à partir de la théorie du noyau central à laquelle se rattachent différents éléments constitutifs et des éléments périphériques. Le noyau central constitue la base commune, collectivement partagée, déterminée par le système de valeurs et de normes du groupe. Il est stable et il unifie ou stabilise les différents éléments de la signification. Pour Abric (1994; 2003), une représentation sociale se compose d'un double système : central et périphérique. Ces éléments n'ont pas tous la même valeur. Certains sont plus importants que d'autres, car ils sont générateurs de significations, de sens et assurent une fonction organisatrice dans la représentation sociale.

Pour Rateau (2007), la représentation sociale est toujours une représentation de quelque chose (objet) et de quelqu'un (sujet). Elle forme un tout de telle manière que « l'objet et le sujet soient présents, indistinctement liés et interdépendants » (p. 64). La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est une combinaison organisée et structurée d'éléments cognitifs et affectifs qui permettent aux individus et aux groupes de faire face aux incertitudes tout en n'étant pas seulement un simple reflet de la réalité (Abric, 1994). De son côté, Abric (1994) montre que les représentations sociales sont : « le processus et le produit d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification précise » (p. 64). Dans cette direction, Anadon (2000) précise que les représentations sociales sont un processus dans le sens où elles sont liées à la structure sociale et montre que

l'organisation des représentations sociales est hiérarchisée. Cependant, l'approche centrée sur les contenus est rattachée à la conception des représentations sociales comme produit. Cette dernière approche cherche à mettre en évidence la façon dont les groupes construisent la réalité et l'intègrent à leur système de valeur. Il s'agit de l'étude des normes, des attitudes, des opinions, des pratiques, des préjugés et des attentes d'un groupe à l'égard d'un objet précis. Elle accorde une place primordiale au sujet dans le sens qu'il n'y a de réel que construit par des sujets. Pour d'autres chercheurs (Doise, 1986), aborder des représentations sociales sur leur structure et sur les éléments qui les composent limiterait leur étude. D'où l'approche de l'école pilotée par Doise.

*Perspective psychosociologique de l'école de Genève : les principes organisateurs*

À l'opposé de l'approche structurale, l'approche de l'école de Genève conduite par Doise (1986) postule que les représentations sociales sont « des principes organisateurs générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux » (p. 85). Pour cette chercheuse, les principes organisateurs sont « les schèmes qui organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux » (p. 89). Ainsi, les représentations sociales sont vues comme des principes organisateurs de conduites humaines. Pour Doise (1986), la théorie du noyau central permet principalement d'étudier l'objet qui est le noyau central (objectivation comme nous l'analyserons dans les sections qui suivent) d'une représentation. L'approche des principes organisateurs permet d'en voir son enracinement (l'ancrage). Bien que les deux approches sont radicalement opposées dans leurs façons d'aborder les représentations sociales (voire que l'une critique l'autre), il est difficile de soutenir l'hypothèse qu'elles se contredisent; elles sont plutôt complémentaires. D'où l'importance d'une approche qui met ensemble les deux approches de l'étude des représentations sociales. C'est ce que nous présentons dans la prochaine section.

*Perspective culturaliste de l'école de Paris (Moscovici, 1961; 1979; Jodelet, 1989)*

Les chercheurs de l'école de Paris (Jodelet, 1989; 2007; Moscovici, 1961; Moliner, 2002) soutiennent qu'une représentation sociale résulte de l'interaction entre plusieurs individus sur un phénomène social et dans un environnement social déterminé. Selon Moscovici (1979), les représentations sociales sont « des modes de connaissances ayant des propriétés particulières, elles émergent à travers les actions et le langage des individus dans leur environnement quotidien

et jouent un rôle essentiel dans les rapports sociaux en orientant les comportements » (p. 127). Cette définition apporte un éclairage les origines des représentations sociales et les liens qui existent entre elles et les comportements des individus membres d'une société.

Quelques années plus tard, Jodelet (1989) définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). Soulignant cette définition, Jodelet (1994) précise qu'une représentation sociale est :

*« un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes par rapport à un objet fonctionnellement articulé entre elles. C'est le résultat d'une activité mentale par laquelle l'individu reconstitue le réel et lui donne une signification. Cette forme de connaissance courante, dite « du sens commun » socialement élaboré et partagé, a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement, d'orientation des conduites et de la communication, et concourt à la construction d'une réalité commune à un ensemble social donné » (p. 7).*

Ces définitions mettent en évidence les caractéristiques d'une représentation sociale : elle est socialement élaborée et partagée; elle a une visée pratique; elle concourt à l'établissement d'une vision commune de la réalité à un ensemble social ou culturel donné. Pour Jodelet, une forme de connaissance signifie un ensemble de contenus d'informations et de croyances mis à la disposition des individus ou d'un groupe social donné. La définition de Jodelet (1989; 1994) met en exergue trois aspects du concept de représentation sociale. Le premier est l'aspect cognitif. Celui-ci implique un processus d'élaboration d'un savoir, d'une connaissance de type sociocognitif. Ce dernier utilise les mécanismes de raisonnement universel propres à l'humain pour arriver à la construction de ce savoir. Le second aspect est social, étant donné que le processus de construction de ce savoir, en dépit du fait qu'il s'incarne et s'opérationnalise à travers un individu-sujet, est lié aux interactions de celui-ci avec son milieu socioculturel. À cet égard, la nature de ce raisonnement, qui mène à la formation de la représentation sociale, est fonction de l'insertion sociale de l'individu sujet.

Sur ce, Jodelet précise que les représentations sociales guident la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les phénomènes sociaux et les événements de la vie courante. Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, des savoirs, des modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale (Jodelet, 1989). À ce fait, Mulkay (2006) montre qu'une représentation

sociale est une manière socialement construite de voir le monde qui s'articule dans l'interaction avec les autres et dans l'interaction avec le contexte social et culturel. Enfin, le troisième aspect est fonctionnel parce que les représentations sociales exercent plusieurs fonctions dans l'univers psychosocial de l'individu humain.

D'après les recherches (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961; 1979; 1984; Mulkay, 2006), la représentation sociale vise à orienter des conduites et des rapports sociaux et à faciliter la communication sociale et la compréhension des phénomènes nouveaux. C'est précisément ce caractère pratique des représentations sociales et surtout sa portée comme source de renseignements sur les processus cognitifs qui se déroulent dans l'esprit humain en interaction avec la réalité sociale qui donnent la valeur à notre étude. Pour bien appréhender le phénomène de représentation sociale, il est donc nécessaire de comprendre comment la représentation sociale est formée. C'est ce qui est présenté dans les sections suivantes.

### **2. 1. 3. Processus sociocognitifs de développement des représentations sociales**

Selon Moscovici (1961; 1976), les représentations sociales se développent et se construisent à l'aide de deux processus psychologiques plus précisément sociocognitifs qui sont intimement liés : l'objectivation et l'ancrage. Le processus d'objectivation est un ensemble « des connaissances concernant l'objet de la représentation sociale » (p. 312). Il s'agit d'une démarche qui consiste à transformer en objet du monde réel un concept abstrait. Pour Moliner (2001), l'objectivation permet de « rendre concret et matériel ce qui est abstrait et impalpable » (p. 19). Le chercheur précise que les connaissances relatives à l'objet de représentation n'apparaissent plus comme des concepts ou des constructions intellectuelles destinées à rendre compte de cet objet, mais bien comme des éléments tangibles de la réalité. Conséquemment l'objectivation réduit la distance qui sépare les représentations sociales de leurs objets. De ce fait, l'interprétation et la représentation de l'objet diffèrent d'un groupe social à l'autre et se transforment selon les caractéristiques propres à un individu ou à un groupe social. Dans le même esprit, Jodelet (1984) précise que l'objectivation « est une caractéristique inhérente à la vulgarisation scientifique. Son triple caractère : sélection, schématisation et naturalisation sont applicables à toute représentation » (p. 369). Bref, le processus de l'objectivation permet de rendre ce qui est abstrait concret et ce qui est éloigné plus proche de l'individu. Sur ce, il est nécessaire de l'insérer dans le social et lui donner un sens : c'est le processus d'ancrage.

Le processus d'ancrage désigne les modalités d'insertion et d'enracinement de la représentation dans le social (Moscovici, 1976). C'est un processus qui vise à rendre familière la nouveauté et la transformer pour l'intégrer dans un univers de pensée préexistant, et lui donner un sens en fonction des valeurs et des croyances du groupe d'accueil. Son objectif est de rendre l'objet familier afin de pouvoir l'appréhender et de se l'approprier. Pour Jodelet (1989), l'ancrage est le processus « par lequel l'objet de représentation devient un instrument familier inséré dans des catégories de savoirs préexistants » (p. 371). De cette définition, Jodelet révèle un aspect important de l'ancrage pour notre analyse des représentations sociales. Il s'agit bien de l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant des acteurs et aux transformations qui en découlent, de part et d'autre. Pour la chercheuse, l'ancrage est « l'enracinement social de la représentation et de son objet. L'intervention du social se traduit dans la signification et l'utilité qui leur sont conférées » (p. 11). Les informations relatives à l'objet de représentation sont interprétées en référence au réseau de significations préexistant (valeurs, croyances, opinions) propre au groupe d'appartenance, pour faire sens, et être intégrées dans la réalité existante.

Le processus d'ancrage permet de mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter. Les nouveaux savoirs produits par le système d'interprétation et de signification forment un cadre et un instrument de conduite. En ce sens, Moliner (2001) mentionne que l'ancrage oriente l'utilité sociale de la représentation en permettant dans un groupe donné « l'utilisation d'un cadre de référence commun dans lequel va se réaliser les différentes opérations de la cognition sociale » (p. 21). Ceux-ci confirment la pensée de Jodelet (1984) pour qui « l'enracinement de la représentation dans la vie des groupes constitue un trait essentiel du phénomène représentatif, car il rend compte de son lien avec une culture ou une société donnée » (p. 372). L'ancrage est un processus par lequel la représentation sociale s'insère dans la société afin de donner un sens à un objet ou à un phénomène social. Pour Jodelet, « comprendre quelque chose de nouveau, c'est le faire sien, c'est aussi l'expliquer. Le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer de façon familière » (p. 376).

Pour conclure, l'objectivation est la constitution formelle d'une connaissance (le social dans la représentation) et l'ancrage est son insertion organique dans une pensée constituée (la représentation dans le social). Nous pouvons donc dire que l'objet de représentation prend corps

(l'abstrait devient concret) grâce à l'objectivation, et l'ancrage intègre l'objet de représentation dans la vie sociale du groupe, lui confère une signification et une utilité (cadre de référence commun au groupe).

Tableau 1 : Synthèse des trois perspectives d'étude des représentations sociales

structuralistes	cognitivistes	culturalistes
Les éléments sont constitués au tour du noyau central. Sa nature sociale et culturelle est due à l'insertion sociale de l'individu à la structure sociale.	La représentation sociale est un processus d'élaboration individuelle d'un savoir de type sociocognitif	Les représentations sociales orientent et justifient les conduites et les rapports sociaux. Elles donnent un sens aux phénomènes sociaux, facilitent la communication sociale et l'interprétation de la réalité.

Comme on peut le constater, les trois perspectives analytiques des représentations sociales, bien qu'elles aient leurs particularités et des orientations différentes, elles se complètent. Pour nous, il est nécessaire de préciser quelle définition convient mieux à l'objet et aux questions qui guident notre étude.

#### **2. 1. 4. Approche définitionnelle retenue pour notre étude**

Rappelons que le but de cette étude est de comprendre les conditions ainsi que les politiques et les programmes éducationnels qui favorisent la réussite scolaire des élèves franco-ontariens du secondaire selon les représentations des acteurs de l'éducation (agents du ministère de l'Éducation, directions de conseils scolaires et directions d'écoles secondaires) de langue française en Ontario. Par rapport à cet objectif, en tenant compte de leur complémentarité, nous retenons principalement la définition de l'approche culturaliste pour qui les représentations sociales résultent de l'interaction entre plusieurs individus sur un phénomène dans un environnement social déterminé. Soulignons que notre étude ne cherche pas à connaître l'organisation interne et hiérarchique des représentations sociales des acteurs scolaires, encore moins à identifier les principes organisateurs qui orientent les points de vue de ces acteurs. Elle vise plutôt à comprendre le contenu des représentations sociales, c'est-à-dire les points de vue des acteurs du système scolaire franco-ontarien à l'égard des conditions et des politiques et programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario favorisant la réussite des élèves

francophones du secondaire. Ces acteurs de l'éducation sont des êtres pensants qui donnent sens aux situations vécues et aux objets de leurs représentations sociales. En effet, selon les recherches (Jodelet, 1989; 2015; Moscovisci, 1961; 1974), les représentations sociales « circulent dans les discours des acteurs, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 320).

Pour notre étude, les représentations sociales des acteurs du système scolaire franco-ontarien à l'égard des conditions, des politiques et des programmes favorisant la réussite scolaire des élèves sont une forme de connaissance, socialement élaborée, vécue et partagée ayant pour but la construction d'une réalité commune qui est pour nous, la réussite scolaire des élèves. Cette connaissance est formée par des éléments tels que les informations, les attitudes, les pratiques, les attentes, les opinions, les préjugés, les stéréotypes, les images, les valeurs et les croyances que ces acteurs scolaires présentent. Ces éléments sont le fruit des expériences individuelles et des échanges entre des acteurs. Anadon (2002) corrobore en affirmant que la représentation a un fond social, car la construction d'un objet « *n'est possible qu'à l'intérieur d'un cadre social donné, constitué par l'héritage social commun. C'est pourquoi il n'y a de réel que construit par des sujets, s'appuyant sur des systèmes de valeurs, et impliqués dans un contexte social et idéologique* » (p. 228). On comprend alors que pour Kabano (2000), les représentations sociales « s'inscrivent dans un paradigme constructiviste et respectent le principe de la construction de connaissances et ne fait pas fi des connaissances actuelles et de ce qui est connu sur les conduites » (p. 34). Ceci rejoint la définition retenue pour cette étude selon laquelle les représentations sociales sont une forme de connaissance qui est élaborée et partagée par un groupe d'acteurs dans un environnement culturel donné sur un phénomène social précis. Cette connaissance guide les pratiques des acteurs, elle a une visée pratique et elle contribue à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Autrement dit, les représentations sociales des agents du ministère de l'Éducation, des directions des conseils scolaires et des écoles secondaires à l'égard des conditions, des politiques et des programmes éducatifs qui favorisent la réussite des jeunes franco-ontariens se réfèrent à une approche psychosociale et sont construits sur des processus d'échanges et d'interactions sociales qui entraînent la construction de ce savoir commun à l'intérieur de ce groupe et dans cet environnement social déterminé (Jodelet, 1989; 2015; Moscovisci, 1961).

Dans le cas d'une étude sur les conditions et les politiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des jeunes, les représentations sociales que construisent ces acteurs scolaires déterminent l'ensemble des comportements qu'ils adoptent.

Ceci nous amène à présenter le deuxième concept de cette étude : la réussite scolaire.

## **2. 2. Réussite des élèves**

Cette section définit les concepts de réussite éducative et de réussite scolaire des élèves.

### ***2. 2. 1. Définitions de la réussite éducative et de la réussite scolaire***

Dans cette section, nous commençons par circonscrire la définition du concept de réussite par rapport à notre étude. Nous distinguons la réussite éducative de la réussite scolaire afin de justifier l'utilisation du second plutôt que du premier dans notre étude. Ensuite, nous présentons les missions et les facteurs qui favorisent cette réussite dans les milieux scolaires, précisément dans le milieu franco-ontarien. Précisons d'entrée de jeu qu'il ne semble pas exister de consensus par rapport à la définition du concept de « réussite » chez les chercheurs (Deniger, 2004; Feyfant, 2014; Lapointe, 2009). Ces différents auteurs montrent la confrontation de multiples visions et définitions qu'il n'est pas simple de clarifier.

La définition de « réussite scolaire » renvoie à la réussite dans l'apprentissage d'un enfant. Cette réussite est le fruit du travail d'un ensemble d'acteurs scolaires. Toutefois, l'Institut français de l'éducation (2016) estime que le concept de réussite scolaire est porteur d'une idée de rendement et de performance scolaires. Pour cette organisation, la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et la maîtrise des savoirs. Ceci corrobore la définition élaborée par Deniger (2004) pour qui la réussite scolaire serait l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail. En ce sens, les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. La définition de la réussite scolaire est donc plus pointue et donc possiblement mesurable, car celle-ci s'applique spécifiquement au milieu scolaire, à savoir, à l'école.

Pour certains chercheurs (Feyfant, 2014; Glasman, 2007; Lapointe, 2009), le concept de réussite éducative présente une grande variété des définitions et prend les orientations dictées par les groupes visés, par les organismes et les acteurs qui la définissent. Pour ces auteurs, la réussite

éducative englobe la réussite scolaire et s'étend au-delà des programmes scolaires pour inclure, parfois, d'autres zones d'influence telles que les parents, les familles, la communauté d'appartenance, les services éducatifs municipaux, les entreprises industrielles, culturelles, sportives, etc. Tous ces groupes de personnes participent à l'éducation des jeunes et contribuent à leur réussite (Perrenoud, 2008; Feyfant, 2014; Lapointe et Immongault, 2017). Par exemple, selon Glasman (2007), la réussite éducative est définie ainsi :

*« L'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni » (p. 7).*

Dans sa nouvelle vision de l'éducation, Atteindre l'excellence (MÉO, 2014), le ministère souligne l'importance de promouvoir le bien-être de tous les élèves pour atteindre leur excellence. Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, le bien-être des élèves est la voie de l'excellence. Les conseils scolaires et les écoles doivent s'assurer que chaque élève se sente bien pour s'impliquer dans son apprentissage, dans sa réussite. D'où le rôle accordé aux équipes de la réussite dans chaque école secondaire de l'Ontario. Nous n'occultons pas l'importance d'un concept comme celui du bien-être. Cependant, dans notre étude, nous ciblons les conditions et les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves. D'autres études pourraient éventuellement être menées sur les conditions et politiques relatives au bien-être des élèves des écoles secondaires de langue française.

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011), les écoles secondaires de l'Ontario doivent répondre aux besoins, aux intérêts et aux forces de tous les élèves. Engager ces derniers dans leur apprentissage et mieux les préparer à l'obtention de leur diplôme et au-delà pour qu'ils soient des citoyens de demain. Dans cette direction, les écoles travaillent avec les communautés, les employeurs, les collèges, les universités et les centres de formation pour offrir aux élèves plus de moyens que jamais d'apprendre et de développer leurs intérêts, et d'appuyer leur apprentissage vers la réussite.

Toutefois, il s'avère difficile aujourd'hui d'évaluer la réussite éducative des élèves. Conséquemment, notre étude porte sur la réussite scolaire, plus facile à évaluer, car elle inclut le rendement et la performance scolaire des élèves. Nous retenons le concept de réussite scolaire dans le contexte des écoles francophones en milieu minoritaire, soit de valorisation linguistique et culturelle. Les acteurs scolaires de ce système scolaire et les communautés ont la mission « de

veiller à la sauvegarde de la culture et la langue française » (Gérin-Lajoie, 2018, p. 53). Les agents du ministère de l'Éducation, les membres des directions des conseils scolaires et d'écoles de langue française doivent connaître les particularités des écoles qu'elles dirigent (Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, 2015; MÉO, 2004; 2011; OQRE, 2004). En effet, diriger une école de la langue française en situation minoritaire exige une profonde connaissance du mandat et des valeurs de cette école, de la pédagogie à y enseigner, de la langue, de la culture de la communauté, et finalement de la diversité des langues et des cultures d'origines des élèves (Lapointe, 2005; MÉO, 2011). Aussi, en raison du mandat supplémentaire pour l'école de langue française en Ontario, les agents du ministère de l'Éducation, les membres des directions des conseils scolaires et d'écoles, les parents et les communautés sont investis de la mission de promouvoir les valeurs culturelles et linguistiques de ce système afin de favoriser la réussite scolaire des élèves (Association canadienne d'éducation de langue française, ACELF, 2013).

Maintenant que nous avons défini les concepts de représentations sociales et de réussite des élèves définis, il est nécessaire d'aborder le concept de politique publique.

### **2. 3. Politiques publiques de nature éducative**

Dans cette section, nous définissons le concept de politique publique et présentons les conditions qui favorisent sa mise en œuvre avant de présenter notre modèle d'analyse pour notre étude.

#### **2. 3. 1. Définitions de la politique publique**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés (Meny et Thoenig, 1989; Muller, 2000; 2013; 2015; Muller et Surel, 1998) à l'analyse de politiques publiques. Muller (2000; 2013; 2015) recense plus d'une quarantaine de définitions dans ses recherches sur les politiques publiques tandis que Lemieux (2002) analyse une dizaine d'auteurs qui les étudient. Pour Meny et Thoenig (1989), le concept « politique » correspond à ce que la langue anglaise désigne par le mot « policy », soit « un cadre d'orientation pour l'action, un programme ou une perspective d'activité » (p. 130). De leur côté, Muller et Surel (1998) désignent le terme politique comme « le processus par lequel sont élaborés et mis en place des programmes d'action publique, c'est-à-dire des dispositifs politico-administratifs coordonnés en principe autour d'objectifs explicites » (p. 130). Selon ces auteurs, une politique publique regroupe « les actes et les non-actes engagés

d'une autorité publique face à un problème ou dans un secteur relevant de son ressort » (p. 130). Pour notre recherche, nous retenons la définition d'une politique publique de Van Zanten (2004) :

*« Une orientation gouvernementale ou institutionnelle explicite, souvent consignée dans un document, dans une loi ou dans des règlements, et qui engage, une fois promulguée, les instances responsables, notamment sur le plan des ressources, des actions et des effets désirés » (p 17).*

Une politique commande une allocation et une mobilisation de ressources importantes. Elle comprend un programme d'actions spécifiques articulées à une orientation normative explicite. Elle comporte un suivi de sa mise en œuvre et une évaluation de ses effets (Muller, 2015).

Certains auteurs (Taylor, Rizvi, Lingard et Henry, 1997) précisent que les politiques en éducation existent afin d'assurer que les intérêts du public soient servis. En effet, les politiques relèvent de la responsabilité de l'État, du domaine public, et plus précisément de l'État (Liataud, 2003). Les politiques jouent un rôle important dans un processus de changement en éducation, car elles sont souvent les stimuli ou les leviers qui le déclenchent dans le contexte d'une réforme. Elles sont d'ailleurs conçues par l'État dans le but d'orienter le comportement des individus et de leur donner les instruments (ou moyens) nécessaires pour atteindre les objectifs visés (Taylor, Rizvi, Lingard et Henry, 1997). À l'aide de ces définitions, nous comprenons que les politiques publiques guident les comportements des individus dans le but de résoudre un problème social.

Nous considérons les politiques, les programmes ou toutes autres initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario comme des politiques éducatives. Celles-ci présentent explicitement les priorités du ministère de l'Éducation en matière d'éducation. Ensuite, elles engagent les conseils scolaires et à travers eux, les écoles. Enfin, le ministère de l'Éducation de l'Ontario met à la disposition des conseils scolaires et des écoles des moyens nécessaires pour la réalisation des changements escomptés dans les écoles.

### **2. 3. 2. Modalités favorisant la mise en œuvre d'une politique publique**

Rappelons que la mise en œuvre d'une politique survient après l'adoption, quand les différents acteurs prennent le relais des décideurs. Ces différents acteurs sont mandatés afin de réaliser ou de faire réaliser le programme d'actions contenu dans la politique (Lessard et coll.,

2008). Cette phase comporte un travail d'interprétation du contenu de la politique par les acteurs, une confrontation entre ce qui est désiré et les contraintes objectives du terrain. Ceci nécessite une mobilisation d'acteurs, de ressources matérielles et financières, de connaissances et de pouvoirs pour atteindre ses finalités (Hill et Hupe, 2009; Muller, 2015; Van Zanten, 2004). Pour Hill et Hupe (2009), cette mobilisation constitue une des conditions essentielles qui permet la mise en œuvre de la politique dans son milieu. Selon les chercheurs, il est périlleux d'analyser la mise en œuvre d'une politique publique sans porter un regard sur son élaboration ou son adoption étant donné l'impact et l'influence que cette dernière a sur la première. À la lumière de cette déclaration, nous présentons trois modalités qui permettent l'implantation des politiques éducatives au sein des écoles de langue française en Ontario.

Howlett et Ramesh (2003) identifient trois principales modalités ayant un lien direct avec la réussite de la mise en œuvre des politiques publiques. Il s'agit de l'élaboration d'un problème, la nécessité de le formuler et les actions prises pour le résoudre. Selon Howlett et Ramesh (2003), la première modalité du processus d'élaboration est la définition du problème pour lequel une politique publique est développée. Les auteurs montrent que la formulation d'une politique est toujours liée à la nécessité de résoudre un problème. Pour ces chercheurs, les initiateurs de la politique peuvent s'entendre sur l'existence d'un problème, mais non sur ses origines et ses ramifications. Les solutions proposées dépendent de l'implication des forces des acteurs impliqués. À ce sujet, Howlett et Ramesh (2003) affirment que certains acteurs peuvent être avantagés en fonction de l'autorité et de l'influence qu'ils détiennent sur l'identification, la définition, la compréhension du problème et de ses solutions. Ils peuvent également être avantagés en fonction des bénéfices qu'ils peuvent tirer de l'adoption de cette politique.

La deuxième modalité est la clarté et la concision dans le contenu de la politique (Collerette, 2008; Lessard et Carpentier, 2015). À partir de ses recherches et de son expérience sur le terrain, Collerette (2008) observe que l'élaboration d'une initiative du changement comme les politiques gouvernementales est souvent formulée de façon vague, ambiguë à tel point que les responsables de la mise en œuvre doivent faire des choix qui n'ont pas été décidés au niveau de la formulation du problème. Selon lui, la clarté et la précision sont des éléments importants d'une politique. Plus le contenu d'une politique est clair et précis, plus la politique sera interprétée en concordance avec les objectifs du ministère par les acteurs chargés de sa mise en œuvre. Ceci corrobore les conclusions de la recherche de Porter et coll. (2006) qui montre que la clarté et la

précision d'une politique publique sont en termes d'informations, des directives et des instructions fournies. Ces facteurs augmentent la spécificité, rendent le message de la politique plus précis (de sorte qu'il nécessite moins d'interprétation) et servent également à renforcer la politique. Qui plus est, cette précision diminue la marge de manœuvre des acteurs de terrain pour son application.

La troisième modalité est la structure et la forme de la politique (design). Les auteurs montrent que la forme et la structure d'une politique publique peuvent influencer l'engagement et la motivation des acteurs à mettre en œuvre la politique. Ces facteurs encouragent des acteurs de terrain à exprimer leurs points de vue par rapport aux problèmes et aux actions prises pour les résoudre. Les chercheurs soulignent la place que doivent occuper les consultations à cette étape.

### **2. 3. 3. Modèle d'analyse pour notre étude**

À partir des définitions de ces concepts, notre cadre conceptuel est constitué des trois composantes présentées ci-haut. Il s'agit de la réussite scolaire, de la mise en œuvre des politiques éducatives et du contexte. Ce cadre s'appuie sur deux recherches menées sur la mise en œuvre des politiques éducationnelles et sur la construction du sens de cette mise en œuvre : Honig (2006) et Spillane, Reiser et Reimer (2002). La première recherche nous apporte les éléments essentiels qui permettent de comprendre la mise en œuvre d'une politique éducative, tandis que la deuxième recherche nous amène à comprendre comment le sens de cette mise en œuvre d'une politique éducative est construit par les acteurs impliqués.

Honig (2006) étudie l'évolution historique des politiques publiques. Elle expose quatre phases dans l'histoire de l'analyse des politiques. La première phase se situe au cours des années 1960. Elle se caractérise par la recherche des différentes conceptions (design) ou approches d'analyse des politiques. La deuxième phase qui commence dans les années 1970 est caractérisée par les différentes variations dans l'élaboration et dans l'implantation des politiques, c'est-à-dire la valorisation des différents points de vue des acteurs et des contextes où se développent les politiques. La troisième phase commence dès le début des années quatre-vingt. Ici, les chercheurs ne visent pas seulement à identifier les facteurs qui facilitent le processus d'élaboration et de la mise en œuvre, mais aussi à comprendre tous les éléments qui touchent la réussite scolaire des élèves comme les rôles et les représentations des acteurs (Honig, 2006). La quatrième phase qui commence à partir des années 1990 développe une nouvelle ère d'analyses

des politiques publiques (Honig, 2006; Maroy, 2008; 2014; Muller, 2000; 2015). Selon Honig (2006), l'objectif des trois premières périodes consistait à aider les élèves à atteindre les normes minimales de diplomation. Mais depuis les années 1990, la situation a évolué :

*« Les réformes éducatives visent l'atteinte de normes de haut niveau pour tous les élèves, la réussite scolaire, l'excellence. Les instruments, les moyens qui étaient limités au cours des premières périodes portaient sur des ressources normatives, financières et statutaires alors que depuis 1990, il y a une explosion des ressources qui couvrent les rôles et les fonctions de tous les acteurs, les liens qu'ils entretiennent dans l'organisation scolaire et les représentations qu'ils ont des phénomènes à leurs dispositions afin de réaliser l'excellence » (p. 7).*

D'où l'importance accordée aux tests internationaux et nationaux comme ceux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en Ontario en tant qu'instruments de mesure de la réussite scolaire des élèves.

En effet, la recherche de Honig (2006) vise à comprendre le lien existant entre l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique afin d'atteindre la réussite scolaire des élèves. La recherche présente trois éléments qui entrent en jeu pour réaliser ce but : les objectifs, les acteurs et les instruments. Selon cette recherche, les objectifs d'une politique peuvent porter sur les services offerts par l'organisation scolaire, sur l'implantation d'un changement à l'école ou encore sur la réussite scolaire des élèves. Le deuxième élément regroupe les acteurs. Ceux-ci sont des collectivités ou des individus qui ont à cœur l'apprentissage des élèves, comme par exemple les agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les membres des directions des conseils scolaires, des directions d'écoles et les communautés. Le troisième élément est en rapport avec les instruments. Ce sont des ressources (humaines, financières, matérielles, intellectuelles, etc.) mobilisées pour répondre aux objectifs de la politique. Pour l'auteur, les trois composantes s'influencent l'une et l'autre et doivent être considérées comme un ensemble. Cet ensemble permet d'avoir une vision plus complète des processus d'implantation des politiques éducatives afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Comme on le voit, les éléments présentés par Honig (2006) sont importants pour notre recherche et l'inspirent quant à sa forme et à son contenu. Par rapport à la forme, les éléments correspondent aux composantes de notre cadre conceptuel, telles que les représentations sociales des acteurs scolaires, la mise en œuvre des politiques ou programmes et la réussite scolaire des

jeunes. Honig indique que les composantes d'analyse ne sont pas seulement des étapes à suivre. Elles s'influencent mutuellement et ce processus est évolutif. Quant au contenu, les trois composantes sont des éléments clés pour comprendre les représentations sociales qu'ont les acteurs par rapport à une pensée, une idée ou un phénomène social telles que les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des jeunes francophones en Ontario.

Deuxièmement, dans leur étude réalisée aux États-Unis, Spillane, Reiser et Reimer (2002) présentent le modèle cognitif appelé également modèle interprétatif qui sert à la création du sens par les acteurs. Selon les auteurs, le modèle de construction de sens souligne que les individus génèrent ce qu'ils interprètent et l'interprétation fait partie du sens. Pour Spillane et coll. (2002), la cognition humaine est complexe et située. Elle est la voie dans laquelle les acteurs sociaux donnent sens à leurs environnements et aux phénomènes qui les entourent. Elle est située en ce sens qu'elle est liée à la situation dans laquelle les stimuli sont remarqués et interprétés (Brown, Collins et Duguid, 1989; Resnick, 1991) et que les explications et les actions sont contraintes au vécu et aux significations collectives. Ces éléments sont importants pour notre étude qui cherche à comprendre les conditions et les politiques qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires.

Les chercheurs présentent trois dimensions dans le processus de construction du sens quant à l'implantation des politiques éducatives et déterminent comment les acteurs s'approprient le message véhiculé par les politiques. Il s'agit de la cognition individuelle, la cognition située et le rôle des représentations sociales des acteurs. La cognition individuelle renvoie à l'interprétation individuelle des politiques éducatives : les acteurs sont influencés par leurs connaissances antérieures, par leurs croyances, leurs opinions et par leurs expériences personnelles par rapport à l'initiative adoptée. Les chercheurs montrent que les acteurs scolaires possèdent des cadres de référence ou des structures cognitives qui déterminent leurs possibilités interprétatives, ainsi que des valeurs affectives et des émotions qui influencent l'appropriation de la politique. La deuxième dimension est la cognition située. Spillane et coll. (2002) soulignent la place de l'interaction des acteurs et de leur environnement social (contexte). Ils montrent que le processus de construction du sens de la mise en œuvre d'une politique éducative est complexe, car les acteurs scolaires sont influencés par le contexte spécifique dans lequel ils vivent. Par exemple, dans le système scolaire de langue française en Ontario, les conditions de la mise en

œuvre d'une politique ou d'un programme peuvent différer en fonction du type de milieu (rural ou urbain) dans lequel se retrouve une école. La mise en œuvre d'une politique est un processus social et collectif où les acteurs construisent ensemble le sens des politiques lors de communications formelles ou informelles. Le sens d'une politique est ainsi appréhendé à travers des visions du monde ou des savoirs tacites partagés ou négociés dans un groupe social. La troisième dimension est le rôle des représentations sociales des acteurs impliqués. Spillane et coll. (2002) indiquent que le sens du processus de la mise en œuvre d'une politique est influencé par les représentations sociales qu'ont les acteurs scolaires impliqués étant donné que leurs croyances et leurs expériences, tant personnelles que collectives, sont acceptées par tous les acteurs et proviennent de leur interaction et de leur environnement spécifique. En d'autres mots, le message d'une politique est influencé par le sens et l'interprétation qu'un acteur va donner.

Dans la même foulée, Dulude et Spillane (2013) montrent comment le sens de la mise en œuvre d'une politique éducative est construit par les acteurs scolaires du terrain. Dans leur recherche sur la construction du sens dans l'implantation des politiques en éducation, les auteurs soulignent l'importance de la construction du sens par les acteurs. Selon ces chercheurs, la construction de sens de la mise en œuvre d'une politique est étudiée pour comprendre la cognition des acteurs scolaires, leur environnement social, les actions posées et l'influence de leurs interactions. Elle permet de déterminer de quelle façon les acteurs s'impliquent dans des processus de mise en œuvre afin d'en développer une interprétation significative. En effet, l'interprétation de la politique par les acteurs du terrain façonne la manière dont les messages des politiques sont transmis aux écoles et aux enseignants. Leur lecture influence la nature des décisions et les plans d'action des écoles. Dans cette optique, le sens ou les représentations sociales des agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les directions des conseils scolaires et les directions d'écoles à l'égard des conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves auraient une incidence sur les stratégies d'amélioration, sur les actions au quotidien, sur la prise de décision et sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans leurs écoles et dans les salles de classe.

Rappelons que le sens du processus de mise en œuvre d'une politique ou d'un programme éducatif est construit par les acteurs impliqués dans un contexte déterminé (Spillane et coll., 2002). Il ne suffit pas d'adopter ou de communiquer une politique ou un programme et de mettre en place un système de récompenses pour la mise en œuvre. Il faut structurer des

opportunités d'apprentissage pour en assurer l'appropriation. Il est nécessaire d'amener les acteurs à comprendre le sens des politiques, programmes et initiatives adoptés pour enfin les approprier. Dans cette optique, les résultats de la recherche de Spillane et coll. (2002) montrent que l'interprétation de la politique par les acteurs du terrain façonne la manière dont les messages des politiques sont mis en œuvre dans les écoles et dans les classes. Leur compréhension influence la nature des décisions et les plans d'action des écoles. Le sens du processus de la mise en œuvre des politiques et des programmes ministériels du ministère de l'Éducation de l'Ontario construit par les acteurs du terrain (les directions des conseils scolaires, des écoles et les agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario) aurait une incidence sur la prise de décision, sur les stratégies d'amélioration et sur les actions au quotidien dans leurs écoles et dans les salles de classe. Ensuite, Spillane et coll. (2002) soulignent l'influence du contexte social et l'importance des actions posées, la nature, le rôle et les statuts dans les interactions des acteurs. Ils soulignent également que le sens du processus de mise en œuvre d'une politique est un produit social et collectif où les acteurs construisent le sens lors de communications formelles ou informelles et que ce sens est saisi à travers des visions du monde ou de savoirs tacites partagés et négociés dans un groupe social.

Pour conclure, ce deuxième chapitre a défini et précisé les concepts clés de cette étude et a montré l'intérêt de l'étude des représentations sociales des acteurs scolaires du système scolaire de langue française en Ontario quant aux conditions et aux politiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des jeunes. Elle a ensuite analysé les différentes théories et approches de la mise en œuvre d'une politique éducative et les cadres théoriques qui en découlent avant de justifier notre choix des approches centrées sur les acteurs et leur travail de construction de sens, soit le modèle de Spillane et coll. (2002). La section qui suit présente les éléments méthodologiques de cette étude.

## CHAPITRE 3 : ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODOLOGIE

### 3. 0. Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous examinons les éléments méthodologiques qui permettent de répondre aux questions de notre étude. Mais avant d’y arriver, rappelons d’abord le but et les questions qui guident cette étude. Le but de notre étude est de comprendre les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales des acteurs scolaires, soit des agents du ministère de l’Éducation de l’Ontario, des directions de conseils scolaires ainsi que des directions d’écoles secondaires. De cet objectif, nous formulons deux questions principales et deux sous-questions.

1. Quelles sont les conditions qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario à partir des représentations sociales des acteurs de l’éducation tels que des agents du ministre de l’Éducation de l’Ontario, des directions des conseils scolaires et des directions d’écoles secondaires du système éducatif de langue française?

a. Quelles différences et ressemblances observons-nous dans les représentations sociales quant aux conditions selon les groupes de répondants ?

2. Quels sont les politiques et les programmes éducatifs du ministère de l’Éducation de l’Ontario qui favorisent la réussite (rendements scolaires, taux de diplomation) des élèves des écoles secondaires francophones à partir des représentations sociales de ces acteurs l’éducation ?

b. Quelles différences et ressemblances observons-nous dans les représentations sociales quant aux politiques selon les groupes de répondants ?

À partir de ces questions, nous abordons entre autres l’approche épistémologique privilégiée, la méthode qui en découle, les outils de collecte et les techniques d’analyse de données mises en place pour atteindre le but et répondre aux questions de cette recherche. Signalons que depuis le travail de Moscovici (1961) sur *La psychanalyse, son public, son image*, les champs d’études des représentations sociales se sont à la fois affinés et complexifiés, ouvrant ainsi la voie aux différentes approches d’ordre méthodologique au sein de la communauté scientifique. Ces différences résultent des orientations des chercheurs dans l’étude des représentations sociales telles que la structure des représentations sociales (Abric, 1994), des rapports entre ces dernières et les pratiques (Flament, 1994) et enfin, autour de la formation et du contenu des représentations sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989). Dès lors, l’étude des

représentations sociales conduit à des épistémologies et des postures méthodologiques différentes. Anadon (1999) mentionne qu'« on pourrait avancer que chaque orientation de recherche a raffiné des techniques et des instruments méthodologiques qui permettent la saisie des représentations sociales » (p. 11). Selon Anadon (1999), les recherches qui s'intéressent à la structure emploient généralement des techniques d'analyse quantitative, alors que celles qui tournent autour du contenu des représentations sociales utilisent souvent des méthodes d'analyse qualitative. L'atteinte de l'objectif énoncé dans la problématique et la posture théorique adoptée dans le cadre conceptuel exigent de recourir à un devis méthodologique particulier, en cohérence avec le but de notre recherche.

Dans ce sens, ce troisième chapitre est organisé en cinq sections. La première section aborde l'épistémologie qui oriente notre étude. La deuxième section expose et justifie le choix de la méthode de l'étude de cas. La troisième section présente le devis méthodologique de la recherche qui examine la constitution de l'échantillon, la détermination du profil des participants, l'élaboration des instruments de collecte de données et la procédure d'analyse des données. La quatrième section expose les considérations éthiques et la cinquième est consacrée aux procédures d'analyse des données.

### **3. 1. Épistémologie constructiviste interprétative**

Pour plusieurs auteurs (Bachelard, 1938; Creswell, 2012; Gautier, 2016), une connaissance scientifique est construite à partir des opinions, des expériences, des croyances et du vécu des individus. Selon Creswell (2012), l'épistémologie constructiviste est mieux adaptée pour étudier les représentations sociales élaborées par les individus dans une situation donnée et aide à comprendre le sens qu'ils attachent à cet événement. Dans la même foulée, Denzin et Lincoln (2005) révèlent que l'adjectif interprétatif ou compréhensif attribué à l'épistémologie constructiviste se réfère à l'interprétation du sens révélé par le chercheur dans les différents points de vue d'acteurs impliqués à la recherche. Merriam (1998) précise que l'adjectif interprétatif est utilisé dans une recherche pour faciliter la compréhension du phénomène étudié. Ce dernier doit être présenté de façon détaillée, les données recueillies à son égard sont utilisées pour développer des catégories conceptuelles, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant le travail de terrain. La collecte d'un maximum d'informations permet d'interpréter ce phénomène sans prétendre à généraliser les résultats.

Selon Savoie-Zajc (2000), sur le plan épistémologique, l'adjectif interprétatif est « animé du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 172), soit ses représentations ou ses opinions quant à ses propres pratiques. Pour Anadon (2006) et Savoie-Zajc (2000), l'épistémologie constructiviste interprétative repose sur le postulat selon lequel les individus ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social. Ils détiennent un savoir qu'il faut aller saisir de l'intérieur en mettant en lumière le sens qu'ils accordent aux phénomènes sociaux et la compréhension qu'ils ont de la réalité sociale. Dans ce sens, Savoie-Zajc mentionne que « les individus mettent en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (p. 15).

Selon plusieurs chercheurs, l'épistémologie constructiviste interprétative adopte une perspective descriptive, interactive. Elle s'intéresse aux significations de la réalité pour les acteurs concernés (Klein et Myers, 2006; Orlikowski et Baroudi, 2006; Merriam, 1988). Elle a une visée herméneutique et accorde une grande importance au contexte. Savoie-Zajc (2004) précise que dans cette épistémologie, « le chercheur et les participants à l'étude ne sont pas neutres. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer et il est également contextuel » (p. 128).

Pour sa part, Sauvé (1998) souligne que l'épistémologie constructiviste interprétative suppose que la réalité n'existe qu'en fonction du schème mental à travers lequel elle est appréhendée par le chercheur. L'épistémologie constructiviste interprétative s'intéresse donc aux significations que les individus donnent aux phénomènes sociaux et met l'accent sur le processus plutôt que sur le produit (Cresswell, 1998; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Poisson, 1990). Elle est donc susceptible de fournir plus d'éléments informatifs sur ce que ces acteurs pensent et vivent à travers leurs opinions, leurs points de vue et leur participation.

Comme on le voit, l'épistémologie constructiviste interprétative permet de comprendre en profondeur un phénomène social dans sa complexité et dans sa dynamique, cela, dans un environnement social déterminé et à partir de ce que les acteurs sociaux pensent et vivent. En effet, cette épistémologie correspond également aux éléments présentés dans notre cadre conceptuel qui montrent que dans le domaine de la mise en œuvre des politiques éducatives, la construction du sens par les acteurs est influencée par leurs connaissances antérieures, leurs croyances, leurs expériences personnelles et leur environnement social. La réalité est pour nous construite et non donnée d'emblée. En outre, les éléments qui caractérisent notre étude répondent

mieux aux critères d'une épistémologie constructiviste interprétative établis par Bogdan et Biklen (1992). Une telle épistémologie est bien appropriée pour nous aider à répondre à la question de notre étude. Le tableau 3 présente les critères de l'épistémologie constructiviste selon Bogdan et Biklen (1992) et les caractéristiques de la présente étude.

Tableau 2 : Critères de l'épistémologie constructiviste interprétative selon Bogdan et Biklen (1992) et les caractéristiques de la présente étude :

	Critères de l'épistémologie constructiviste interprétative	Caractéristiques de notre étude
1	Contexte	Notre étude se réalise dans un environnement naturel bien déterminé, le système scolaire de langue française en situation de valorisation linguistique et culturelle en Ontario
2	Description	Notre étude cherche à comprendre les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves selon les représentations sociales des acteurs d'éducation.
3	Interprétation des acteurs par rapport au phénomène social	Plusieurs sources des données permettent une meilleure compréhension de ces conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves, car les points de vue et les représentations sociales de ces acteurs jouent un rôle important dans l'analyse des données.

### 3. 2. Recherche qualitative

Depuis des siècles, les sciences sociales ont adopté les mêmes méthodes que celles qui ont cours dans les sciences naturelles puisqu'elles ont été considérées comme les seules valables pour appréhender les phénomènes sociaux. Dans cette optique, le mesurable a été un élément incontournable pour toute discipline qui se voulait scientifique. D'ailleurs, depuis Aristote, on a appris que l'unique vérité était la vérité mathématique, car c'était la seule qui pouvait être mesurée, prouvée et démontrée. Pour atteindre la vérité universelle, on a pensé que seule la connaissance mathématique était en mesure de rendre scientifique le savoir sur le social (Pirès, 1997). Suivant cette logique, les opinions, les croyances, les sens ne sont guère valorisés comme objet scientifique. Or, les êtres humains attribuent un sens à ce qu'ils vivent. La science peut et doit donc s'intéresser à l'univers du « sens » avec méthode et rigueur (Fortin, 2010). Elle doit

permettre de comprendre ce que les gens vivent à partir de ce qu'ils pensent de leur situation, bien que le sens ne puisse pas être détaché du vécu des acteurs concernés au premier chef. C'est le premier but des sciences humaines ou sociales : « se situer du point de vue de l'acteur et comprendre le phénomène tel que décrit par ce dernier » (p. 23).

Pour Poupart (1981), ce qu'on appelle une recherche qualitative naît du souci de mieux comprendre le sens qu'un individu attribue à sa vie et à son expérience. L'auteur note que « si la force des recherches quantitatives réside dans sa possibilité de dénombrer des phénomènes, celle des recherches qualitatives pourrait provenir de leur capacité à explorer et à mettre en lumière les mécanismes de fonctionnement sous-jacents aux conduites sociales » (p. 45 - 46).

Paillé (1996) montre qu'une recherche qualitative est associée à toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant à cinq caractéristiques suivantes :

1. la recherche est en grande partie dans l'optique compréhensive;
2. son objet d'étude est abordé de façon ouverte et large;
3. sa cueillette des données se fait à l'aide des méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant aucune quantification, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de l'analyse documentaire;
4. elle donne lieu à une analyse qualitative des données ou les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans passage par une opération numérique;
5. elle débouche sur un récit et non sur une démonstration (p. 196).

Comme on peut le constater, la recherche qualitative n'a pas pour objectif de faire des démonstrations ni d'apporter une quelconque preuve à une situation (Poisson, 1990). Elle cherche plutôt à comprendre en profondeur l'expérience, le vécu et les points de vue d'un individu ou d'un groupe d'individus concernés sur le phénomène étudié, ce à partir d'expressions orales, des pictographiques, des gestuelles, etc. (Creswell, 2007; Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 2004 et Strauss, 1987). La représentation sociale des individus est transmise par des mots, des discours, des témoignages et non par des nombres ou des statistiques (Brown et Loyd, 2001). Par-là, elle diffère des recherches utilisant des méthodes quantitatives puisque les données qu'elle exploite sont difficilement mesurables (Savoie-Zajc, 2004) ou ne cherchent pas à être converties en données numériques. La recherche qualitative se préoccupe de trouver le sens révélé ou caché dans les discours et comportements des individus dans une situation particulière.

Elle s'attache à l'idée de rendre compte du vécu ou de la subjectivité des individus concernés par un phénomène social en particulier (Groulx, 1997). Selon Mucchielli (1991; 2005), la recherche qualitative se caractérise par des approches et des méthodes s'appuyant sur des fondements ontologiques et épistémologiques différents, mais qui facilitent la compréhension de comportements sociaux et la description des points de vue des acteurs à partir de leurs discours.

Poisson (1990) précise que : « ce que l'on appelle la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p. 12). Une recherche qualitative se réalise au contact du terrain et sur le terrain, ce qui lui vaut l'épithète d'empirique (Paillé, 1996) et d'interprétative (Erickson, 1986). En outre, Deschamps (1993) souligne que les méthodes qualitatives offrent la possibilité de « remonter habilement à un concept à partir du vécu des individus » (p. 19). Verma et Mallick (1999) montrent que, selon ces méthodes, la représentation des données se fait à partir des expériences, des positions ontologiques et des jugements de chacun des répondants qui, dans notre cas, sont des acteurs de l'éducation susmentionnés : agents du ministère de l'Éducation, des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles. Deslauriers et Kérisit (2009) soulignent que les méthodes qualitatives sont un ensemble de procédés d'investigation qui aident à comprendre, à décrire et à interpréter la représentation faite par des individus sur un sujet donné. Elles se caractérisent d'une part, par l'approche descriptive qui permet : « 1) de décrire minutieusement la représentation faite par des individus quant à leur propre vie et à leurs propres expériences (Denzin et Lincoln, 2000; Huberman et Miles, 1991, 2003; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000); 2) de formuler des explications fécondes » (Miles et Huberman, 2003, p. 11). D'autre part, les méthodes qualitatives se caractérisent par l'approche interprétative qui facilite la compréhension d'un phénomène social dans un contexte donné (Erickson, 1986). Qui plus est, plusieurs chercheurs montrent que ces méthodes permettent de mieux saisir des situations éducatives dans leur complexité. (Martineau, Beauchesne et Tardif, 2001; Milaret, 2004; Paillé, 1994; Poisson, 1990; Van der Maren, 2005). Ceci rejoint le but de notre étude qui vise à comprendre les conditions ainsi que les politiques du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite scolaire des élèves à travers les représentations sociales des acteurs éducatifs.

L'approche interprétative nous aide à comprendre le sens que ces acteurs scolaires donnent à leurs expériences (Savoie-Zajc, 2000) au regard de ces conditions. Nous cherchons donc à comprendre le sens que les agents du ministère de l'Éducation, les membres des

directions des conseils scolaires et des directions d'écoles donnent aux conditions et aux politiques /programmes qui favorisent la réussite scolaire des élèves en leur donnant la parole. L'objectif de la recherche qualitative est donc de comprendre les phénomènes sociaux à travers des personnes qui les vivent. L'approche interprétative convient mieux pour une étude des représentations sociales des acteurs scolaires.

L'épistémologie constructiviste utilise différentes méthodes qualitatives pour analyser un phénomène social pris à son contexte : la recherche-action, la monographie, l'ethnologie, l'observation participante, l'étude de cas (Mucchielli, 1998; Savoie-Zajc, 2012; 2018; Van der Maren, 2005). Pour répondre aux questions de notre recherche, nous choisissons la méthodologie de l'étude de cas, ce que nous abordons dans la section suivante.

### **3. 2. 1. Méthodologie de l'étude de cas et ses caractéristiques**

La méthodologie de l'étude de cas convient mieux pour notre recherche pour trois raisons : l'étude de cas, appelée également « recherche synthétique de cas » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990), s'intègre dans une épistémologie constructiviste et fait partie des modes d'analyse interprétative des représentations sociales des acteurs (Rouquette et Rateau, 1998). Elle est, par ses principes, une méthodologie de recherche transférable, une tradition d'analyse à part entière (Merriam, 1998). Enfin, l'étude de cas se prête bien à la compréhension de façon approfondie des situations éducatives ou des facteurs en interaction dans l'entité considérée (Legendre, 1983; Sallaberry, 2000).

Du point de vue scientifique, Mialaret (2004) souligne que l'étude de cas désigne un ensemble de « démarches que suit l'esprit humain pour découvrir et démontrer la vérité » (p. 36). Sur le plan méthodologique, Mucchielli (1998), Savoie-Zajc (2012) et Van der Maren (2005) soulignent que l'étude de cas comme méthodologie de recherche fait appel à un ensemble d'instruments utilisés selon des régies précises et nettement déterminées. Pour Mucchielli (1998), l'étude de cas a le potentiel de « révéler le sens d'une situation réelle prise dans son contexte et de l'analyser pour voir comment se manifestent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (p. 77). En facilitant la compréhension du cas dans une recherche, l'étude de cas favorise une émergence de nouvelles interactions, de nouveaux concepts et une redéfinition d'un savoir. Les données analysées sont de nature qualitative et les résultats de type interprétatif (Mucchielli, 1998).

De son côté, Van der Maren (2005) indique que l'étude de cas se caractérise par la possibilité qu'elle offre au chercheur de « mettre en évidence des traits généraux d'un phénomène social, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas » (p. 8). Dans la même foulée, Mucchielli (1998) souligne que l'essence de l'étude de cas « est de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu »; elle « facilite la compréhension d'une réalité spécifique, une description globale, une bonne appréhension, intensive et holistique du phénomène social considéré comme cas » (p. 77). Dans ce sens, Karsenti et Demers (2000) précisent que l'étude de cas « permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (p. 225). McMilan et Schumacher (1984) considèrent l'étude de cas comme la méthodologie de recherche appropriée pour analyser les représentations sociales des acteurs face à un phénomène social ainsi que l'influence du milieu sur leurs comportements. Pour Stake (2000), l'étude de cas facilite non seulement l'explication, mais la compréhension et l'interprétation de l'information collectée et analysée.

En somme, l'étude de cas se prête bien à toute recherche dont l'objectif est d'étudier dans les plus fins détails un comportement, un cas précis plus que ne le permettrait un sondage ou une enquête menée sur un vaste échantillon (DuFour, Fortin et Hamel, 1991).

### **3. 2. 2. Étude de cas et ses avantages**

McMilan et Schumacher (1984) voient dans l'étude de cas la méthodologie de recherche appropriée pour analyser la façon dont les participants agissent ainsi que l'influence de l'environnement social sur leurs comportements. Le contexte devient alors une variable déterminante dans le choix de l'étude de cas. Pour Bardin (1996) et Gagnon (2005), l'étude cas analyse le comportement de l'individu concerné. Yin (1981) soutient que « la nécessité d'utiliser des études de cas se pose chaque fois qu'une enquête empirique doit examiner un phénomène contemporain dans son contexte réel, surtout quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement établies » (p. 15). Karsenti et Demers (2000) évoquent les avantages de l'étude de cas par le fait qu'elle « permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels l'interaction étudiée est susceptible d'apparaître » (p. 226). Karsenti et Demers (2000) soulignent « la grande souplesse et son étendue peu commune parmi les devis de recherche » (p. 227). Pour sa part, Stake (2000) montre que l'étude de cas est la stratégie de recherche qui facilite non seulement l'explication, mais la compréhension et l'interprétation d'un phénomène complexe et qui augmente la conviction de l'objet d'étude.

Dans le cadre de notre étude, l'ensemble du système scolaire franco-ontarien avec les acteurs de l'éducation constitue un cas. Roy (2004) et Stake (1994) proposent de solliciter la participation d'un nombre limité de participants afin de collecter des données plus fines. À ce sujet, Stake (2006) suggère quatre à dix participants pour les études de cas. Stake (1995) suggère le bon côté de la divergence en ce sens qu'elle favorise une compréhension plus élargie d'un phénomène humain et contemporain dans un contexte social particulier. Aussi, l'étude de cas nous permet de comprendre la représentation faite par nos différents groupes d'acteurs qui proviennent du système scolaire franco-ontarien sur ce phénomène complexe tel qu'ils le vivent. En effet, l'étude de cas possède la particularité d'étudier des systèmes (phénomènes sociaux, organisations, contextes), d'étudier chaque cas en profondeur, de laisser émerger les convergences et les divergences entre les cas pour ensuite faire une analyse comparative des résultats obtenus (Merriam, 1988). L'étude de cas permet donc d'étudier un phénomène de façon contextualisée (Mucchielli, 1998; Van der Maren, 2005). De ce fait, l'étude de cas est désignée pour comprendre les représentations sociales de nos participants quant aux conditions et aux politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves dans ce contexte précis.

La section qui suit présente le devis méthodologique de l'étude.

### **3. 3. Devis méthodologique de la recherche**

Selon Fortin (2010), le devis méthodologique de la recherche porte sur la constitution de l'échantillon, la détermination du profil des participants à l'étude, l'élaboration des instruments de collecte de données et la procédure d'analyse.

#### **3. 3. 1. Échantillonnage**

Le processus d'échantillonnage a pour but de définir de manière claire le cas étudié, son effectif, ses caractéristiques, etc. Sur ce, Fortin (2010) indique qu'on doit tenir compte de la représentativité, des critères d'inclusion et d'exclusion. Il faut déterminer les éléments qui nous ont amenés à choisir tel ou tel cas, à choisir tel ou tel critère pour le sélectionner. Fortin (2010) précise qu'il y a plusieurs techniques d'échantillonnage et le chercheur choisit celles qui lui permettent de répondre aux objectifs de son étude et aux contraintes qui peuvent intervenir dans le choix des acteurs impliqués dans la recherche. Dans ce sens, il est nécessaire de présenter les acteurs qui ont participé à cette recherche et la façon dont ils sont choisis. Mais avant d'y arriver,

nous présentons brièvement la structure organisationnelle de ce système scolaire d'où proviennent nos participants.

L'article 169.1, de la Loi sur l'éducation (1980) définit les rôles de trois paliers du système scolaire en ce qui concerne les politiques et les programmes. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a le pouvoir de concevoir et de publier les politiques et les lois qui régissent l'éducation au sein de la province. De leur côté, les conseils scolaires doivent fournir des programmes d'enseignement à leurs écoles. Ils doivent élaborer des cours, des programmes et des procédures approuvés par le ministère de l'Éducation provincial. Les plans approuvés constituent la pierre angulaire de l'apprentissage dont les directions d'écoles doivent faire le suivi jusqu'à ce qu'ils soient mis en application dans les écoles et les salles de classe. Trois principaux paliers forment la structure organisationnelle du système d'éducation en Ontario. Il s'agit des paliers macro avec le ministère de l'Éducation provincial, le palier intermédiaire avec le conseil scolaire et l'école qui forme le palier micro.

Le conseil scolaire a des interactions directes avec le ministère de l'Éducation et les écoles. En lien avec le ministère de l'Éducation, la Loi sur l'éducation de l'Ontario mentionne que le conseil scolaire doit agir en conformité avec la Loi sur l'éducation et assurer la mise en œuvre des normes et des politiques provinciales en matière d'éducation; participer et fournir des recommandations en ce qui concerne l'impact des nouvelles directives et orientations en matière de politiques, programmes et initiatives; fournir des rapports décrivant les résultats du Conseil en conformité avec les politiques provinciales. Conformément aux politiques et aux programmes du ministère de l'Éducation, les conseils scolaires ont la responsabilité de la prestation locale des programmes-cadres. Ils élaborent des lignes directrices, des procédures visant la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et des politiques de leur utilisation au sein de leurs écoles. Également, le conseil scolaire délègue les responsabilités de mise en œuvre des politiques et d'évaluer le rendement de la direction.

De ces trois paliers qui forment la structure organisationnelle du système d'éducation de l'Ontario proviennent les trois groupes de participants de notre étude : les agents du ministère de l'Éducation, les membres de directions des conseils scolaires ainsi que les membres de directions d'écoles. Mentionnons que les agents du ministère de l'Éducation sont considérés comme des acteurs de l'éducation pour notre étude compte tenu des fonctions qu'ils assument telles que la mise en œuvre des politiques, des programmes ou des initiatives du ministère dans les conseils

scolaires et dans les écoles. Ils sont déployés par le ministère de l'Éducation dans les conseils scolaires et dans les écoles comme des personnes-ressources. Bref, les agents du ministère de l'Éducation travaillent en collaboration avec les conseils scolaires et les écoles pour la mise en œuvre des politiques ou programmes de leur ministère. Ils mènent ou participent aux projets du ministère de l'Éducation au niveau des conseils scolaires et des écoles.

Tel que mentionné, le système scolaire de langue française en Ontario forme un cas. Selon Creswell (2012) et Merriam (1988), il faut choisir le cas où le phénomène que l'on veut étudier est susceptible de se révéler. Donc, les agents du ministère de l'Éducation, les membres de directions des conseils scolaires ainsi que les membres de directions d'écoles représentent les acteurs de l'éducation de notre cas, soit le système scolaire de langue française en Ontario. À ce sujet, ces acteurs scolaires font le pont entre différents paliers du système d'éducation en Ontario. Ensuite, le conseil scolaire comme nous l'avons mentionné ci-haut, a le pouvoir d'établir et de présenter les politiques à ses écoles conformément aux directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario. La section qui suit présente les participants de notre étude, les critères de leur choix et le processus de leur sélection.

### **3. 3. 2. Participants**

Roy (2004) suggère de choisir un nombre restreint de participants puisque cela permet de recueillir de chacun une quantité importante d'informations, de les examiner plus en profondeur dans leur ensemble et d'en tirer des conclusions valides. En ce qui nous concerne, nous avons visé neuf à douze participants. Le choix des participants s'est fait selon une technique non probabiliste. Selon Fortin (2010), « une méthode non probabiliste consiste à former un échantillon sans que tous les éléments qui le composent ne soient obtenus par un processus aléatoire » (p. 234). C'est une technique qui vise l'établissement d'un « échantillon théorique ». Pour Merriam (1988), un échantillonnage théorique est de mise puisque la généralisation dans le sens statistique du terme n'est pas visée par la recherche. La stratégie d'échantillonnage la plus appropriée est alors non probabiliste, la forme la plus commune étant l'échantillon intentionnel. « Un échantillon intentionnel se base sur le fait que le chercheur tente de découvrir et de comprendre, et qu'il doit ainsi choisir un échantillon à partir duquel il peut apprendre le plus sur son problème de recherche » (p. 48). Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997) soulignent aussi la pertinence de l'échantillonnage non probabiliste ou théorique en regard de l'étude de cas. Poupart et coll. (1997) précisent ceci :

*« Dans les recherches menées en milieu naturel et portant sur des sujets (...), certains phénomènes ne peuvent se comprendre que par une analyse fine qui permet l'étude de cas, la monographie, l'observation participante et l'histoire de vie. Dans ces cas, l'échantillon non probabiliste demeure le plus efficace, sinon le seul possible » (p. 97).*

Beaud (1990) mentionne que « lorsque les objectifs sont moins de mesurer que de comprendre une logique, les méthodes non probabilistes sont souvent les plus adaptées » (p. 190). Pour Beaud (1990), ce type d'échantillonnage nécessite qu'on définisse clairement les critères servant à sélectionner les participants à l'étude afin d'atteindre la représentativité théorique souhaitée. En d'autres mots, choisir son échantillon de telle sorte qu'il représente fidèlement la population visée et reflète bien le phénomène en étude.

Dans notre étude, les acteurs sont sélectionnés en tenant compte des critères suivants :

1) Être un acteur du système scolaire franco-ontarien et avoir une responsabilité administrative (à la direction) au niveau du ministère, dans un conseil scolaire ou dans une école depuis au moins quatre ans.

2) Au niveau du conseil scolaire, être un membre de la direction du conseil scolaire : une direction d'éducation, une adjointe, un surintendant, une direction de service pédagogique. Ces acteurs ont le pouvoir d'établir et de présenter la politique adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario aux écoles. Ce sont les conseils scolaires qui sont en contact direct avec les directions d'écoles et ce sont eux qui peuvent identifier quelle école qui met en place les lignes directrices des initiatives adoptées.

3) Au niveau de l'école, être un membre de la direction de l'école, c'est-à-dire, une direction d'école ou une direction adjointe de l'école secondaire. Car c'est la direction d'école qui est la première actrice de la mise en œuvre de la politique sur le terrain. Ce sont les directions d'écoles qui sont en contact direct avec les conseils scolaires et avec les enseignants. Elles ont la responsabilité de savoir comment les politiques et les programmes adoptés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario sont perçus et vécus dans leurs écoles et dans les salles de classe.

4) Pour les agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, il faut être un agent que le ministère de l'Éducation déploie dans les conseils scolaires ou dans les écoles dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique, d'un programme ou d'une initiative du ministère.

Pour notre étude, nous avons visé neuf à douze participants. Ces participants sont répartis en trois catégories compte tenu de trois paliers qui forment le système scolaire ontarien. Dans

chaque catégorie, nous visons trois à quatre participants. Le choix de ces trois catégories de participants est de maximiser l'information possible quant aux conditions et politiques qui favorisent la réussite des jeunes. Pour ce qui est de la recherche de la saturation d'information, Deslauriers (1991) souligne que le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations.

*« Qu'il soit petit ou grand, peu importe, pourvu qu'il produise de nouveaux faits. Il découle donc de cet objectif que la taille de l'échantillon est rarement déterminée à l'avance, car tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories » (p. 58).*

Même avec un groupe plus restreint comme le nôtre, il est possible d'atteindre la saturation des informations, car selon Fortin (2010), « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données » (p. 243). Morse (2000) énumère quelques variables à prendre en considération dans la détermination de la taille de l'échantillon : l'ampleur de l'étude, la nature du phénomène, la qualité des données et le devis de la recherche. Au sujet de l'ampleur de l'étude, Morse (2000) note que plus la question de recherche est générale, plus il faut un maximum d'informations pour atteindre la saturation. Cela requiert ainsi un plus grand nombre de participants. Cependant, si la question de recherche est claire et que l'information est accessible à travers les entrevues, un échantillon restreint suffit pour atteindre la saturation. Ici, il faut souligner également qu'il est important que l'échantillon soit théoriquement représentatif de la population visée.

### **3. 3. 3. Processus de recrutement des participants**

Le recrutement de nos participants a été effectué à l'aide de contacts personnels de la directrice. Après avoir reçu le certificat d'approbation éthique (voir annexe1), nous avons commencé notre processus de sélection des participants. Pour recruter les participants, nous avons procédé en cinq étapes :

1. Nous avons envoyé une lettre de demande de participation à cinq conseils scolaires francophones de l'Ontario (voir annexe 2).
2. Dans la lettre, nous avons présenté les caractéristiques principales de la recherche à savoir la problématique et le but de l'étude. Un seul conseil scolaire a répondu à notre demande. Nous avons eu un seul participant de cette façon.

3. Pour joindre davantage de participants, notre directrice de thèse nous a référé à ses contacts personnels au ministère, dans les conseils scolaires et dans les écoles. Nous avons contacté tous les participants référés individuellement par courriel.
4. Nous avons organisé les rencontres avec les participants qui ont répondu positivement à notre demande.
5. Les entretiens ont eu lieu en personne et par téléphone dans les lieux et les moments que les participants choisissaient.

### **Description des profils des participants**

Cette section présente le profil de nos participants, soit 12 acteurs scolaires du système scolaire franco-ontarien, qui ont accepté de participer à notre étude. Nous avons attribué un pseudonyme à chaque participant. Étant donné un nombre limité d'acteurs francophones et leur milieu restreint, les noms des conseils scolaires ou des écoles ne sont pas mentionnés pour garder l'anonymat de nos participants.

L'information sociodémographique comprend le groupe d'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience dans le système scolaire ontarien et dans le système scolaire franco-ontarien, la fonction actuelle et le nombre d'années d'expérience à cette fonction et aux autres fonctions exercées dans le passé. Ces informations sont recueillies à l'aide d'un questionnaire sociodémographique que le participant devrait compléter et nous le retourner après l'entretien. Tous les participants n'ont pas retourné ce questionnaire pour plusieurs raisons : manque de logistique ou de temps, oubli ou refus de révéler des informations de leur identité. De plus, parmi ceux qui l'ont complété et retourné, certains participants n'ont pas répondu à toutes les questions. Les participants sont regroupés en trois catégories, que nous allons nommer groupes, reliés à leurs fonctions. Il s'agit de cinq agents du ministère de l'Éducation, de trois membres de directions de conseils scolaires et de quatre membres des directions d'écoles secondaires.

### *Le groupe des agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario*

Dans ce groupe, nous avons cinq participants qui sont des agents du ministère de l'Éducation, dont deux femmes et trois hommes. Les participants sont présentés par un pseudonyme commençant par la lettre M pour faire référence au terme ministère.

**Mathieu** se situe dans le groupe des personnes de 51 ans et plus. Il possède un diplôme de baccalauréat et une maîtrise. Il compte plus de 31 années de travail dans le système scolaire franco-ontarien. Il est surintendant. Il a déjà occupé les postes de directeur de l'éducation, de directeur d'école, de directeur adjoint et d'enseignant.

**Marc** ne nous a pas retourné le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques. Ce que nous pouvons dire à propos de Marc, il est un agent au ministère de l'Éducation de l'Ontario.

**Madeleine** ne nous a pas retourné le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques. Ce que nous pouvons dire à propos Madeleine, elle est une agente au ministère de l'Éducation de l'Ontario.

**Mélanie** se situe dans le groupe des personnes de 51 ans et plus. Elle détient trois diplômes de baccalauréat en sciences sociales. Elle compte entre 21 et 30 années de travail dans le système scolaire franco-ontarien. Au moment de l'entrevue, Mélanie est une agente au ministère de l'Éducation de l'Ontario depuis moins de dix ans. Elle a déjà occupé les postes de conseillère pédagogique provinciale et enseignante entre 11 et 20 ans.

**Modeste** fait partie du groupe des personnes de 41 à 50 ans. Il a un diplôme de maîtrise en éducation. Il compte plus de dix années de travail dans le système scolaire franco-ontarien. Au moment de l'entrevue, Modeste est un agent du ministère de l'Éducation de l'Ontario depuis plus de cinq ans.

Tableau 3 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe Agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

	Participants	Âge	Sexe	Diplôme reçu	Nb d'année en éducation	Nb d'année dans le système scolaire francophone
1.	Mathieu	51 et +	M	Maîtrise	31 et 40	31 et 40
2.	Marc	-	M	Maîtrise	-	-
3.	Madeleine	-	F	-	-	-
4.	Modeste	41 à 50	M	Maîtrise	11 et 20	11 et 20
5.	Mélanie	51 et +	F	Bac	21 et 30	21 et 30

### *Le groupe des membres des directions des conseils scolaires*

Dans ce groupe, nous avons trois participants (une femme et deux hommes), dont une direction d'éducation, une surintendante et une direction des services pédagogiques pour le conseil. Les participants sont présentés par un pseudonyme commençant par la lettre C, pour faire référence au terme Conseil scolaire. Pour alléger le texte, les membres de ce groupe seront nommés directions de conseil scolaire.

**Célestin** ne nous a pas retourné le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques. Ce que nous pouvons dire à propos de Célestin, il est un directeur de l'éducation.

**Charlène** se situe dans le groupe des personnes de 41 à 50 ans. Elle a un diplôme de maîtrise en éducation et un brevet de supervision. Elle compte entre 21 et 30 ans de travail dans le système scolaire franco-ontarien. Au moment de l'entrevue, Charlène est surintendante. Elle a déjà été directrice d'école et enseignante au secondaire, directrice et enseignante à l'élémentaire.

**Charles** se situe dans le groupe des personnes de 31 à 40 ans. Il a un diplôme de baccalauréat. Il compte plus de 10 ans de travail dans le système scolaire ontarien. Au moment de l'entrevue, Charles est directeur des services pédagogiques au conseil scolaire.

Tableau 4 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe des directions des conseils scolaires

	Participants	Âge	Sexe	Diplôme reçu	Nb d'année en éducation	Nb d'année dans le système scolaire francophone	Fonction
1.	Célestin	-	M	-	-	-	Dir. de l'éducation
2.	Charlène	41 à 50	F	Maîtrise	21 et 30	21 et 30	Surintendante
3.	Charles	31 à 40	M	Bac	11 et 20	11 et 20	Dir. des services pédagogiques

### *Le groupe des membres des directions des écoles secondaires*

Dans ce groupe, nous avons quatre participants, trois femmes et un homme, dont trois directions d'écoles et une direction d'école adjointe. Les participants sont présentés par un pseudonyme commençant par la lettre É, pour faire référence au terme École. Pour alléger le texte, les membres de ce groupe seront nommés directions d'école.

**Elizabeth** se situe dans le groupe des personnes de 51 ans et plus. Elle a un baccalauréat et un diplôme de maîtrise en éducation. Elle compte entre 31 et 40 ans de travail dans le système

scolaire ontarien, dont plus de 10 ans dans le système scolaire franco-ontarien. Au moment de l'entrevue, Elizabeth est membre de la direction du conseil scolaire. Elle a été une enseignante, puis surintendante et enfin directrice d'école secondaire. Dans le cadre de l'étude, Elizabeth a demandé d'être considérée ici comme directrice d'école secondaire, car dit-elle, « j'étais directrice de l'école au début de plusieurs réformes qui ont amené les changements dans les écoles secondaires de langue française en Ontario ».

**Édouard** se situe dans le groupe des personnes de 41 à 50 ans. Il a un diplôme de maîtrise. Il compte 10 années de travail dans le système scolaire ontarien. Au moment de l'entrevue, Édouard est directeur d'école secondaire depuis plus de cinq ans.

**Éliane** se situe dans le groupe des personnes de 51 ans et plus. Elle a un diplôme de doctorat en éducation. Elle compte entre 31 et 30 années de travail dans le système scolaire ontarien et 30 années dans le système scolaire franco-ontarien. Au moment de l'entrevue, Éliane est directrice adjointe d'une école secondaire.

**Élysée** ne nous a pas retourné le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques du participant. Ce que nous pouvons dire à propos d'Élysée, elle est directrice d'école secondaire.

Tableau 5 : Caractéristiques sociodémographiques des participants du groupe des directions d'écoles secondaires.

	Participants	Âge	Sexe	Diplôme reçu	Nb d'année en éducation	Nb d'année dans le système scolaire francophone	Fonction
1.	Elizabeth	51 et +	F	Maitrise	31 et +	10 et +	Dir. école
2.	Édouard	41 à 50	M	Maitrise	5 et +	5 et +	Dir. école
3.	Éliane	51 et +	F	Ph. D.	31 et 40	31 et 40	Dir. école adjointe
4.	Élysée	-	--	-	-	-	Dir. école

### 3. 3. 4. Instruments de collecte de données

Il existe plusieurs instruments et techniques pour recueillir les représentations sociales des acteurs par rapport à un phénomène social. L'association libre, la carte mentale, l'entretien et l'observation en sont des exemples (Abric, 1994; De Rosa, 2003; Jodelet, 2007). En cohérence avec les caractéristiques de notre étude, nous avons utilisé trois instruments pour collecter les représentations sociales de nos participants. Il s'agit d'un guide d'entretien, d'un questionnaire sociodémographique et de notre journal de bord.

### ***Guide d'entretien semi-dirigé***

Selon Demazière et Dubar (2004), l'entretien permet aux participants de dire ce qu'ils pensent d'un phénomène, d'exprimer leur expérience et leurs convictions, leurs points de vue et leurs définitions des situations vécues. Son rôle est de mettre à jour la subjectivité du participant. Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) affirment ceci au sujet de l'entretien :

*« L'entretien est une technique souvent utilisée pour collecter les discours exprimant les opinions, les croyances, les idées et les attitudes concernant divers objets sociaux. Il permet l'accès in vivo des représentations de la population au moment de l'étude par la collecte d'informations personnalisées » (p. 55).*

De son côté, Van der Maren (2005) souligne que l'entretien a pour objectif l'obtention d'informations « sur le vécu, 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 » (p. 321). Il permet aux participants de dire ce qu'ils pensent d'un phénomène, d'exprimer leurs expériences et leurs convictions, leurs points de vue et leurs définitions des situations vécues (Demazière et Dubar, 2004). Dans la présente recherche, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé, car il permet d'orienter les discussions vers les thèmes élaborés dans notre guide tout en laissant la latitude nécessaire aux participants d'apporter des nuances et des explications à leurs opinions. Nous avons privilégié l'entretien individuel, car il constitue un bon moyen pour saisir le sens profond que revêtent les conditions et les politiques du ministère de l'Éducation favorisant la réussite des jeunes de langue française en Ontario selon chaque participant. Selon Boutin (1997) et De Kelete et Roegiers, (1996), l'entretien individuel est une situation d'interaction verbale de deux personnes désirant coconstruire un savoir d'expertise et de dégager une compréhension d'un phénomène d'intérêt commun (Boutin, 1997; De Kelete et Roegiers, 1996). Blanchet (1989) et Gagnon (2005) précisent que les entretiens peuvent se faire face à face, par téléphone ou par courriel.

Sur ce, nous avons développé un guide d'entretien semi-dirigé adapté aux trois groupes de nos participants. Ce guide comprend deux sections. L'introduction permet de mettre en confiance les répondants. Nous soulignons le but de la recherche, ainsi que le respect des principes éthiques, soit la liberté de poser des questions pendant l'entretien et de se retirer de la recherche en tout temps. Dans la même introduction, nous invitons chaque répondant à confirmer son accord de participation à l'étude et sa permission d'enregistrer la conversation. Les participants étaient donc libres d'accepter ou de refuser les consignes, de répondre à nos relances

ou de s'abstenir, ou encore de se retirer de l'étude en tout temps, sans aucun préjudice. La deuxième partie comprend deux outils de collecte de données, le questionnaire sociodémographique et le guide des questions d'entretien. Les annexes 4 et 5 présentent les deux outils.

### ***Questionnaire sociodémographique***

Le questionnaire sociodémographique comporte cinq questions portant sur l'âge, le niveau d'études terminé, le nombre d'années de travail dans le système scolaire ontarien en général et dans le système scolaire franco-ontarien en particulier. La dernière question concerne les fonctions que le participant a occupées jusqu'au moment de l'entretien. Ce questionnaire sociodémographique permet de collecter des données nécessaires pour clarifier les profils des participants. Ces renseignements facilitent l'analyse interprétative des discours produits lors des entretiens.

### **Guide des questions d'entretien**

Le guide des questions comprend deux séries de questions. La première série se compose de trois questions de mise en contexte de notre étude portant sur ce que représentent pour nos participants des éléments du système scolaire de langue française en Ontario (système scolaire, réussite scolaire des élèves et les politiques éducationnelles). La deuxième série comporte deux questions sur des conditions et des politiques qui favorisent la réussite des élèves du secondaire franco-ontarien.

1. Nommez au moins trois conditions qui favorisent la réussite des élèves, soit l'augmentation des résultats scolaires et du taux de diplomation des élèves du secondaire du système scolaire franco-ontarien. Précisez, s'il y a lieu.
2. Nommez deux politiques éducatives ou programmes du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite scolaire (l'augmentation des résultats scolaires et du taux de diplomation) des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario.

### ***Déroulement de nos entretiens***

Les entretiens ont été menés par l'étudiant chercheur principal à l'exception d'un membre du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui s'est entretenu avec un professeur, membre du comité de recherche. Ils ont été menés en personne et par téléphone. Ils se sont déroulés du mois de juin jusqu'au mois de décembre 2018. Ils ont été menés dans les lieux du travail des

participants. Pour ceux qui ont été menés à distance, nous avons utilisé le bureau et le téléphone de notre directrice de recherche à l'université. Avant de commencer l'entretien, nous avons lu et signé le formulaire de consentement éclairé avec le participant et obtenu son autorisation d'enregistrer la conversation. Pour les entretiens par téléphone, le questionnaire sociodémographique a été envoyé aux participants pour nous le retourner par courriel. Les enregistrements sont faits à l'aide de dictaphones et dans l'ordinateur portable du chercheur. Ces enregistrements ont permis de transcrire les discours des participants. La durée des entretiens varie entre 40 à 60 minutes.

Précisons que nous avons dû apporter une modification à notre guide d'entretien original. Au départ, nous avons une question portant sur une ou deux politiques ou programmes éducatifs du ministère qui pourraient limiter le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Après quatre entretiens (avec deux agents du ministère, une direction de conseil scolaire et une direction de l'école), nous avons dû retirer cette question du guide pour les entretiens suivants, car nos quatre premiers participants ne trouvaient pas la question appropriée. Pour eux, les politiques et les programmes du ministère sont adoptés essentiellement pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Après avoir analysé le devis méthodologique qui guide notre étude, les sections qui suivent présentent les principes éthiques qui le cadrent avant d'aborder les procédures d'analyse des données.

### **3.4. Principes éthiques**

Dans le cadre de la recherche appliquée en éducation, l'éthique s'illustre dans les pratiques. Ses principes désignent l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et légitiment les actions du chercheur selon Harrisson (2000) et Van der Maren (2003). Pour accomplir ces principes, Harrisson (2000) précise qu'il faut considérer l'objet d'étude et le type de recherche, les interactions entre les participants et le chercheur, le traitement des informations colligées auprès des sujets humains, ainsi que la diffusion des résultats de la recherche. Ainsi, il faut informer les participants en ce qui concerne « les objectifs et les effets prévisibles de leur participation. Souligner que leur participation est volontaire, l'anonymat est protégé ainsi que la confidentialité, les informations ne sont divulguées que sous forme agglomérée » (Harrisson, 2000, p. 38). Le code éthique désigne aussi les obligations du chercheur envers la communauté

scientifique, la société et les participants. Il suppose une prise de conscience quant aux bénéfices et aux risques de la recherche pour les participants (Lessard-Hebert et coll., 1996).

Dans le respect du code éthique en recherche en vigueur de l'université d'Ottawa, notre étude a rempli ses obligations. Comme mentionné plus haut, nous avons présenté notre demande de déontologie au bureau d'éthique à la recherche de l'université d'Ottawa. Nous avons reçu le certificat d'approbation éthique (voir annexe 1) nous autorisant à débiter la collecte des données dans les conseils scolaires de langue française en Ontario.

Cette autorisation nous a permis de recruter et de consulter nos participants. Avant de commencer l'entretien, il fallait ensuite solliciter le consentement libre et éclairé de chaque participant par le biais d'un formulaire de consentement lu et signé par les participants. Ce formulaire indique les mesures prises pour respecter la protection de la confidentialité des renseignements personnels. Il mentionne également l'indépendance de notre étude envers le ministère de l'Éducation de l'Ontario et la liberté de chaque participant à se retirer de l'étude en tout temps (voir l'annexe 3).

### **3. 5. Procédures d'analyse des données**

Selon Savoie-Zajc (2004), l'étape d'analyse des données qualitatives est une période où le chercheur s'interroge sur le sens du contenu des données collectées, ce qui rejoint la position de l'Écuyer (1987) qui souligne que le chercheur doit chercher à découvrir la signification du discours construit par une personne à partir de sa réalité dans son analyse des données. Martineau et Blais (2006) précisent que le chercheur a pour tâche de « donner un sens aux données brutes dans le but de faire émerger les catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (p. 2). Comme nous l'avons présenté dans les sections précédentes, les représentations sociales sont portées par des mots et véhiculées dans les discours des acteurs (Anadón, 1999; Jodelet, 2007). Les informations que nous sommes allés chercher sont portées et verbalisées dans les discours de nos 12 participants interviewés. Leurs discours expriment ce qu'ils pensent et vivent par rapport aux conditions et aux politiques du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite des élèves.

Selon les chercheurs (Bardin, 1983; Jodelet, 2007; 2015; Moscovici, 1976), la théorie des représentations sociales est étroitement liée à l'analyse de contenu. Ceci corrobore notre approche épistémologique qui cherche à comprendre le contenu des représentations sociales d'un

groupe d'acteurs dans un contexte déterminé. Ce contenu n'est rien d'autre que les attitudes, les expériences, les attentes, les préjugés, les stéréotypes, les images, les valeurs et les croyances des participants verbalisés à travers leurs discours lors de nos rencontres. Ceux-ci sont les fruits de leurs expériences individuelles et de leurs échanges dans leur milieu respectif. D'où le choix de l'analyse de contenu pour cette recherche.

### **Démarche à suivre pour notre analyse de contenu**

Selon Bardin (1983), l'analyse de contenu « est un ensemble de techniques d'analyse, des communications visant, par des procédures systématiques et objectives la description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces énoncés » (p. 43). Pour ce chercheur, l'analyse de contenu est un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des représentations sociales et de tenir compte du rôle important qu'elles ont dans « la production/réception » des énoncés. De cette définition, il ressort que l'objet de l'analyse de contenu est la communication, celle-ci est le processus fondamental de formation des représentations sociales qui sont portées par des mots et véhiculées dans les discours des participants (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). L'analyse de contenu est donc un outil qui doit prendre en compte la dynamique des représentations sociales. Pour d'autres chercheurs (Huberman et Miles, 1994; L'Ecuyer, 1990; Paillé et Mucchielli, 2003), l'analyse de contenu permet de tenir compte de toutes les catégories « prédéterminées » dans les écrits ou celles qui émergent dans des verbatim.

Pour notre recherche, nous classons comme catégories prédéterminées, les unités de sens correspondant aux concepts clés de notre étude décrits dans le cadre conceptuel (Van der Maren, 2005). Au sein des catégories émergentes se trouvent des données tirées des entrevues. Pour transformer les données provenant des entretiens en résultats, notre analyse a suivi une logique inductive, c'est-à-dire que l'analyse s'est faite à partir des données brutes recueillies lors des entretiens pour en construire le sens. Ces données brutes sont transcrites en verbatim. Pour analyser les données recueillies, nous avons adopté une analyse de contenu thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2012), une analyse qui « est d'abord et avant tout une technique servant à relever et à synthétiser les thèmes présents dans le corpus » (p. 249). La synthèse permet de réduire le corpus en exprimant tout simplement l'essentiel et l'importance de ce qui ressort du verbatim recueilli. Ce travail de synthèse thématique est fait par catégorisation. En

effet, nous avons cherché à étiqueter (coder) le contenu sous un certain nombre de thèmes qui rendent bien compte de ce dont il est question dans les propos qui se trouvent dans les verbatim. Ainsi, notre analyse a deux fonctions : une fonction de repérage qui consiste à localiser l'ensemble des thèmes contenus dans le verbatim recueilli et une fonction de documentation qui va au-delà du simple repérage des thèmes puisqu'elle permet de faire des parallèles, de mettre à jour les convergences et les divergences entre les thèmes.

Pour y parvenir, nous avons entrepris la lecture approfondie des verbatim en faisant d'abord, un codage manuel, ensuite avec le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner (version 5.0.34) de Provalis Research, un codage de tous les verbatim ou de toutes les données en lien avec l'objectif et les questions de notre étude a été fait. Blais et Martineau (2006) soulignent que le processus de la révision et du raffinement des catégories est nécessaire pour le codage. Tout au long de notre codage et notre analyse, ce processus a suivi une dynamique itérative entre nous et notre directrice de thèse pour s'assurer de la clarté et de la pertinence des catégories et sous-catégories afin d'assurer plus de rigueur à nos résultats et à notre analyse.

D'abord, après le codage manuel qui consiste en une lecture du sommaire des entrevues à coder, nous avons discuté avec notre directrice de thèse. Cette relecture des entrevues est très importante afin de se remémorer le contexte de la production de l'information et d'identifier les unités à analyser (Van der Maren, 1996). Ensuite, nous avons procédé par étape :

1. Nous avons codé deux entrevues de deux participants de deux groupes différents et soumis à la lecture de la directrice de thèse. La directrice nous a donné des conseils, des commentaires et des directives pour la suite du codage. Après cette première rencontre, nous avons modifié certaines catégories et créé de nouvelles.
2. Nous avons codé une troisième entrevue avec un participant d'un troisième groupe. Nous avons eu une deuxième rencontre avec notre directrice et d'autres modifications ont été apportées afin de préciser les catégories et les sous-catégories.
3. Ensuite, nous avons codé quatre autres entrevues et nous avons rencontré à nouveau notre directrice de thèse, des modifications ont été apportées au niveau de certaines catégories.
4. Nous avons poursuivi le codage pour tous les entretiens et soumis tout le codage auprès de la directrice pour une relecture, des commentaires et des suggestions. Après avoir rencontré la directrice pour une quatrième fois et porté des modifications et des corrections, nous avons eu l'autorisation de passer à l'étape de contre-codage.

Van der Maren (1996) suggère un contre-codage sur le même matériel pour le confronter au codage initial. L'auteur trouve qu'un second codeur est important pour éviter le biais : « Ce n'est pas la peine de se lancer dans une analyse d'un matériel plus abondant si la construction de la liste de codage comporte un biais » (p. 441). À ce fait, nous avons sollicité la participation d'une directrice d'école secondaire à la retraite et qui occupe le poste de directrice adjointe des programmes de premier cycle de formation à l'enseignement dans une université. Après son acceptation volontaire, nous lui avons remis une copie des questions de recherche. Nous l'avons mis au courant du cadre conceptuel et des catégories discutées avec la directrice avant de lui demander de faire un contre codage de deux entrevues. Nous avons comparé nos résultats et nous avons trouvé des similarités (un accord-inter juge) à un peu plus de 80 %, ce qui a mené à effectuer des ajustements de certaines sous-catégories.

Notons que notre analyse s'articule autour de deux moments comme le recommande Eisenhardt (1989) dans une étude de cas multiple. Dans un premier temps, nous avons opté pour une posture restitutive de Demazière et Dubar (2004). À partir des thèmes et des sous-thèmes d'analyse, nous avons répertorié tout ce que nos participants ont dit, sans rien omettre et sans rien ajouter. Les paroles des participants ont été restituées telles quelles. En d'autres mots, nous avons analysé le contenu des discours provenant de chaque participant de chaque catégorie individuellement. Ensuite, nous avons effectué des comparaisons de contenu entre ces participants. Pour comparer les différents points de vue entre les trois catégories de participants, quelques critères socioprofessionnels sont identifiés : l'âge, l'expérience et les fonctions. Ce premier mouvement réalisé, nous allons chercher le sens aux données brutes telles qu'elles apparaissent lors du premier mouvement d'analyse. Cette opération se justifie par le fait que comme le déclarent Demazière et Dubar (2004) : « Comprendre le sens de ce qui est dit, ce n'est pas seulement être attentif, écouter et faire siennes les paroles entendues, c'est aussi analyser les mécanismes de production du sens, comparer les paroles différentes, mettre à nue les oppositions ... » (p. 7).

Dans un deuxième temps, nous adoptons la posture analytique. Il s'agit d'interpréter le sens subjectif que le phénomène revêt pour nous. Ces deux niveaux d'analyse permettent de faire la triangulation de diverses sources. La triangulation consiste à poser les mêmes questions aux différentes catégories des participants pour voir si ce qu'ils disent correspond réellement au problème étudié. À cette fin, la triangulation est la technique la plus efficace pour l'étude de cas

(Karsenti et Demers, 2011). Savoie-Zajc (2011) définit la triangulation comme « une stratégie au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives » (p. 143). Selon la chercheuse, la triangulation aide à favoriser « l’objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 143). En ce qui nous concerne, nous avons fait usage de trois sources, il s’agit des agents du ministère de l’Éducation, des membres des directions des conseils scolaires et des directions d’écoles secondaires pour comprendre les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles franco-ontariennes. Cette stratégie d’analyse nous aidera à dégager les éléments de convergence et de divergence des données recueillies afin de répondre au but général et à la question de notre étude (Apostolidis, 2003).

Pour conclure, ce troisième chapitre a permis de présenter les choix épistémologiques et méthodologiques liés à l’objectif et aux questions de notre étude. Nous avons opté pour une posture épistémologique constructiviste interprétative utilisant la méthode qualitative, l’étude de cas. Nous avons utilisé deux outils de collecte des données, un questionnaire sociodémographique et un guide d’entretien comme principal outil. En fait, les principes éthiques et les critères méthodologiques sont présentés. Pour analyser le verbatim, nous avons recours à l’analyse de contenu thématique. La technique de triangulation des données provenant de plusieurs sources est utilisée pour dégager les éléments de convergence et de divergence.

Le prochain chapitre présente les résultats issus de nos entretiens et du codage.

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

### **4. 0. Introduction**

Ce chapitre se développe en quatre sections. Dans la première section, nous présentons les réponses aux trois questions de mise en contexte de notre étude portant sur ce que représentent pour nos participants les concepts clés de notre étude : leurs représentations à l'égard du système scolaire de langue française en Ontario, de la réussite scolaire des élèves de ce système scolaire et des politiques et programmes éducatifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans la deuxième section, nous exposons les réponses à la question en lien avec les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves. Dans la troisième section, nous présentons les représentations sociales des participants quant aux questions portant sur les politiques développées et adoptées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

### **4. 1. Représentations sociales des concepts clés du système scolaire de langue française en Ontario**

Rappelons que le but de notre étude est de comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario, et ce à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires. Or, pour atteindre cet objectif, il nous apparaissait important de découvrir les représentations de nos participants à l'égard de système scolaire franco-ontarien, de la réussite des élèves du niveau secondaire de ce système ainsi que des politiques et programmes éducatifs du ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui constituent les concepts clés de notre étude.

Les sections qui suivent présentent les catégories ainsi que les sous-catégories qui en découlent. Ces dernières sont présentées en suivant le nombre le plus élevé de participants qui les ont mentionnées, sauf pour la troisième catégorie portant sur la collaboration. Les résultats sont exposés selon l'ordre des paliers qui composent le système scolaire ontarien. La présentation de ces résultats s'effectue selon les trois groupes des participants à notre étude : les agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario (Mathieu, Marc, Madeleine, Modeste et Mélanie), les directions des conseils scolaires (Célestin, Charlène et Charles) et les directions des écoles secondaires (Elizabeth, Édouard, Éliane et Élysée).

Dans cette première section, nous présentons les réponses de nos participants quant aux questions en lien avec leur contexte.

#### 4.1.1 Première question : comment représentez-vous le système scolaire franco-ontarien ?

Nous avons demandé à nos participants ce que représente pour eux le système scolaire de langue française en Ontario. À cette question, cinq catégories ont émergé à partir de leurs réponses: émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite des élèves francophones; valorisation, transmission et pérennisation de la langue et de la culture francophone; à l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophones; ouverture sur la communauté (différentes cultures); gage de réussite pour le futur et le travail.

Tableau 6 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales du système scolaire franco-ontarien

Système scolaire franco-ontarien	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Valorisation, transmission et pérennisation de la langue et de la culture francophones	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		10
2. Émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite de nos élèves francophones	X	X	X	X	X	X		X	X			X	9
3. À l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophones	X						X	X	X		X	X	6
4. Favorise l'ouverture sur la communauté (différentes cultures)	X								X				2
5. Gage de réussite pour le futur et le travail							X	X					2

La première catégorie des réponses que donnent des participants des trois groupes tourne autour de la *valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture française en Ontario* que les participants considèrent comme la mission même d'un système scolaire de langue française en Ontario. Les agents du ministère trouvent que « *le système scolaire franco-ontarien est essentiel à la survie et à la pérennité même de la culture et de la langue française en Ontario* » (Modeste); « *Celui qui porte beaucoup d'attention à la sauvegarde de notre langue et notre culture* » (Madeleine). Marc souligne même qu'ils se sont battus pour leurs droits : « *J'expliquais aux élèves le règlement 17 et tout ce que les francophones ont dû passer à travers des années à se battre pour avoir des droits, ça m'a fait réaliser l'importance pour notre langue* ». À cet effet, les directions des conseils scolaires soulignent que cette mission supplémentaire du système scolaire franco-ontarien est essentielle à sa vie et à sa pérennité, comme l'indique Charles : « *Je pense qu'il valorise beaucoup l'éducation, il y a une valeur importante au niveau de l'éducation en français, parce que ça fait partie d'un élément essentiel pour sa pérennité* » (Charles). Célestin estime que « *si on n'avait pas eu un système spécifiquement ontarien à nos francophones, gérer par les francophones, je crois qu'on serait dans un problème sérieux et incapable d'assurer la francophonie en Ontario* ». Quant aux directions d'écoles, Édouard indique que c'est « *un réseau des conseils, un réseau d'écoles avec un mandat spécifique et celui de la promotion de la culture de la langue française et qui offre une éducation en français à ses élèves* ». Élisabeth fait allusion à ce désir de survivre et d'obtenir les mêmes droits pour avoir toutes les chances de bien réussir plus tard : « *C'est toute cette valorisation de ce qui lui revient* ».

Les trois groupes de nos participants ont souligné que le système scolaire de langue française en Ontario représente d'abord et avant tout **l'émergence d'une fierté qui permet la réussite scolaire des élèves francophones** minoritaires de la province. Le système scolaire de langue française est à la base de la société pour les francophones de cette province. Des agents du ministère de l'Éducation affirment que le système scolaire francophone en Ontario est « *une fierté, la fierté c'est très important pour moi. Parce qu'on parle de la victoire. Victoire parce qu'on a acquis des choses, des droits depuis quelques années* » (Marc). Marc indique aussi que le système scolaire de langue française en Ontario est celui « *qui produit des élèves qui sont généralement bilingues et qui réussissent* ». De son côté, Mathieu dit qu'un système scolaire de langue française « *fait que les élèves se sentent beaucoup plus à l'aise ils se sentent plus chez eux* ».

*dans cette ambiance ça vient renfoncer l'apprentissage* ». Dans cette perspective, Madeleine considère le système scolaire franco-ontarien comme « ... *un système performant, très performant, relatif à tout ce qui se passe en Ontario, au Canada* ». Cette agente du ministère pense que le système scolaire de langue française est l'une des institutions qui doit permettre la sauvegarde de la langue et de la culture française : « *Le système d'éducation est l'une des institutions les plus importantes à mon avis pour cette sauvegarde-là* ».

Ces propos sont partagés par les directions des conseils scolaires pour qui « *le système scolaire franco-ontarien est la fierté et est à la base de notre société franco-ontarienne* » (Célestin, direction de l'éducation). Pour les directions d'écoles, Élisabeth relève que « *le système scolaire franco-ontarien permet aux élèves Franco de se développer et de s'épanouir et de s'assurer que les jeunes ontariens ont les mêmes droits sinon ont toutes les chances de bien réussir plus tard* ».

Cette directrice d'école indique que les acteurs de ce système scolaire « *ont une certaine approche en éducation qui semble être très particulière* ». Ceci nous amène à la deuxième catégorie des réponses.

Dans la même lignée, les acteurs de ce système trouvent que le système scolaire franco-ontarien est à *l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophone*. Des participants des trois groupes ont fait allusion à cette catégorie de réponse. Pour les directions des conseils scolaires, le système scolaire franco-ontarien est une synergie qui fait vivre la francophonie en Ontario : « *Pour nous, c'est une synergie qui existe entre les systèmes scolaires et le service communautaire, une synergie qui existe entre nous qui fait en sorte que la francophonie demeure vivante visible et présente dans nos communautés* » (Charlène, surintendante de conseil scolaire). Charles révèle que c'est un système « *qui est capable d'aller toucher différents aspects de la francophonie* ». Pour leur part, les directions d'écoles abondent dans le même sens et affirment que le système scolaire franco-ontarien touche plusieurs aspects de la francophonie : « *C'étaient tous des Franco-Ontariens; pas dans le sens d'être uniquement d'origine canadienne-française, mais bien d'être capables d'aller toucher différents aspects de la francophonie* » (Élisabeth, direction d'école secondaire).

À la quatrième catégorie *Favorise l'ouverture sur la communauté (différentes cultures)*, pour les agents du ministère, le système scolaire franco-ontarien est ouvert aux élèves de

différentes cultures et origines. Mathieu révèle que l'école qu'il a étudiée accueille les élèves des autres langues « *dans mon école secondaire d'origine, on avait les anglophones et les francophones dans la même école. On a toujours partagé les locaux avec les élèves d'autres langues* ». Il affirme que « *la composition de la population estudiantine est très différente. (...) Aujourd'hui, on a une panoplie de couleurs, de cultures, de variétés des langues et tout ça, moi j'appelle toujours ça franco-ontarien* ». Aucune direction de conseil scolaire n'a fait allusion à cette catégorie. Quant aux directions d'école, Élizabeth précise que peu importe les origines des élèves qui fréquentent le système scolaire franco-ontarien « *c'étaient tous des Franco-Ontariens pas dans le sens d'être uniquement d'origine canadienne-française, mais bien d'être capables d'aller toucher différents aspects de la francophonie. Alors, ça, c'était vraiment très important pour l'accueil de tous les élèves* ».

Pour la dernière catégorie, deux participants considèrent le système scolaire franco-ontarien comme **un gage de la réussite pour le futur et le travail**. Notons que seuls les membres des directions des conseils scolaires mentionnent cette catégorie de réponse. Pour eux, le système scolaire franco-ontarien : « *C'est aussi la place où on prépare nos élèves à devenir des citoyens impliqués, engagés et formés* » (Charlène, surintendante de conseil scolaire). Selon Charles, il faut « *continuer à garder une éducation de qualité pour assurer que les francophones de la province soient bien préparés pour entreprendre les étapes prochaines de la vie* ». Notons qu'aucune direction de conseil scolaire n'a mentionné cette catégorie.

Pour conclure, nous retenons que pour les participants, le système scolaire représente surtout la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture francophones, l'émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite de nos élèves francophones et un gage de réussite pour le futur et le travail. Ce système est à l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophone et favorise l'ouverture sur la communauté (différentes cultures).

Nous avons aussi demandé à nos participants ce que représente pour eux la réussite des élèves du niveau secondaire de ce système. Il s'agit de l'objet de la deuxième question, dont nous présentons les résultats ci-après.

#### 4. 1. 2. Deuxième question : que représente pour vous la réussite des élèves du niveau secondaire de ce système?

Pour cette question, quatre catégories ont émergé et ont été mentionnées par des participants des trois groupes : prépare des élèves compétents pour le marché du travail, aide à assumer une relève à la francophonie et à l'engagement de jeunes dans la communauté franco-ontarienne, l'accessibilité aux études postsecondaires des jeunes francophones et favorise le bien-être des élèves francophones dans leurs choix (études, milieu, carrière). Analysons à présent les réponses de la deuxième question.

Tableau 7 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales de la réussite scolaire des élèves franco-ontariens

Que représente pour vous la réussite des élèves francophones du niveau secondaire?	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Prépare des élèves compétents pour le marché du travail	X	X	X		X		X	X	X	X			8
2. Accessibilité aux études postsecondaires des jeunes francophones	X	X		X	X	X		X			X		7
3. Assume une relève à la francophonie et à l'engagement de jeunes dans la communauté franco-ontarienne		X	X		X	X		X	X	X			7
4. Favorise le bien-être des élèves franco dans leurs choix (études, milieu, carrière)		X		X	X	X			X		X		6

Huit participants ont fait allusion à cette catégorie *Prépare des élèves compétents pour le marché du travail*. Pour les agents du ministère, la réussite des élèves, c'est « *prépare des élèves à acquérir des compétences pour qu'ils soient capables d'entrer dans le milieu du travail (...), préparation à la vie de ces élèves au marché du travail qui continue d'évoluer* » (Marc, agent du ministère). De son côté, Madeleine ajoute que « *la réussite des enfants et des élèves est*

*au cœur de tout ce que je fais, peu importe le rôle ou la fonction que j'ai eu tout au long de ma carrière* ». Modeste indique que ces compétences préparent les jeunes au marché du travail. Quant aux membres des directions des conseils scolaires, Charlène mentionne que la réussite scolaire, « *c'est d'amener nos élèves à se connaître soi-même comme il faut, de pouvoir comprendre et découvrir leurs forces et leurs intérêts, les exploiter à fond, les tailler et à être outillés pour la vie* » (surintendante du conseil scolaire). En mettant l'accent sur le contexte des communautés minoritaires, Charles indique que « *l'élève doit développer des habitudes sociales, se faire des amis puis entreprendre des emplois* » (direction de conseil scolaire).

Les directions d'écoles vont dans le même sens et indiquent que la réussite des élèves du secondaire, c'est ... « *(...) d'abord le développement de la pensée critique et créative pour sa vie* » (Élizabeth, direction de l'école secondaire). Pour cette directrice de l'école, favoriser la réussite au niveau secondaire, c'est « *aider les jeunes à développer toute sorte de technique de pensée critique au niveau pédagogique pour enrichir l'apprentissage et être un enfant qui réussit et qui est créatif, innovant, qui maîtrise bien la littératie numérique* ». Édouard abonde dans le même sens et affirme que « *la réussite est pour moi, l'habileté pour un élève à actualiser ses projets de vie à travers l'acquisition des compétences* » (Édouard, direction d'école).

Pour nos participants, la réussite scolaire favorise le bien-être des élèves francophones dans leurs choix (études, milieu, carrière). À ce sujet, les agents du ministère de l'Éducation disent que la réussite scolaire au niveau secondaire « *donne la chance et les compétences aux jeunes d'aller vers les itinéraires qu'ils ont choisis pour être bien* » (Marc). Selon Madeleine, la réussite scolaire ne se résume pas à savoir lire et écrire : « *Les citoyens qu'on est en train de préparer aujourd'hui seront bien dans leurs peaux, pas seulement venir à l'école pour lire et écrire, c'est plus que ça* ». Quant à Charles, pour la direction de conseil scolaire, « *la réussite serait d'avoir préparé l'élève à être bien, à s'engager dans les prochaines étapes de sa vie au niveau sociale* ». Dans la même optique, Élysée, directrice adjointe de l'école, indique que « *un élève qui a réussi c'est celui qui est content et aise d'apprendre et qui reconnaît être une bonne personne* ».

Dans la même foulée, les participants mentionnent que la réussite des élèves du secondaire dans les écoles de langue française en Ontario représente une façon d'assumer la relève à la francophonie et à l'engagement des jeunes dans la communauté franco-ontarienne. Dans ce sens, les agents du ministère de l'Éducation demandent que les écoles de langue

française préparent la relève des communautés francophones en milieu minoritaire : « *Développer en eux des habiletés, des compétences pour qu'ils soient capables de faire face aux différents défis de la vie d'aujourd'hui dans nos communautés* » (Marc). Madeleine indique qu'« *on prépare des citoyens de demain. On prépare notre relève comme franco-ontarien, comme participants dans des communautés* ». Célestin pense que la réussite des élèves fait en sorte que les jeunes « *deviennent des membres productifs de nos communautés locales, provinciales et internationales* » (direction de conseil scolaire). Les directions d'écoles indiquent que « *par rapport au système scolaire franco-ontarien, la réussite, c'est assurer la pérennité de la langue et de la culture francophone dans toute sa diversité* » (Édouard); « *il y a toute une identité francophone qui cherche à être développée à son plein potentiel* » (Élizabeth).

La quatrième catégorie est l'accessibilité aux études postsecondaires des jeunes francophones. Les agents du ministère de l'Éducation pensent que « *la réussite scolaire, c'est préparer les élèves à acquérir des compétences pour qu'ils soient capables de poursuivre leurs études collégiales et universitaires* » (Marc). Mathieu abonde dans le même sens et indique que « *c'est un taux d'acceptation des élèves franco-ontariens très élevé dans les institutions postsecondaires* ». Les directions d'école soulignent qu'« *il faut avoir un diplôme d'étude secondaire parce qu'un diplôme d'étude secondaire c'est comme un permis de conduire. Si tu n'as pas ton diplôme, tu ne peux pas avancer aux études* » (Élysée); « *un élève qui reçoit le diplôme et continue ses études, on parle de réussite de l'élève* » (Élizabeth).

Bref, selon la représentation des participants, la réussite scolaire prépare les élèves à devenir compétents pour le marché du travail, aide ces derniers à assumer une relève à la francophonie et à l'engagement des jeunes dans la communauté franco-ontarienne, leur donne l'accessibilité aux études postsecondaires et favorise le bien-être des élèves francophones dans leurs choix (études, milieu, carrière)

La troisième question porte sur la façon dont les politiques éducatives sont perçues dans des conseils scolaires et les écoles de langue française.

#### **4. 1. 3. Troisième question : comment vous vous représentez les politiques éducatives dans les conseils scolaires et les écoles de langue française ?**

À cette question, trois catégories ont émergé. Pour des participants des trois groupes, les politiques sont perçues dans les conseils scolaires et les écoles de langue française comme favorisant le bien-être et la réussite des élèves. L'adoption de

nombreuses politiques en peu de temps et leur mise en œuvre est difficile, avec de la pression (de résultats) pour le personnel et la direction.

Tableau 8 : Nombre des participants selon les catégories des représentations sociales des politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario

Comment les politiques éducatives sont-elles perçues dans des conseils scolaires et les écoles de langue française?	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Favorisent le bien-être et la réussite des élèves		X			X		X	X	X	X		X	7
2. Adoption de nombreuses politiques en peu de temps	X			X	X	X		X		X	X		7
3. Une mise en œuvre difficile, avec de la pression (de résultats) pour le personnel et la direction										X	X	X	3

Les participants indiquent en premier lieu que l'adoption des politiques en éducation *favorise la réussite des élèves*. Pour les agents du ministère, les politiques éducatives favorisent la réussite d'élèves : « *Les politiques sont perçues comme bénéfiques pour le bien-être et la réussite de nos élèves* » (Madeleine). Pour Mathieu, « *ces politiques que je viens de mentionner de façon générale, les conseils scolaires voient leurs utilités au niveau de leurs écoles* ». Pour les directions de conseil scolaire, Charles précise qu'« (...) *on doit s'assurer qu'on utilise des bonnes stratégies de façon efficace, de façon à voir si on a des opportunités à se corriger ou s'il y a des choses à déplorer pour la mise en œuvre afin de favoriser la réussite de nos élèves* ».

Quant aux directions d'écoles, Élisabeth dit que « *les politiques nous fournissent beaucoup d'outils qui sont extrêmement utiles, en particulier pour le bien-être de nos élèves et les nouveaux arrivants* ». Pour Édouard, l'adoption des politiques représente un élément de motivation pour les conseils scolaires francophones. « *Les politiques nous permettent d'aller soutenir les apprentissages de la langue chez nos élèves qui en ont besoin (...), les politiques d'éducation ont un impact majeur sur l'apprentissage des élèves et favorisent la réussite des*

*élèves* ». Éliane indique que les politiques sont des garde-fous qui permettent à chaque acteur de savoir ce qu'il doit faire pour la réussite des élèves : « *comprendre que ces politiques-là ne sont pas pour nous donner nécessairement plus de travail, mais pour que vous gardiez votre ouverture d'esprit par rapport à votre rôle et à ce que pouvez offrir à ces enfants-là* ».

Dans la deuxième catégorie des réponses, les participants disent qu'il y a **l'adoption de nombreuses politiques en peu de temps**. Les agents du ministère soulignent qu'il y a trop de politiques adoptées en peu de temps, toutefois Modeste pense « *qu'elles sont bien reçues de façon générale. Mais (...) je pense qu'on est en face d'un dilemme que j'appelle le dilemme d'un buffet. (...) il y a tellement des choses à choisir* ». Pour sa part, Mélanie affirme ceci : « *On reçoit aussi des fonds pour les initiatives, pour l'augmentation des robotiques.* » De son côté, Mathieu indique qu'il y a de la pression pour la mise en œuvre des politiques : « *On reçoit énormément de pressions pour l'intégration de la technologie en salle de classe, pour l'apprentissage par enquête. On a aussi l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Et tout cela tombe sur les épaules d'une même petite équipe* ». Les directions des conseils scolaires mentionnent que le ministère adopte trop de politiques à la fois : « *il y a trop de choses qui se passent en même moment au ministère et des fois on ne sait pas par où commencer ou se lancer* » (Célestin). De son côté, Charles révèle que les conseils scolaires « *ont besoin de comprendre ces politiques, et on a besoin de faire des monitorages qui assurent qu'on est en train de les mettre en pratique de façon efficace* ». Les directions d'écoles sont de même avis et constatent que « *ces politiques sont tellement nombreuses* » (Édouard). Élysée fait remarquer que « *les politiques sont parfois mal comprises si on ne prend pas de temps de les intégrer en nous* ».

Dans la troisième catégorie, les participants indiquent que **la mise en œuvre des politiques est difficile et il y a de la pression sur les résultats**. Seules trois directions d'écoles révèlent que « *la réalité est que la charge de travail des directions et des directions adjointes dans les écoles devient de plus en plus difficile pour mettre en œuvre les différentes politiques* » (Édouard); « *les enseignants les ont au moins appréciées parce qu'on a eu une grande pression. Les enseignants ne réalisent peut-être pas qu'on a passé des années sur ça* » (Élysée).

Les trois groupes de participants mentionnent que les politiques du ministère sont perçues dans des conseils scolaires et les écoles de langue française comme favorisant le bien-être et la réussite des élèves. Cependant, ils observent une adoption de nombreuses politiques en peu de

temps, ce qui pousse les participants à mentionner que la mise en œuvre de ces politiques est difficile, et qu'il y a de la pression de résultats sur le personnel de l'école.

Pour conclure, les représentations sociales des participants quant aux concepts clés de notre étude indiquent que le système scolaire de langue française en Ontario représente pour les trois groupes de participants une fierté permettant à cette minorité de valoriser, de transmettre et de pérenniser leur langue afin que les besoins des élèves, des parents et de la communauté francophone soient pris en considération pour faciliter le bien-être et la réussite des élèves. La réussite scolaire représente pour les participants des trois groupes la préparation d'élèves compétents pour accéder aux études postsecondaires et au marché du travail tout en assurant aussi une relève pour la francophonie et la communauté franco-ontarienne. Par le même fait, cette réussite est associée au bien-être des jeunes aux niveaux personnel, professionnel et social. Des participants des trois groupes sont d'avis que les politiques du ministère de l'Éducation favorisent le bien-être et la réussite des élèves, même s'ils considèrent que le ministère adopte plusieurs politiques dans des délais rapprochés. À ce sujet, des directions d'école soulignent que la mise en œuvre de ces politiques est difficile et accompagnée de pression pour le personnel et elles-mêmes.

#### **4. 1. 4. Dimensions d'ancrage selon le contexte de l'étude**

Le processus d'objectivation est lié à la sélection, au triage des connaissances fait par les acteurs sociaux parmi tant d'autres connaissances. L'objectivation sert à rendre concret ce qui est abstrait. La dimension d'objectivation postule que les représentations sociales consistent d'abord dans des prises de position au niveau individuel, mais qu'elles sont basées sur des éléments culturels qui sont communs à tous (Jodelet, 1989). Le processus d'ancrage tel que retenu dans notre cadre conceptuel est le référent culturel de ces représentations sociales qui s'insèrent et s'enracinent dans le contexte social du milieu franco-ontarien minoritaire.

En lien avec les résultats des représentations sociales des concepts clés du système scolaire de langue française en Ontario, nous proposons quatre dimensions d'ancrage qui nous permettront d'analyser les réponses aux deux principales questions de notre étude quant aux conditions et aux politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario :

Dimension culturelle et identitaire : liée à la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture françaises en Ontario. C'est la mission même des écoles de langue

française en Ontario. Les acteurs scolaires en situation minoritaire en Ontario trouvent que le système scolaire franco-ontarien est essentiel à la valorisation, à la survie et à la pérennisation de la culture et de la langue françaises en Ontario;

Dimension sociale : les communautés francophones en Ontario sont des lieux qui préparent les jeunes à prendre la relève de la communauté afin qu'ils deviennent des citoyens et des citoyennes de demain. Qu'ils soient engagés et responsables dans leurs communautés. Ces dernières sont ouvertes et à l'écoute des besoins des élèves et des parents et de la communauté.

Dimension politique : l'identité francophone est à la base de la société pour les francophones, elle renvoie aux luttes politiques et historiques pour assurer la survie de l'identité francophone au sein de la majorité anglophone en Ontario. C'est l'émergence d'une fierté qui permet l'acquisition de plusieurs droits pour son existence. Pour nos participants, la dimension politique vient soutenir les conditions mentionnées pour favoriser la réussite des élèves en Ontario.

Dimension de la réussite des élèves : depuis 1990, le ministère de l'Éducation propose de nombreux programmes et politiques pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Les acteurs scolaires des écoles de langue française en contexte minoritaire en Ontario trouvent que les programmes et les politiques du ministère contribuent à l'apprentissage des jeunes et à leur réussite scolaire afin d'assumer une relève à la francophonie et à leur engagement dans la communauté franco-ontarienne.

## **4. 2. Réponses à la première question de notre étude**

Rappelons que la première question de notre étude se formule comme suit : quelles sont les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation tels que les agents du ministre de l'Éducation de l'Ontario, les directions des conseils scolaires et les directions d'écoles secondaires du système éducatif de langue française? La sous-question consiste à se demander quelles différences et ressemblances sont observables à l'égard des représentations sociales quant aux conditions selon les groupes de répondants.

Pour répondre à cette première question de notre étude, nous avons analysé les réponses des participants quant à la question suivante de notre guide d'entretien : nommez au moins trois conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves, soit l'augmentation des résultats scolaires et du taux de diplomation des élèves du secondaire du système scolaire franco-ontarien

### **4. 2. 1. Catégorie 1 : prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens**

Selon nos participants, cette catégorie signifie que le système scolaire géré par les francophones permet de mettre en place des pratiques et des approches pédagogiques qui favorisent la transmission et la sauvegarde de la langue et de la culture françaises afin de favoriser la réussite des jeunes franco-ontariens. Dans cette catégorie, les répondants abordent plusieurs éléments qui favorisent la réussite des élèves et cela, dès le bas âge. Nous retrouvons quatre sous-catégories : prise en charge par les francophones de la gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française; programme de maternelle quatre ans; accessibilité à des activités parascolaires et accessibilité à des services et à des programmes similaires.

Le tableau 9 présente le nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie système scolaire propre aux francophones de l'Ontario. Il indique également le total des participants à chacune de ces sous-catégories.

Tableau 9 : Nombre des participants selon les sous-catégories de la catégorie prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens

Prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Prise en charge, par les francophones, de la gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française	X	X	X			X		X			X	X	7
2. Accessibilité à des Activités parascolaires	X			X					X	X	X		5
3. Accessibilité au programme de maternelle	X		X				X						3
4. Accessibilité à des services et à des programmes similaires	X			X		X							3

Les sections qui suivent présentent, tour à tour, ce que disent les participants en rapport avec ces quatre sous-catégories.

#### **4. 2. 1. 1. Prise en charge, par les francophones, de la gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française**

Cette sous-catégorie renvoie à la gestion, à l'autonomie et au plein contrôle des conseils scolaires et des écoles de langue française par les francophones et pour les francophones. Elle fait aussi référence au recrutement des enseignants qui connaissent bien le système franco-ontarien. Les participants de notre étude soulignent que la création des conseils scolaires et des écoles de langue française et la gestion de ces derniers par les francophones et pour les francophones ainsi que l'intégration de l'aspect culturel dans ces écoles ont des effets positifs sur l'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire. Pour Mathieu, « *la création de ces conseils scolaires et de ces écoles de langue (française) a permis des grandes améliorations pour les élèves francophones. (...). Ce qui est important pour nos conseils et nos écoles, c'est l'intégration de l'aspect culturel à l'éducation* ». De plus, cet agent du ministère de l'Éducation révèle que l'embauche des enseignants qui ont étudié ou qui connaissent bien le système scolaire franco-ontarien a un avantage sur l'apprentissage et la réussite des élèves de ce système : « *Il y a toujours du succès avec des jeunes enseignants qui ont fait leurs études comme jeunes ici dans*

*les écoles francophones de l'Ontario. (...) Ce sont des gens capables de promouvoir cet aspect culturel et linguistique avec leurs élèves ».* De son côté, Marc indique que le ministère travaille avec différents organismes pour appuyer les élèves franco-ontariens, « *si les élèves intègrent bien l'aspect culturel dans leur éducation quotidienne, ils auront le goût de réussir chez eux et de travailler pour leur milieu ».* Sur ce, Madeleine mentionne qu'il « *faut que nos élèves aient des écoles de proximité de leurs résidences. Il y a déjà quelques années, le ministère avait mis sur pied un programme pour reconnaître que ce facteur est très important ».* Selon les agents du ministère de l'Éducation, la création des conseils scolaires et des écoles de langue favorise l'apprentissage et la réussite des élèves.

Quant aux directions des conseils scolaires, Célestin, directeur général du conseil scolaire, explique que même s'il y a des lois et des règlements sur la création des écoles de proximité, « *on (les francophones en milieu minoritaire) reconnaît qu'on a une population plus faible qui est répartie sur des grands territoires (...). Mais les enfants qui habitent ces territoires ont besoin d'aller à l'école ».* Pour Charles, cette sauvegarde de la langue et de la culture française en Ontario est la responsabilité de tout acteur scolaire : « *tous les éducateurs qui sont dans les milieux francophones minoritaires savent que nous sommes des passeurs culturels. Alors, on a comme mission très, très claire quand on choisit d'être un éducateur du système français ».* Dans cette foulée, Célestin trouve qu'il est plus facile pour les élèves des écoles francophones de bénéficier d'interventions, car « *il est facile de reconnaître qu'il y a trois élèves qui ont échoué à un cours pour une petite classe et chercher comment on peut les aider à s'améliorer pour assurer la réussite ».*

Pour la directrice d'école Élisabeth, la création des conseils scolaires et des écoles de langue française en Ontario permet « *l'acquisition du français, sa promotion et sa sauvegarde dans des milieux minoritaires. Il faut bien comprendre les concepts de notre langue pour pouvoir créer de la confiance envers nos élèves, car, l'acquisition de la langue française est trop limitée ».* Sur ce, Élysée mentionne que nos milieux minoritaires francophones sont marqués par la pauvreté, il faut créer des écoles secondaires pour donner la chance à tous de terminer son secondaire. Elle explique que « *on a beaucoup d'élèves qui viennent des milieux sociaux économiques très pauvres, mais ils aspirent à une éducation secondaire, voire même postsecondaire. Mais s'ils ne trouvent pas des écoles qui répondent à eux dans leurs communautés, ils décrochent ».*

Pour conclure, les résultats de cette sous-catégorie indiquent que la création des conseils scolaires et des écoles de langue française favorise l'apprentissage et la réussite des élèves de la minorité. La section qui suit présente l'apport des activités parascolaires dans la réussite des jeunes franco-ontariens.

#### **4. 2. 1. 2. Accessibilité à des activités parascolaires**

Cette condition met en premier plan l'ensemble des activités qui peut aider l'élève à réussir ses apprentissages à l'extérieur de l'école. Cinq participants dont deux agents du ministère de l'Éducation et trois directions des écoles ont relevé cette condition. Les agents du ministère définissent et révèlent le rôle de ces activités dans la réussite des élèves. Marc indique qu'« *au-delà, des activités académiques, des activités d'apprentissage en salle de classe, les élèves ont besoin d'avoir d'autres activités para scolaires auxquelles les élèves sont capables d'exprimer leurs intérêts, de faire montre de leurs forces, etc.,* ». De son côté, Mathieu précise que les activités parascolaires « *peuvent vouloir dire aussi des programmes para scolaires, comme les sports, les ateliers culturels, des théâtres, la musique, les ateliers de leadership. C'est tout ce qui se fait en dehors des quatre murs de l'école* ». De leur côté, Modeste et Madeleine relèvent les initiatives qui font que les élèves se sentent bien et participent à leur apprentissage en français : « *On pourrait parler de la voix des élèves (...), aussi d'un projet qui s'appelle Auteur-École, c.-à-d., les élèves à travers la province produisent des petits romans ou des petits récits qui les font connaître à partir de leurs écoles* » (Modeste); « *je pense par exemple à Modus des mots qui est une initiative qui permet aux élèves de se sentir bien dans leurs peaux* ». (Madeleine).

Les directions d'écoles affirment qu'il y a plusieurs programmes parascolaires mis en place par les écoles pour favoriser la réussite des jeunes : « *des programmes qui favorisent le regroupement physique des élèves, le programme comme le pique-nique, le programme de méditation et de pleine conscience* » (Édouard); « *il y a aussi l'école Roc pour nos musiciens en herbe* » (Elizabeth); « *pour la réussite de tous, ça prend le support hors de la salle de classe (...), tout l'appui qu'il y a à l'extérieur c'est là que ça compte* » (Élysée).

En effet, notons que la préparation des élèves en milieu minoritaire commence dès le bas âge. Nous abordons ce sujet dans la section suivante.

#### 4. 2. 1. 3. Accessibilité au programme de maternelle quatre ans (1995) et du jardin d'enfants (2016)

Il s'agit du programme préscolaire qui prépare, accompagne et soutient les enfants dès quatre ans. La maternelle quatre ans a été accessible aux francophones dès le milieu des années 1990. Deux agents du ministère de l'Éducation et une direction de conseil scolaire soulignent que le programme de maternelle et de jardin d'enfants présente des effets positifs sur la réussite des élèves du secondaire. Aucune direction d'école n'a mentionné cette condition. Sans doute parce qu'elles ont peu d'années d'expérience dans le système scolaire franco-ontarien : deux ont moins de 10 ans de pratique, une autre est adjointe. Pour la quatrième, nous n'avons pas de données démographiques. Madeleine souligne ceci :

*« Les résultats des études démontrent que les élèves du secondaire réussissent mieux et ont un taux de diplomation élevé au secondaire, je vous dis que la réussite commence à la maternelle. (...) Tout le monde se tourne vers ces résultats et veut savoir c'est quoi le secret. (...) Le système d'éducation est l'une des institutions les plus importantes pour cette sauvegarde-là (...) On doit faire beaucoup plus d'attention à ce qu'on a et ce qu'on fait. Et ça commence dès la maternelle ».*

Pour cette agente du ministère de l'Éducation, le secret de la réussite, c'est la préparation des élèves à partir de la maternelle : *« C'est cela qui est au cœur même de ce que nous avons ou faisons (...) Cette réussite des élèves et des petits prépare des citoyens de demain. On prépare notre relève comme Franco-Ontariens, comme participants dans des communautés ».* Dans ce sens, Mathieu demande à tout le système scolaire de prendre en considération l'apprentissage et le soutien des enfants d'âge préscolaire pour qu'ils deviennent des innovateurs et des maîtres de leurs apprentissages : *« On doit mettre des conditions pour les accompagner afin que l'enfant ait dès son premier jour à l'école des ressources, qu'il soit maître de son apprentissage et non un robot qui répète des leçons, mais vraiment, un être curieux de son apprentissage ».*

Disons donc que selon les participants de notre étude, l'offre du programme de maternelle et de jardin d'enfants au sein de notre système scolaire aide à préserver la langue et la culture franco-ontariennes et à favoriser la réussite des élèves franco-ontariens. La section qui suit révèle que les élèves de la minorité ont besoin des services et des programmes équivalents pour leur réussite.

#### 4. 2. 1. 4. Accessibilité à des services et à des programmes similaires

Les participants demandent que les conseils scolaires et les écoles de langue française puissent recevoir des services et des programmes équivalents à leurs homologues anglophones. Il s'agit des écoles de proximité et des programmes et des installations équivalentes. Trois participants de notre étude, dont deux agents du ministère et un membre de la direction du conseil scolaire, soulignent cette sous-catégorie. Mathieu qui est un agent du ministère fait la différence entre équivalence et l'égalité. Il indique qu'il faut avoir des programmes et des installations équivalentes aux écoles de la majorité pour les élèves des écoles francophones et que ces besoins des élèves doivent être déterminés par les francophones : « *Si l'école anglaise du quartier a 800 places d'élèves, deux ateliers de mécaniques automobiles, trois laboratoires de sciences et trois gymnases (...). Peut-être pour les élèves francophones, on doit avoir deux gymnases seulement, deux locaux de musique* ». Dans la même veine, Modeste mentionne les attentes des acteurs du système scolaire de langue française : « *ce que nous demandons au ministère de l'Éducation, c'est d'abord de commencer à donner à nos élèves des choses de base, des choses équivalentes aux autres : les programmes de base, les installations et les programmes spécialisés* ».

De son côté, Célestin, directeur général d'un conseil scolaire, indique que « *les écoles et les programmes de proximité donnent la chance aux jeunes de rester dans leurs milieux et se développer là où ils se sentent à l'aise* ». S'il y a une certaine équivalence dans les conseils scolaires, tous les élèves auront la même chance de réussir : « *Parce que les élèves de la majorité ont accès à ces programmes-là à ce milieu, alors les élèves francophones doivent aussi avoir accès de la même façon* ». Dans ce sens, ce directeur général de conseil scolaire indique qu'« *... il faut reconnaître aussi qu'on a une population plus faible qui est répartie sur un grand territoire, mais il faut quand même reconnaître que ces élèves-là ont besoin des installations et des programmes comme les autres pour leur réussite* ». Pour ce participant, même si la population minoritaire est répartie sur des grands territoires, les enfants de cette population ont droit aux écoles près de leurs milieux d'habitation et des programmes qui leur permettent de réussir.

En somme, les représentations sociales des participants quant à la prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens sont partagées. Les trois groupes des participants mentionnent que la prise en charge par et pour les francophones de la gestion de leurs conseils

scolaires et de leurs écoles de langue favorise la réussite scolaire. De plus, les agents du ministère et les directions des conseils scolaires, à l'exception des directions d'école, privilégient l'accessibilité au programme de maternelle et à des services et à des programmes similaires à ce que l'on retrouve du côté anglophone. La section qui suit présente la deuxième condition mentionnée par les participants : la disponibilité des ressources.

#### 4. 2. 2. Catégorie 2 : disponibilité des ressources financières et temps

Dans cette catégorie, des participants des trois groupes mettent l'accent sur des subventions, du soutien financier, du temps et des ressources allouées aux conseils scolaires et aux écoles afin de favoriser la réussite des élèves. Deux sous-catégories ont émergé : les financements disponibles et l'autonomie de la gestion, ainsi que le temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires.

Le tableau 10 présente le nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Disponibilité des ressources financières et temps. Il indique également le total des participants à chacune de ces sous-catégories.

Tableau 10 : Nombre des participants selon les sous-catégories de la catégorie disponibilité des ressources financières et matérielles

Disponibilité des ressources financières et temps	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1.Financement et l'autonomie de la gestion	X	X	X	X		X			X		X		7
2.Temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires	X						X	X			X	X	5

Dans les sections qui suivent, nous analysons tour à tour ce que disent les participants en rapport avec ces deux sous-catégories.

#### 4. 2. 2. 1. Financement et l'autonomie de la gestion

Cette sous-catégorie réfère à la disponibilité et à l'autonomie de la gestion des budgets et des subventions alloués aux conseils scolaires et aux écoles afin d'aider ces derniers à améliorer le rendement et la réussite des élèves. Dans ce sens, Mathieu indique que « *pendant quelques années, on a eu une grande autonomie à l'égard de la répartition de nos budgets. (...) Gérer nos propres écoles, nos budgets (...) ça a contribué, à l'augmentation de taux de diplomation et à la réussite des élèves* ». Madeleine souligne que chaque financement du ministère de l'Éducation a un but précis, celui de la mise en place de ces programmes et de ces initiatives : « *(...), il y a du financement pour le leadership au niveau du conseil scolaire, il y a du financement pour la formation, et il y a du financement pour l'accompagnement. (...), c'est ça la clé de la réussite* ». De son côté, Marc affirme que le ministère de l'Éducation de l'Ontario donne des financements à son système éducatif : « *Ce dernier met beaucoup d'argent et encourage les conseils scolaires à soumettre des nouvelles demandes de fonds pour développer des programmes et des initiatives au sein de leurs écoles et de leurs salles de classe* ».

Dans cette perspective, Modeste souligne que les budgets et les financements sont essentiels pour embaucher le personnel de soutien qui favorise l'apprentissage et la réussite dans les écoles. Célestin, directeur général d'un conseil scolaire, souligne que « *le financement est la première condition pour faire fonctionner nos écoles comme il faut (...) et est un élément important pour réaliser les apprentissages de nos élèves* ».

Pour leur part, les deux directrices des écoles secondaires indiquent qu'il faut donner de l'argent aux conseils scolaires pour que ces derniers puissent avoir du personnel nécessaire qui aide les élèves à atteindre leur réussite. Dans ce sens, Élisabeth mentionne ce qui suit : « *(...), l'argent qui nous arrive est donné par le ministère de l'Éducation aux conseils scolaires, ceux-ci donnent aux écoles et les écoles à leur tour libèrent les profs pour aider les élèves* ». Cette directrice de l'école affirme que son école avait du financement de la part de son conseil scolaire et que cela a permis à l'école de varier les offres des programmes et d'avoir des enseignants supplémentaires et du personnel de soutien qui aident les élèves dans leurs apprentissages. De son côté, Élysée mentionne que les conseils scolaires donnent du financement aux écoles tout en effectuant de la pression sur les écoles pour atteindre les objectifs de l'apprentissage : « *Il y a beaucoup d'argent que les conseils scolaires allouent aux différents projets des écoles en même*

*temps qu'ils mettent la pression sur la réussite des élèves. (...) et dans la recherche pour augmenter les rendements scolaires ».*

La disponibilité des financements alloués aux conseils scolaires et aux écoles par le ministère de l'Éducation et la gestion des budgets par ceux-ci favorisent la réussite des élèves. Dans la section qui suit, nous présentons les points de vue des participants quant à la deuxième sous-catégorie : le temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires.

#### **4. 2. 2. 2. Temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires**

Dans cette sous-catégorie, les participants soulignent que le temps accordé à la compréhension, à l'appropriation, à l'accompagnement et à l'évaluation d'une politique, d'une initiative ou d'un programme éducatif adopté favorise la mise en œuvre et sans doute la réussite des élèves. Cinq répondants des trois groupes mentionnent que le temps accordé aux acteurs scolaires pour comprendre et s'approprier une politique éducative donne plus de chance pour sa mise en œuvre. En ce sens, Mathieu affirme que le ministère de l'Éducation donne toujours aux conseils scolaires et aux écoles *« (...) le temps d'intégrer ce qui est adopté par tous les paliers »*. Il ajoute ceci : *« Nos conseils scolaires donnent plus de temps aux élèves pour compléter leurs programmes. L'élève n'est pas obligé de compléter les exigences de diplôme en quatre ans maintenant, il peut prendre une cinquième année »*. Les directions des conseils scolaires indiquent qu'ils ont besoin du temps d'accompagnement pour s'approprier les programmes et les initiatives. Charles mentionne ce qui suit :

*« Les conseils scolaires ont besoin de temps de faire des monitorages dans les écoles pour s'assurer qu'on est en train de mettre en pratique de façon efficace les programmes qui amènent les élèves à la réussite. Le temps permet d'évaluer ce qui a été fait de façon à voir si on a des opportunités à se corriger ou s'il y a des choses à déplorer ».*

Dans la même foulée, Charlène demande aux directions d'écoles de prendre le temps de comprendre où elles sont rendues dans leur cheminement professionnel et pédagogique. Quant aux directions d'écoles, elles soulignent qu'elles ont besoin du temps pour elles-mêmes et pour les autres membres de l'école afin de comprendre et de s'approprier les programmes. Dans cette perspective, Éliane mentionne que *« ...lorsque l'on prend le temps de bien les lire et les comprendre, elles sont mises en place pour la réussite »*. Soulignant le besoin d'avoir du temps dans la mise en place d'une initiative à l'école, Élysée rappelle aux acteurs scolaires que *« ce*

*temps permet aux enseignants d'intégrer l'initiative dans leurs enseignements et pour se parler. (...) On n'a jamais des conditions idéales dans nos écoles; si on se donne le temps pour mettre en œuvre, ça peut changer beaucoup de choses ».*

Pour conclure, les résultats de notre recherche montrent que la disponibilité et l'autonomie financières des conseils scolaires et des écoles, ainsi que temps nécessaire pour s'approprier les initiatives ministérielles favorisent la réussite des élèves.

#### **4. 2. 3. Catégorie 3 : collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires**

La collaboration, l'accompagnement et l'engagement des acteurs sont compris comme le travail de collaboration qui s'effectue entre différents acteurs scolaires (les agents du ministère de l'Éducation, les directions des conseils scolaires, les directions des écoles, les parents et les élèves) pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves. C'est un processus par lequel tous les acteurs scolaires du système scolaire s'associent pour réaliser la réussite des élèves. Il s'agit du travail aux niveaux macro (entre le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires de langue française), méso (entre les conseils scolaires et les écoles), micro (entre les directions d'écoles, les enseignants et les élèves et avec les parents). Ainsi, tous les participants de notre étude affirment que la collaboration et l'accompagnement entre ces différents acteurs scolaires du système scolaire et l'engagement de ces acteurs favorisent la réussite des élèves du secondaire. Le tableau 11 présente le nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre des sous-catégories de la présente catégorie. Il indique également le total des participants à chacune des sous-catégories.

Tableau 11 : Nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires

Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau macro		X	X	X	X	X	X		X	X		X	9
Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau méso		X	X	X	X		X	X		X	X		8
Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau micro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs avec les parents	X	X	X	X			X		X	X		X	8

Les sections qui suivent présentent, certains extraits des discours des participants liés à cette catégorie.

#### 4. 2. 3. 1. Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau macro

Il s'agit du travail de collaboration entre les agents du ministère de l'Éducation et entre ces derniers et les directions des conseils scolaires et des écoles. Les agents du ministère de l'Éducation soulignent l'importance de la collaboration entre eux et les membres des conseils scolaires. Madeleine le souligne en ces termes : « *la collaboration à tous les niveaux, précisément, entre les gens du ministère de l'Éducation qui ont différentes fonctions et entre ces gens-là avec les conseils scolaires a été, est et restera beaucoup plus bénéfique pour nos élèves* ». Dans ce sens, Marc affirme que « *le ministère de l'Éducation offre toujours son appui, il accompagne les conseils scolaires, il offre de l'appui au besoin* ». Marc révèle aussi que chaque responsable d'un dossier scolaire au niveau du conseil scolaire travaille avec les agents du ministère : « *Une personne qui est responsable de la réussite au niveau du conseil scolaire, cette personne travaille toujours en collaboration avec le ministère de l'Éducation en Ontario pour assurer la réussite des élèves* ». À partir de son expérience personnelle, Mélanie témoigne de la façon dont le ministère tient compte des réalités de chaque conseil scolaire et comment elle-même collabore avec tous les conseils scolaires quand le ministère adopte une politique ou un

programme. Elle explique que pour ... « *le programme de la maternelle jardin (4 ans), je suis allée dans onze conseils scolaires sur douze pour rencontrer les membres et personnaliser le programme à chaque conseil selon ses réalités parce que la réalité n'est pas la même partout* ». Cette agente du ministère mentionne que « *le ministère de l'Éducation de l'Ontario appuie beaucoup les conseils scolaires et les directions d'écoles de langue française dans leur travail pédagogique* ». Modeste affirme que le ministère de l'Éducation accompagne les conseils scolaires :

*« On accompagne les conseils scolaires de langue française dans cette mise en œuvre là. On fait des contacts pour voir comment ça va, qu'est-ce qu'on doit apprendre de ça et qu'est-ce vous apprenez de ça. On est très réceptifs quand on reçoit leur rapport à la fin de l'année. (...), Il y a des consultations, des discussions avec les conseils scolaires. Parce que si on n'a pas la participation des conseils scolaires dans le processus d'élaboration, on peut bien offrir des choses et ils peuvent aussi choisir de ne pas les appliquer ».*

Les agents du ministère ne sont pas les seuls à mentionner cette condition. Il y a également des directions des conseils scolaires et d'écoles. Célestin demande que les initiatives du ministère ne soient pas des initiatives isolées d'une section du ministère, mais plutôt le fruit d'une collaboration de toutes les parties :

*« Ce ne sont pas des politiques qui viennent en silos séparés. Ces sont des silos cibles que tout le monde doit faire un effort pour leur mise en place pour que les enfants diplômement. On ne devrait pas les voir comme des silos séparés, mais comme un travail d'ensemble ».*

Charlène pense que tout le monde doit travailler ensemble et au même rythme : « *La roue roule, elle tourne très très vite, donc tous, on doit tourner ensemble* ».

Trois directions d'écoles secondaires révèlent l'importance d'une bonne collaboration des agents du ministère avec les conseils scolaires et les écoles pour favoriser la réussite des élèves. Édouard affirme que les agents du ministère soutiennent les directions d'écoles : « *Les accompagnateurs du ministère de l'Éducation viennent soutenir les écoles. Dans nos écoles, nous avons des équipes qui travaillent avec eux, ils viennent soutenir les écoles dans la mise en œuvre de ces politiques* ». Elizabeth précise que le ministère soutient les écoles pour appuyer les élèves : « *En 2011, le ministère a écrit beaucoup de choses sur la santé mentale, mais aussi il a investi beaucoup pour que l'on soit outillé à aider les élèves ayant des problèmes* ». Éliane indique que les écoles reçoivent l'appui du ministère de l'Éducation dans la mise en œuvre de ces initiatives : « *Elles (les équipes d'accompagnateurs du ministère de l'Éducation) viennent*

*soutenir les écoles dans la création des conditions qui favorisent cette mise en place des programmes du ministère et des conseils scolaires ».*

La deuxième condition que nous analysons est la collaboration des acteurs au niveau méso.

#### **4. 2. 3. 2. Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau méso**

Il s'agit de la collaboration entre les conseils scolaires et entre ces derniers et les écoles pour la réussite des élèves. Soulignant la place de la collaboration entre les conseils scolaires francophones, Marc décrit ce qu'il vit dans le cadre de ses fonctions en ces termes : « *Les gens se connaissent, tout le monde connaît tout le monde. Il y a une belle collégialité entre les conseils scolaires que ça soit entre les conseils scolaires catholiques et publics. (...) les gens partagent leurs expertises* ». Selon Marc, la collaboration entre les différents conseils scolaires francophones est la clé de la réussite des élèves : « *Ça prend l'engagement d'une communauté et du membre du personnel des conseils scolaires là-dedans. C'est vrai que nos conseils scolaires francophones s'intéressent et s'impliquent à collaborer, c'est ça la clé de toute la réussite* ». Dans ce sens, Modeste affirme qu'il est plus facile pour les conseils scolaires francophones de collaborer entre eux que les 60 conseils anglophones de l'Ontario. Il affirme que « *chez nous (les 12 conseils scolaires de langue française), les gens se connaissent et établissent beaucoup plus facilement les liens de collaboration* ». Il explique également que les conseils scolaires francophones ont la facilité de se rencontrer et de travailler pour la réussite de leurs élèves : « *La possibilité de réunir toutes les parties concernées dans un même endroit, soit à Ottawa (...) ou soit à Sudbury, et de nous assurer d'avoir des messages cohérents, alignés et éclairés ça aide énormément à la réussite des élèves* ». De son côté, Madeleine montre que « *les conseils scolaires ont des équipes multisectorielles qui travaillent avec des gens dans chacune des écoles qui sont responsables de la réussite* ». Sur ce, Mélanie explique comment cette collaboration fonctionne au niveau de l'école : « *Ce sont les équipes de conseil scolaire et des écoles qui vont accompagner la réussite des élèves dans leurs écoles* ». En résumé, les agents du ministère de l'Éducation sont d'avis qu'une bonne collaboration entre les conseils scolaires avec les écoles peut favoriser la réussite des élèves.

Ce point de vue est partagé également chez les membres des directions des conseils scolaires. Les directions des conseils scolaires souhaitent qu'elles travaillent ensemble et qu'elles fassent participer les directions d'écoles pour faciliter la réussite des élèves. À cet effet, Charles

exhorte tous les conseils scolaires à travailler ensemble et à faire participer les membres des directions d'écoles afin de faciliter la réussite des élèves : « *Quand les directions des conseils scolaires et d'école sont impliquées dans le processus de planification, elles vont avoir un attachement plus émotionnel puis elles vont faire ça de façon personnelle.* ». Dans ce sens, Charles souligne que « *c'est en travaillant avec les directions des conseils scolaires et d'école dans un esprit de croissance qu'il y aura des bons rendements pour les élèves.* ». De son côté, Charlene ajoute que faire participer les directions d'écoles aide à bâtir la confiance chez les différents acteurs de l'école : « *La collégialité entre la hiérarchie et les directions d'écoles peut bâtir la confiance entre les enseignants et la direction (...). La réussite c'est l'affaire de tous. Ce n'est pas l'affaire d'un enseignant en classe avec son cours* ».

Pour leur part, des directions d'écoles indiquent qu'elles ont besoin d'une bonne collaboration avec les leaders des conseils scolaires pour contribuer à la réussite des élèves. Dans ce sens, Élysée mentionne que « *Les directions d'écoles ont besoin de l'appui du conseil scolaire et non pas toujours la pression. (...), Ça veut dire qu'il faut commencer à travailler avec les leaders ou les conseils pédagogiques* ». Dans cette optique, Édouard demande aux directions des conseils scolaires de travailler avec les différents services des écoles afin de favoriser la réussite des élèves : « *Je parle évidemment de nos conseils scolaires à travers nos agents des supervisions, à travers nos différents services qui travaillent pour pouvoir contribuer à cette réussite scolaire là* ».

À présent, examinons les points de vue des participants quant à la collaboration au niveau micro.

#### **4. 2. 3. 3. Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs au niveau micro**

C'est la collaboration et l'accompagnement entre la direction d'école, les enseignants et avec tout le personnel de l'école pour favoriser la réussite des élèves. Les 12 participants de notre étude soulignent que le travail en collaboration entre la direction de l'école et ses enseignants favorise la réussite des élèves. Modeste affirme que « *si les directions offrent un accompagnement sur mesure au personnel de l'école, aux enseignants, c'est un élément important qui a favorisé le taux de diplomation dans nos écoles* ». De son côté, Mathieu souligne l'apport de l'engagement des enseignants : « *L'engagement des profs est nécessaire pour qu'il y ait une bonne collaboration au niveau de l'école* ».

Les directions des conseils scolaires soulignent la collaboration entre le personnel de l'école. Charlène demande aux conseils scolaires de travailler en collaboration avec le personnel de l'école pour favoriser la réussite des élèves : « *On doit travailler avec les personnels des écoles pour les amener à faire le lien entre la pratique courante et avec ce que l'on attend d'eux* ».

Des directions d'écoles secondaires relèvent le fait que le travail en collégialité des directions d'écoles avec les enseignants et les élèves est un facteur important qui favorise la réussite de ces derniers : « *Quand on fait un changement de culture, il faut avoir en tête que les gens doivent se parler. C'est la même chose pour l'école. La direction doit partager ses tâches et doit parler avec les enseignants et avec les élèves* » (Élysée). Elizabeth souligne que quand il y a une discussion franche « *entre l'équipe de la direction et les enseignants par rapport à ce que l'on veut que l'élève apprenne et qu'il soit outillé comme citoyen pour sa vie, à ce moment-là (...) on trouve un consensus* ». Éliane montre que la réussite des élèves est un travail de collaboration de tous les acteurs. Selon elle, « *quand tout le monde au niveau de l'école parle le même langage et s'entraide, il y a collaboration et ça donne des fruits pour les élèves. On comprend que si l'élève réussit, c'est bien pour nous tous* ». Édouard ajoute ceci : « *On peut dire que si le personnel enseignant travaille en collaboration dans des communautés d'apprentissage professionnelles et met en œuvre la pratique de haut rendement, nos élèves pourront réussir* ». Les répondants de notre étude mentionnent aussi la collaboration entre les acteurs de l'école et les parents.

#### **4. 2. 3. 4. Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs avec les parents**

Il s'agit du travail en collaboration entre l'école (représentée par la direction, l'enseignant ou les autres intervenants) et les parents, ainsi que de l'engagement de ces derniers à l'apprentissage de leurs enfants afin de réaliser leur réussite. Du côté des agents du ministère de l'Éducation, Modeste souligne l'importance de maintenir des relations positives entre les parents et le personnel de l'école : « *Si les parents d'élèves sont très impliqués, s'ils arrivent à entretenir des bonnes relations avec le personnel enseignant ça peut favoriser l'engagement et le bien-être et donc la réussite des élèves* ». Selon lui, « *les parents sont impliqués dans l'éducation de leur enfant et dans les activités de l'école s'ils sont accueillis et écoutés par le personnel de l'école* ». Sur ce sujet, Madeleine demande que les écoles rétablissent la collaboration avec les parents autochtones et demande aux conseils scolaires et aux écoles de « *faire une place aux parents des*

*Premières Nations pour commencer la réconciliation et recommencer à bâtir la confiance dans nos relations pour favoriser la réussite de tous les élèves* ». Mathieu révèle que « *dans des petites communautés, si les parents se donnent la main pour un but commun, c'est très fort, c'est très gagnant, très mobilisant. Et les jeunes vont suivre* ».

Charlène, la surintendante du conseil scolaire souligne l'importance de collaborer avec les parents : « *La collaboration des directions d'écoles et des enseignants avec les parents doit être transparente* ». Quant aux directions d'écoles secondaires, Éliane révèle que les parents d'élèves aiment travailler avec les acteurs scolaires pour l'apprentissage des enfants. Elle indique qu'« *au Canada et en Ontario en particulier, les parents aiment l'encadrement de leurs enfants. Les parents aiment être présents dans l'éducation de leurs enfants* ». Cette direction de l'école souligne que « *dès que l'on voit qu'il y a quelque chose chez les élèves, il faut communiquer avec leurs parents pour qu'ils soient au courant. On essaie aussi que l'enseignant et l'équipe de la réussite communiquent avec les parents d'élèves* ».

Dans la même foulée, Édouard révèle que « *l'engagement des élèves est beaucoup plus grand lorsque les parents sont engagés dans nos conseils scolaires et dans nos écoles franco-ontariennes. (...), Ils prennent à cœur la réussite de leurs enfants* ». Dans ce sens, Éliane affirme que « *nous avons des petites communautés, des petits conseils scolaires et des petites écoles ce qui est facile à mobiliser* ». Deux directrices d'écoles secondaires soulignent l'importance de travailler en collaboration avec les parents immigrants dans les écoles de langue française en Ontario afin de favoriser la réussite de ces élèves. Elizabeth indique que, « *afin de favoriser la réussite des jeunes, c'est d'avoir travaillé avec les parents immigrants* ». Cette directrice décrit une situation vécue pour montrer combien la collaboration avec les parents est nécessaire : « *J'avais des gens du Maghreb, du Liban, un groupe important d'origine haïtienne. (...) Avoir l'aide d'une personne pour faire ce lien avec les différentes communautés, c'était très utile pour moi pour que je puisse communiquer avec les parents* ». Dans cette perspective, Éliane indique que « *la communication avec les parents et les parents immigrants en particulier est nécessaire. Car, nous sommes une minorité dans un milieu anglophone. Les élèves qui concourent nos écoles sont des Franco-Ontariens et sont en grande majorité des immigrants.* ».

Pour conclure cette catégorie, les participants de notre étude ont révélé que le travail en collaboration entre différents acteurs du système scolaire de langue française en Ontario, l'accompagnement de ces acteurs scolaires ainsi que leur engagement ont des effets positifs sur

l'apprentissage des élèves. Les 12 répondants estiment que lorsqu'il y a un bon travail en commun entre les agents du ministère de l'Éducation avec les conseils, entre ces derniers et les directions d'écoles et entre les directions d'écoles avec les enseignants, en faisant participer aussi les parents d'élèves, il y aura une amélioration de la réussite scolaire des élèves. Dans la section suivante, nous présentons et analysons la catégorie de la formation des acteurs scolaires.

#### 4. 2. 4. Catégorie 4 : formation des acteurs scolaires francophones

La quatrième catégorie aborde la formation des acteurs scolaires francophones. Celle-ci est comprise comme des occasions pour les acteurs scolaires de développer leurs compétences afin de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. La formation comprend la formation initiale et continue reçue par les enseignants et les directions de conseils scolaires et d'écoles. Deux sous-catégories composent cette catégorie : la formation des directions de l'éducation et des directions d'écoles, ainsi que la formation des enseignants. Le tableau 12 présente le nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre sous-catégorie de la catégorie formation des acteurs scolaires pour la réussite des élèves. Il indique également le total des participants à chaque sous-catégorie.

Tableau 12 : Nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre sous-catégorie de la catégorie Formation des acteurs scolaires

Formation des acteurs scolaires francophones	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Formation des enseignants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
2. Formation des directions de conseils scolaires et d'écoles			X		X		X			X			4

Les sections qui suivent présentent tour à tour ce que disent les participants en lien avec ces deux sous-catégories.

#### 4. 2. 4. 1. Formation des enseignants

Tous les participants ont cité la formation des enseignants comme condition favorisant la réussite scolaire des élèves. Celle-ci peut provenir de l'université, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, d'un conseil scolaire ou de l'école. Voici les propos de Mathieu :

*« La formation des enseignants est la première condition pour favoriser cette réussite. Les enseignants qui ne sont pas juste formés, mais qui sont bien formés, engagés et deviennent des champions. Alors, il faut vraiment, vraiment soutenir le travail qu'on fait avec nos profs et ce qu'ils font entre eux en termes des petites communautés professionnelles et d'opportunités de perfectionnement personnel ».*

De son côté, Modeste explique que *« la formation de base adéquate du personnel enseignant au sein de nos institutions et leur mis à jour dans des écoles et les conseils scolaires sont des éléments importants pour la réussite de nos jeunes »*. Dans cette optique, Madeleine affirme que le ministère offre des formations aux conseils scolaires et aux écoles : *« On (ministère) offre beaucoup de formations aux enseignants dans leurs conseils scolaires et leurs écoles pour les aider à enseigner les matières qui font plus peur que d'autres »*. Nous retrouvons ces affirmations dans les propos de Marc quand il précise que *« la formation des enseignants est très importante pour la réussite des jeunes. (...), les enseignants qui doivent accompagner les élèves pour les tests de 9e et de 10e années doivent avoir des formations pédagogiques adéquates »*. Dans ce sens, Mélanie compare les deux systèmes scolaires de l'Ontario et affirme que les agents du ministère de l'Éducation offrent la formation aux enseignants dans les écoles de langue française : *« Ce qui nous distingue des anglophones, c'est que nous (système scolaire francophone), on va offrir la formation dans des conseils scolaires et même dans des écoles »*.

Quant aux directions des conseils scolaires, elles affirment que la formation des enseignants peut favoriser la réussite des jeunes. Célestin affirme ceci :

*« la première et la plus importante condition qui favorise la réussite de nos élèves au secondaire et ce qui a été démontré par les chercheurs comme Hattie qui a réalisé une méta-analyse qui démontre clairement que c'est la formation des enseignants. (...). Lorsque les enseignants sont bien formés et ont acquis des compétences nécessaires dans leurs domaines, ils deviendront convaincus, motivés et engagés dans ce qu'ils font et il y aura certainement un effet positif sur la réussite des élèves ».*

De son côté, Charles affirme qu'*« il faut avoir des enseignants formés qui sont capables de diagnostiquer ce que l'élève est capable de faire ou non pour l'aider à augmenter ses*

*rendements scolaires* ». En ce sens, il affirme que les conseils scolaires de langue française investissent pour la formation de leurs enseignants. Pour Charles « *les directions d'écoles veulent que les enseignants soient formés et accompagnés pour être capables de faire des liens entre la matière et avec leurs cours* ». Sur ce sujet, Charlène demande que les écoles donnent des formations aux enseignants pour la mise en œuvre des initiatives du ministère et des conseils scolaires : « *Les directions doivent fournir des opportunités de formations aux enseignants, des journées de formations lorsqu' il y a des coachs afin de pouvoir travailler pour la mise en œuvre de façon explicite* ». Quant aux quatre directions d'écoles secondaires, Édouard souligne que « *les recherches de chez nous le démontrent que le facteur le plus fiable, le facteur numéro un qui influe sur la réussite des élèves est la formation et l'engagement des enseignants dans des conseils des langues françaises* ». Pour Éliane « *la formation des enseignants à croire que chaque élève qui est devant moi peut réussir est importante dans nos écoles* ». Elizabeth affirme que « *selon les recherches, l'enseignant a un rôle primordial dans la réussite des élèves. Il est la personne clé et centrale* ».

Pour conclure cette catégorie, il appert que les propos des 12 participants de notre étude révèlent que la formation des enseignants favorise la réussite des élèves. La section qui suit présente les points de vue de ces acteurs scolaires quant à la formation des enseignants.

#### **4. 2. 4. 2. Formation des directions de conseils scolaires et d'écoles**

Cette catégorie représente le type de formation reçue (provenant soit des universités, soit du ministère de l'Éducation de l'Ontario, soit d'un conseil scolaire, soit de l'école) par des directions de conseils scolaires et d'écoles afin de favoriser la réussite des élèves. Par rapport aux agents du ministère de l'Éducation, Mélanie relève que la formation des directions d'écoles facilite la réussite scolaire des élèves :

*« On (ministère de l'Éducation) donne des sessions de formation aux directions des conseils scolaires et aux écoles par rapport à la mise en œuvre. On leur conseille de se former en groupe ou en communautés d'apprentissage professionnelles. Alors en ce moment-là si un conseil scolaire ou une école présente un besoin, le ministère va intervenir avec d'autres formations et on donne des financements pour faciliter les rencontres entre eux ».*

Ces propos corroborent ceux de Madeleine lorsqu'elle fait allusion à des pratiques des communautés d'apprentissage professionnelles pour favoriser la formation des directions

d'éducation et des directions d'écoles. Charlène mentionne qu'il faut fournir des formations aux directions d'écoles : « *Donner des journées des formations, des opportunités de rencontres entre elles ou avec nos coachs ou des cadres, ou même avec nos accompagnateurs, afin de permettre une pratique flexible et de pouvoir travailler pour la réussite de nos jeunes* ». Des directions d'écoles expriment aussi cette nécessité. Édouard montre que les directions d'écoles reçoivent des formations, mais celles-ci sont offertes par des organismes ou par des experts pour favoriser la réussite des élèves : « *la formation offerte aux directions d'écoles a pour but d'assurer un monitoring efficace des pratiques pédagogiques qui soutiennent la réussite des élèves* ».

En somme, les acteurs scolaires mentionnent que la formation des directions de conseils scolaires et des directions d'écoles a une influence sur la réussite scolaire des élèves.

Dans la section qui suit, nous présentons les résultats de notre étude quant au lien entre le leadership des directions d'écoles et la réussite des élèves.

#### 4. 2. 5. Catégorie 5 : leadership pédagogique, inclusif et administratif des directions d'écoles

La cinquième catégorie touche le leadership des directions d'écoles. Deux sous-catégories ont émergé soit le leadership des directions d'écoles : le leadership pédagogique et inclusif, ainsi que le leadership administratif. Le tableau 13 présente les participants et le type de leadership indiqué pour cette catégorie. Il indique également le total des participants à chaque sous-catégorie.

Tableau 13 : Nombre de participants à chaque sous-catégorie pour la catégorie Leadership pédagogique, inclusif et administratif des directions d'écoles

Leadership des directions d'écoles franco	Matthieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total /12
1. Leadership pédagogique et inclusif					X		X		X	X	X	X	6
2. Leadership administratif									X	X	X		3

#### 4. 2. 5. 1. Leadership pédagogique et inclusif des directions d'écoles

Le leadership pédagogique et inclusif des directions d'écoles se réfère au soutien offert aux enseignants pour faciliter l'inclusion et la réussite de tous élèves. La direction de l'école participe aux équipes de collaboration de l'école; elle discute régulièrement de la pédagogie, de l'inclusion de tous élèves et des données de l'école avec les enseignants. Des participants des trois groupes soulignent cette sous-catégorie. Mélanie, agente du ministère, pense ce qui suit :

*« Si ces élèves se retrouvent dans des écoles où on a du leadership inclusif de la part de la direction, dans le sens que ces élèves sont vraiment intégrés dans les salles de classe, ça peut faire que ces élèves réussissent ».*

Soulignant le rôle du soutien offert aux enseignants, Charlène souhaite que les directions d'écoles soient capables d'appuyer les enseignants dans leur travail avec les élèves. Selon cette surintendante, *« des directions, peu importe où elles sont rendues, doivent être capables de soutenir les enseignants de leurs écoles »*. Les quatre membres des directions d'écoles révèlent que le soutien des directions d'écoles aux enseignants a une influence dans la réussite des jeunes. Élysée montre que tout le travail de leadership pédagogique de la direction d'une école doit se manifester pour soutenir ses enseignants : *« Il faut soutenir les enseignants de l'école (...) le poste de la direction très intéressant en ce moment parce qu'elle donne un appui aux enseignants qui en ont besoin pour l'apprentissage des élèves »*. Pour cette participante, *« la pression positive du leader de l'école est importante; mais les encouragements, le partage des responsabilités et le soutien font toute une différence. (...) S'il dit, on va vous appuyer, ça va porter de fruits pour les élèves »*. Dans cette perspective, Éliane affirme qu'il faut conscientiser les directions d'écoles à appuyer les enseignants : *« Il y a tout un travail à faire au niveau de la conscientisation des directions d'écoles pour appuyer les enseignants »*. Elle souligne également que *« les directions d'écoles doivent s'assurer d'appuyer les enseignants de leur école au niveau de l'enseignement et de la pédagogie »*.

Le leadership pédagogique et inclusif des directions d'écoles semble jouer un rôle important pour soutenir les enseignants au niveau de l'enseignement et de la pédagogie afin d'aider les élèves à réussir.

#### 4. 2. 4. 2. Leadership administratif des directions d'écoles

Il s'agit du travail administratif des directions d'écoles pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. Seulement trois directions d'écoles ont indiqué que le travail administratif des directions d'écoles spécialement en ce qui concerne leurs interventions, leur soutien auprès des enseignants et le changement des stratégies aident à faciliter la réussite des jeunes.

À ce sujet, Élisabeth révèle que le leader administratif doit collaborer avec le personnel enseignant pour aider les élèves à réussir : « *Quand on fait notre cahier de dotation, on organise notre horaire en conséquence, ce qui fait qu'on peut avoir une enseignante ou un enseignant qui est complètement libéré pour aider les élèves à réussir* ». De son côté, Édouard révèle que la direction de l'école doit mettre en place des services de soutien comme les services pédagogiques et diverses pratiques et politiques pour faciliter la réussite de tout élève :

*« On a dans nos écoles ce que l'on appelle (...) les services de soutien et on a des notes de service qui expliquent les directives administratives des conseils scolaires et nous appuient dans notre tâche de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage. (...), nous donnons aux élèves la possibilité de faire des cours en ligne, de faire des cours d'été, de faire des cours de double reconnaissance de crédits ça aussi, ça favorise l'engagement des élèves et leur réussite ».*

En somme, les participants de notre étude révèlent deux types de leadership des directions d'écoles pouvant favoriser la réussite des élèves au niveau du secondaire : leadership pédagogique et leadership administratif. Dans la section suivante, nous présentons et analysons la place du milieu accueillant et inclusif dans la réussite scolaire des élèves.

#### 4. 2. 6. Catégorie 6 : milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves

La sixième catégorie touche le milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves. Il s'agit ici de tout ce qui fait que l'élève se sent accueilli, en sécurité et apprécié dans le milieu scolaire afin de favoriser sa réussite. Cinq sous-catégories ont émergé : milieu sécuritaire et inclusif pour élèves; enseignants empathiques et accueillants; enseignements et activités portant sur le bien-être aux élèves, travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves; ainsi que les petits déjeuners offerts à l'école. Le tableau 14 présente le nombre des participants qui ont mentionné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie bien-être de tous les élèves à l'école.

Tableau 14 : Nombre de participants selon les sous-catégories de la catégorie Milieu accueillant et inclusif des élèves

Milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves	X	X	X		X	X		X	X	X		X	9
2. Enseignants empathiques et accueillants		X				X	X	X			X	X	6
3. Enseignement et activités sur le bien-être des élèves		X			X		X	X			X	X	6
4. Travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves		X				X	X		X		X	X	6
5. Petits déjeuners offerts à l'école		X					X				X	X	4

Dans les sections qui suivent, nous présentons les extraits des discours des participants en rapport avec ces cinq sous-catégories.

#### 4. 2. 6. 1. Milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves

Cette sous-catégorie indique que l'environnement scolaire doit être considéré comme un milieu où tout élève trouve sa place, il est accueilli peu importe son appartenance et se sent en sécurité afin de favoriser sa réussite scolaire. Quatre agents du ministère de l'Éducation indiquent que le milieu scolaire doit être sécuritaire et accueillant pour les élèves. Pour Marc : « *nos écoles doivent accueillir tout le monde. Elles doivent accueillir aussi les non-ayants droit qui veulent étudier en français et que tout le monde soit en sécurité* ». Mathieu souligne aussi que depuis quelques années, le système scolaire de langue française possède ses écoles, ce qui assure une sécurité aux élèves : « *Le fait que depuis 20 ans, on a nos écoles, on gère nos écoles, les élèves se sentent mieux et en sécurité* ». Mathieu met aussi l'accent sur les différents types d'équité : « *Avec la vision Atteindre l'excellence, (...) on parle beaucoup de l'équité en termes de race, on parle beaucoup d'équité en termes d'orientations sexuelles, on parle beaucoup d'équité*

*en termes d'autochtones, en termes de sexe* ». De son côté, Madeleine affirme que « *la chose la plus importante pour les gens et pour moi est que les conseillers scolaires doivent être sensibilisés à l'équité et à ce que représentent les communautés scolaires pour que tout le monde prenne des décisions pour chaque enfant* ». Dans la même foulée, Mélanie demande aux conseils scolaires et aux écoles de promouvoir le bien-être de tous les élèves pour atteindre leur excellence : « *On va s'attarder à la santé mentale, au bien-être de l'élève, à l'inclusion. S'assurer que chacun se sente bien, cela est la voie de l'excellence* ».

Cette préoccupation se retrouve également chez les membres des conseils scolaires et des directions d'écoles : « *Si les élèves se sentent bien, les endroits sont sécuritaires et accueillants, il y aura certainement des effets positifs sur leurs apprentissages* ». (Charles) Dans cette optique, Célestin pense que les élèves « *... sont très à l'aise de rester plus longtemps dans leur milieu. Ils se disent pourquoi je dois partir ? Pourquoi je dois prendre seulement cinq ans, je dois peut-être prendre une 6e année parce que je me sens bien*. Cette direction de conseil scolaire ajoute que certains élèves « *... ne se sentent pas trop à l'aise d'aller aux collèges ou dans des universités d'ailleurs* ».

Du côté des directions d'écoles secondaires, Elizabeth souligne que le ministère de l'Éducation, par l'adoption de ses politiques et ses programmes, a permis la mise en œuvre des stratégies pour la sécurité dans les milieux scolaires de son système et l'inclusivité de tous les élèves, comme le témoigne cet extrait : « *Le ministère avec ses règlements et lois facilite la sécurité de nos élèves dans les écoles* ». Qui plus est, pour cette direction d'école secondaire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario favorise aussi l'inclusion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires : « *L'école libère des enseignants (...) dont la tâche principale est de faire le suivi avec des élèves qui éprouvent des difficultés et d'essayer de trouver des solutions afin de les aider à réussir dans leurs apprentissages* ». Dans la même foulée, Éliane révèle qu'« *on ne peut pas réussir si on est dans un milieu qui n'est pas sécuritaire de façon émotive et physique. C'est pour cela que l'on a des programmes de lutte contre l'intimidation à l'école, le racisme, la xénophobie, l'homophobie (...)* ». Édouard explique « *Si on crée un milieu qui permet aux élèves de vivre une expérience éducative de qualité signifiante, ça peut contribuer au bien-être, à l'engagement et la réussite des élèves, parce que l'engagement des élèves est soutenu lorsque cet élève-là réussit* ».

Pour les participants de notre étude, un milieu sécuritaire et inclusif pour tous les élèves

est une condition qui favorise la réussite scolaire des élèves du secondaire.

La section suivante présente la deuxième condition de cette catégorie.

#### **4. 2. 6. 2. Enseignants empathiques et accueillants**

L'attitude des enseignants par rapport aux élèves, leur façon d'être et l'accueil dont ils font preuve envers ces derniers favorisent la réussite des élèves. Des participants des trois groupes soulignent cette sous-catégorie. Modeste affirme qu'avoir une belle attitude et être ouvert aux différences pour aider les élèves à atteindre les objectifs scolaires sont des conditions gagnantes pour la réussite des élèves. Il indique qu'« *à la base, on doit avoir une ouverture d'esprit. (...) Cela aide l'élève à se mettre en confiance et à augmenter sa motivation pour son apprentissage* ». Il n'y a pas que cet agent du ministère qui relève cette condition, il y a également des directions des conseils scolaires.

Les trois directions des conseils scolaires indiquent que le fait d'avoir des enseignants empathiques et accueillants à l'école peut aider les élèves à réussir. Célestin montre qu'« *il faut avoir du personnel empathique. C'est à dire, les élèves doivent se sentir bien, ils doivent sentir que les adultes sont là pour eux et non pour une équipe qui va les évaluer même s'il faut les évaluer* ». Charles souligne que « *l'accueil est extrêmement important pour nous (...); chez nous, on a mis beaucoup d'énergie au niveau de l'accueil des élèves pour bâtir la confiance* ». Charlene indique que lors de leurs sondages à l'école « *la grande majorité de nos élèves vise à avoir un enseignant, un adulte, quelqu'un avec qui on est bien à école, qu'il connaît bien et qui a un rapport positif avec lui, quelqu'un à qui il peut se confier* ».

Éliane, directrice d'école, révèle qu'il faut des enseignants « *... empathiques envers nos élèves parce que l'on a des élèves qui viennent des différents milieux sociaux économiques où les environnements sont différents. Les enseignants qui demandent par exemple : est-ce que je peux vous aider?* ». Dans ce même sens, Élysée souligne que lorsque l'enseignant est capable d'établir une relation de bienveillance avec l'élève, cela favorise l'engagement de ce dernier, il gagne la confiance des élèves et les amène à faire leurs devoirs :

*« J'avais un élève qui était anxieux à l'éducation physique, il ne voulait même pas sortir de l'école pour aller faire du sport, mais l'enseignante est allée avec lui. (...) Ce sont des pratiques comme celles-là, je pense, qui font en sorte que l'enfant se sente accepté, puis aimé et engagé ».*

La section qui suit aborde l'enseignement et les activités sur le bien-être pour les élèves.

#### 4. 2. 6. 3. Enseignements et activités sur le bien-être pour les élèves

Des participants des trois groupes soulignent qu'offrir des enseignements et des activités sur le bien-être favorise l'apprentissage et la réussite des élèves.

Les agents du ministère de l'Éducation affirment pour leur part qu'il y a des politiques, des programmes, des structures et des initiatives qui existent en rapport avec des enseignements et des activités sur le bien-être des élèves. Ces activités ont pour but d'appuyer les élèves à s'engager afin de réussir leurs apprentissages. Marc indique que le ministère de l'Éducation « *a des activités, des comités et des enseignements sur le bien-être qui existent. (...) on demande aux directions d'écoles de reconnaître et de valoriser ce comportement-là pour que ça devienne, pas une exception, mais une pratique courante* ». De son côté, Mélanie demande que « *lors de la formation des élèves, les conseils scolaires et les écoles doivent s'assurer d'inclure des activités sur le bien-être (...)* ». Pour cette agente du ministère, « *c'est en mettant en œuvre les activités et les pratiques pédagogiques sur le bien-être au service de l'apprentissage et en tant qu'enseignement du bien-être que l'on arrive à favoriser l'apprentissage et la réussite de nos élèves* ».

Pour leur part, les directions des conseils scolaires affirment qu'il y a des ressources sur les activités sur le bien-être et les écoles secondaires doivent les enseigner dans les salles de classe. Charlène indique que les écoles secondaires doivent donner des enseignements sur le bien-être pour que les élèves comprennent l'importance « *... des activités physiques, l'importance du sommeil, de la nutrition, des bonnes relations avec leurs amis afin qu'ils puissent être conscients de leur propre bien-être et d'avoir des mots pour le dire si ça ne va pas bien pour leur apprentissage.* ». Élysée, directrice de l'école, affirme que tous les programmes, les initiatives ou les enseignements sur le bien-être doivent entre autres mettre l'élève au centre: « *Tous les programmes ou enseignements qu'on a sur le bien-être visent la réussite des élèves. (...) Il faut être créatif pour appuyer certains enfants qui ont l'anxiété et les problèmes de santé mentale dans les écoles* ».

Bref, les participants de notre étude mentionnent qu'il y a des enseignements et des ressources sur les activités du bien-être des élèves. Ces enseignements et activités sur le bien-être aident à appuyer les élèves à s'engager dans leurs apprentissages et à favoriser leur réussite scolaire.

Dans la section qui suit, nous présentons les propos des participants quant à l'embauche

des travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves.

#### **4. 2. 6. 4. Travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves**

Il s'agit de l'embauche des psychologues, des leaders d'accompagnement en santé mentale, des personnels de soutien qui peuvent accompagner les élèves à prévenir et lutter contre tout ce qui entrave leur santé mentale et favoriser leur apprentissage. Marc révèle qu'il y a, au niveau des conseils scolaires, une personne-ressource qualifiée qui est responsable de ce dossier: « *[Il y a] des leaders de la réussite, ça peut être des spécialistes en orientation scolaire, ils participent à des téléconférences, à des rencontres pour expliquer (...) différentes ressources du ministère aux conseils scolaires pour le bien-être des élèves* ».

Célestin souligne que la présence des travailleurs sociaux qui s'occupent des problèmes de santé mentale des élèves dans chaque école aide à améliorer leurs rendements scolaires : « *La présence des leaders en santé mentale. Je pense que c'est énorme dans nos conseils scolaires, le fait d'avoir quelqu'un qui est là pour prendre soin de problèmes de nos élèves en santé mentale* ». Ce directeur d'éducation exhorte les conseils scolaires à embaucher des agents sociaux pour accompagner les élèves qui présentent le risque de problèmes de santé mentale dans les écoles : « *Des personnes qui accompagnent nos élèves dans leurs crises, qui sont capables d'identifier les problèmes et de les prévenir, qui sont capables de lutter contre l'anxiété et la dépression qui conduisent les jeunes au décrochage* ». Selon Charlène, surintendante, l'embauche des travailleurs sociaux permet de maintenir les élèves à l'école et de favoriser l'apprentissage afin qu'ils puissent réussir : « *Nos élèves qui sont des potentiels décrocheurs et que l'on maintient dans le système de peine et de misère en essayant toutes sortes d'approches pragmatiques, comme l'embauche des travailleurs sociaux* ».

Des directions d'écoles secondaires ont relevé cette condition. Elizabeth, Éliane et Élysée reviennent sur le rôle des travailleurs sociaux dans la réussite des jeunes franco-ontariens. Élysée affirme qu'il y a des problèmes de santé mentale chez des jeunes des écoles secondaires de langue française en Ontario qu'il faut diagnostiquer et chercher à trouver des solutions avec les travailleurs sociaux : « *Leurs médicaments ont souvent moins d'effets sur tout le cycle de la santé mentale quand ils sont aux prises avec la drogue. (...). On a besoin de travailler avec les travailleurs sociaux et avec la communauté.* ». Éliane affirme que « *les conseils scolaires reçoivent de l'argent du ministère de l'Éducation pour embaucher une personne qui est*

responsable de la réussite. Ils (conseils scolaires) embauchent les travailleurs sociaux qui s'assurent de faire vivre des activités sur le bien-être à nos élèves ». Pour Élysée, les écoles ont besoin des travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et de l'anxiété chez les jeunes : « *Tout ça, ça aide beaucoup au niveau du bien-être et de la réussite de l'élève* ».

Selon les résultats, l'embauche de travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves dans les écoles est un facteur qui favorise énormément la réussite des jeunes franco-ontariens. Notons que les participants de notre étude indiquent aussi que le fait d'offrir les petits déjeuners à l'école favorise le bien-être des élèves. C'est l'objet de la section suivante.

#### **4. 2. 6. 5. Petits déjeuners offerts à l'école**

Quatre participants de notre étude, dont un agent du ministère de l'Éducation, un membre de la direction de conseil scolaire et deux membres des directions d'écoles, ont relevé que le fait d'offrir les petits déjeuners à l'école favorise le bien-être des élèves. Marc, agent du ministère de l'Éducation affirme que dans nos conseils scolaires et nos écoles : « *Nous avons des élèves qui viennent de partout et ils ont des conditions de vie différentes. C'est pourquoi on donne des petits déjeuners pour tous les élèves qui n'ont pas bien mangé et qui sont dans le besoin* ».

Charlène, surintendante, souligne que les écoles de langue française font une foule de choses au-delà de leur mandat : « *Nos écoles nourrissent les élèves les matins. Elles font plein de choses au-delà du mandat d'une école pour essayer de mettre les élèves à l'aise et de les maintenir à l'intérieur du système scolaire et qu'ils ne soient pas décrocheurs* ». Quant aux directions d'écoles, Éliane affirme que son école met en place des programmes comme les petits déjeuners les matins qui servent à maintenir les élèves à l'école : « *On s'assure que nos élèves, à n'importe quel temps, ont accès à de la nourriture* ». Élysée trouve intéressant le programme d'offrir les petits déjeuners les matins: « *Nous autres le matin, on les accueille, on a un petit déjeuner pour nos élèves, un petit bonbon à chaque enfant. Ça, c'est important* ».

En conclusion de cette catégorie, les participants de notre étude indiquent que le bien-être des élèves à l'école, qui se traduit à travers différents programmes et initiatives dans les écoles, favorise la réussite des élèves. Notons également que hormis ces conditions qui favorisent le bien-être des élèves, les participants révèlent que le soutien direct aux élèves favorise la réussite de ces derniers, c'est ce que nous présentons dans la section suivante.

#### 4. 2. 7. Catégorie 7 : soutien pédagogique et individualisé aux élèves

La septième catégorie aborde le soutien pédagogique et individualisé aux élèves. Cette condition réfère au soutien, à l'accompagnement, au suivi et aux services spécialisés en pédagogie offerts directement aux élèves afin de favoriser leur réussite. Cinq sous-catégories ont émergé : matériels et programmes spécialisés, utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans la salle de classe et en ligne par les élèves; interventions et pratiques individualisées aux élèves ainsi que interventions ciblées du ministère de l'Éducation.

Cette condition aurait pu aussi être classifiée dans la catégorie Communauté d'apprentissage professionnelle. Cependant, nous avons choisi d'en faire une condition distincte pour souligner son importance. Le tableau 15 présente le nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Soutien direct aux élèves.

Tableau 15 : Nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie Soutien pédagogique et individualisé aux élèves.

Soutien pédagogique et individualisé aux élèves	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Matériels et programmes spécialisés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
2. Utilisation pédagogique des TIC dans la salle de classe et en ligne par les élèves	X	X	X		X	X	X		X	X		X	9
3. Interventions et pratiques individualisées aux élèves		X	X	X		X	X	X	X		X	X	9
4. Équipe de la réussite à l'école							X	X	X	X	X	X	6
5. Interventions ciblées du ministère de l'Éducation			X	X									2

Dans les sections qui suivent, nous abordons la présentation de ces conditions.

#### **4. 2. 7. 1. Matériel et programmes spécialisés**

Il s'agit du matériel et des programmes spécialisés pour accompagner les élèves dans leur réussite. Les agents du ministère de l'Éducation indiquent qu'au niveau du secondaire, les directions d'écoles et les enseignants doivent préparer les élèves aux différents tests en mettant sur pied des plans révisables et des activités d'accompagnement. Dans ce sens, Marc affirme que le ministère a mis sur pied des outils pédagogiques qui aident à cette préparation des élèves : *« Quand l'élève arrive au secondaire, on doit le préparer pour faire deux tests. Nous avons développé avec nos partenaires, entre autres, le centre franco-ontarien un outil de préparation, les fascicules que les écoles peuvent utiliser ».*

Également, Marc affirme *« pour bien préparer les jeunes, il faut un plan qui détaille les activités à suivre (...) que l'on peut le réviser à chaque année, il y aura des progrès pour l'élève et une amélioration dans son rendement ».* Mathieu propose que les élèves francophones puissent bénéficier des programmes spécialisés pour faciliter leur apprentissage : *« Les élèves des écoles francophones doivent avoir accès à des programmes spécifiquement, ils doivent avoir aussi accès à des programmes spécialisés pour les élèves en difficulté ».* Mélanie révèle que les conseils scolaires et les écoles secondaires du système francophone doivent développer les programmes adaptés aux forces et aux besoins des élèves : *« Ce qui fait vraiment la différence, (...) c'est qu'on a adapté des initiatives (...) pour les jeunes qui vont les intéresser, qui vont les accrocher à leurs forces, à leurs besoins et à leurs objectifs de carrière ».*

Signalons que parmi les techniques et les méthodes favorisant la réussite des élèves, les participants mentionnent l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication (TIC) par les élèves. C'est ce que nous présentons à la section suivante.

#### **4. 2. 7. 2. Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication en salle de classe et en ligne par les élèves**

L'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication signifie une utilisation habituelle et régulière des technologies de l'information et de communication en classe par les élèves pour soutenir et améliorer leur apprentissage. Il s'agit des outils d'apprentissage comme l'ordinateur, les tablettes, les téléphones intelligents, le Ipad, les ressources d'apprentissage en ligne, le courrier électronique ainsi que les sites Web qui permettent aux élèves de réaliser les activités scolaires (cours, exposés, etc.) dans les écoles ou à distance (cours en ligne) afin de favoriser la réussite des élèves.

À ce sujet, les trois agents du ministère de l'Éducation indiquent que la présence des technologies de l'information et de communication dans les écoles est une opportunité pour former les jeunes de demain. Marc nous dit que l'utilisation des technologies dans nos conseils scolaires et dans nos écoles : « *C'est extrêmement important, elles développent les compétences chez les élèves et leur rendent aptes à réussir* ». De son côté, Mathieu indique que le ministère doit continuer d'investir pour l'achat des technologies de pointe : « *Pour la réussite de nos enfants, il faut mettre notre argent dans des technologies pour que les enfants aient les outils de pointe qui leur serviront pour demain* ». Mathieu explique également l'apport du Centre d'apprentissage virtuel de langue française en Ontario (CAVLFO), un partenariat avec les 12 conseils scolaires de langue française en Ontario : « *Nous avons le CAVLFO (...) et nos élèves en profitent énormément. Ce centre-là leur ouvre une porte importante pour compléter leurs cours et avoir leurs diplômes* ». Mélanie souligne l'avantage qu'a l'apprentissage à distance pour les élèves francophones minoritaires qui sont dans les milieux éloignés : « *L'élève a accès à un enseignant et à un orienteur, à tous les services auxquels il aurait accès dans son école, puis il est accompagné par un enseignant pour compléter ses crédits. Ça, c'est toujours gagnant chez les jeunes* ». En bref, pour les agents du ministère de l'Éducation, si les écoles ont des technologies de l'information et de communication de qualité et si elles sont utilisées à des fins d'apprentissage, elles favoriseraient la réussite des élèves du secondaire.

Ce point de vue est partagé également par d'autres acteurs de l'éducation en Ontario, comme les directions des conseils scolaires et d'écoles. Charlène précise que l'utilisation des technologies de l'information et de communication par les élèves performants les aide à réussir un peu plus : « *Pour les élèves qui sont performants, l'utilisation des outils technologiques leur rend la matière très vivante et leur permet de réussir beaucoup mieux* ». Pour les directions d'écoles secondaires, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication favorise l'engagement et la motivation des élèves et l'apprentissage de certaines matières comme les mathématiques et la lecture. Elle aide également les enseignants à effectuer le suivi des élèves. Édouard relève que « *l'utilisation des technologies par les élèves est quelque chose qui est extrêmement important. Pas la technologie pour la technologie, mais bien l'utilisation de la technologie au service de l'apprentissage* ». Pour ce directeur d'école, les élèves sont beaucoup plus motivés et engagés lorsqu'ils utilisent les technologies de l'information et de communication à l'école pour leur apprentissage : « *L'utilisation de la*

*technologie fait en sorte que les élèves soient plus engagés, plus motivés et plus intéressants, ceci facilite leur apprentissage des mathématiques, de la lecture et de l'écriture ».*

De son côté, Elizabeth indique que l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication aide les enseignants à faire le suivi de leurs élèves et à gagner du temps : *« Ça aide l'enseignant qui ne peut être là tout le temps à faire un suivi de la matière. (...) pour cibler ce que les élèves ont appris, peut-être moins compris pour qu'ils puissent acquérir tous les concepts qui sont nécessaires ».* De plus, Élizabéth souligne que chez les francophones, *« il y a plusieurs cours que tu peux aller suivre en ligne selon tes besoins. Les cours qui sont donnés par CAVLFO qui est comme une école virtuelle ».* Dans la même lignée, Éliane indique ce qui suit : *« Que ça soit les cours d'été que ça soit des cours de récupération des crédits ou les cours en ligne, les technologies jouent un grand rôle pour la réussite de nos élèves ».*

Ainsi, les participants des trois groupes affirment que l'utilisation pédagogique des technologies par les élèves et les enseignants aide ces derniers à faire le suivi auprès des élèves. Nous retrouvons des élèves plus motivés et plus engagés, ce qui facilite la réussite de leurs apprentissages.

Les paragraphes qui suivent présentent la sous-catégorie intervention et soutien aux élèves.

#### **4. 2. 7. 3. Interventions et pratiques individualisées pour les élèves**

Cette sous-catégorie indique que pour assurer la réussite scolaire des élèves, les écoles doivent identifier les problèmes ou les difficultés que les élèves rencontrent et ensuite, offrir des interventions individualisées dont les élèves ont besoin. Neuf répondants de notre étude provenant des trois groupes indiquent que les interventions et le soutien auprès des élèves ont des effets positifs sur leur apprentissage et leur réussite scolaire. Des agents du ministère indiquent qu'il existe des structures d'aide pour identifier les problèmes qui limitent l'apprentissage et donner du soutien aux élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. Marc mentionne que *« On a de la FESFO (Fédération de la jeunesse franco-ontarienne), on a de différents organismes qui offrent à nos élèves des possibilités de pouvoir vivre les activités en français ».* Modeste affirme qu'il y a des interventions qui sont ciblées selon les besoins de l'école ou de l'élève : *« Ciblées dans le sens qu'on est capables d'aller voir au sein d'une école ou chez un élève où il y a des besoins et quelles sont les réalités dans cette école ou de cette élève pour offrir un*

*accompagnement sur mesure ».*

Dans la même optique, Madeleine précise qu'« *ils n'ont pas tous besoin du même support, mais il faut aller donner le support nécessaire là où c'est nécessaire et quand c'est nécessaire* ». Les directions des conseils scolaires soulignent la nécessité des interventions des directions d'écoles et des enseignants pour identifier les problèmes que rencontrent les élèves. Charles indique que si les directions sont capables d'identifier les problèmes de l'élève, elles seront capables de donner de l'appui : « *Il faut comprendre ce que l'élève manque pour bien l'appuyer* ». C'est en ce sens que Charlène souligne le rôle des rétroactions des enseignants pour les élèves : « *La rétroaction régulière de l'enseignant par rapport aux travaux de l'élève, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, est importante pour la réussite de l'élève* ». Ces directions indiquent que l'accompagnement des élèves peut favoriser leur réussite scolaire, car selon elles, les planifications pédagogiques peuvent mettre les élèves dans des conditions qui leur permettent de réaliser leur succès. Célestin indique que compte tenu de leur petite taille, les écoles francophones en Ontario ont l'avantage de donner un accompagnement sur mesure à chaque élève « *nos enfants francophones ont besoin de l'accompagnement pour leur réussite (...), il y a quand même des possibilités de suivre chaque élève francophone comme une personne et non comme une statistique* ». Dans cette perspective, Charlène souhaite que les directions d'écoles et les enseignants améliorent les techniques et les méthodes d'enseignement pour apporter autant que possible la différenciation pédagogique dont l'élève a besoin pour réussir : « *Les techniques d'enseignement doivent être modifiées. L'enseignant doit personnaliser autant qu'il peut l'itinéraire d'étude de chacun de nos élèves afin que la réussite soit pour tous et pour tout un chacun* ». Dans ce sens, Charles explique que si « *l'on veut mettre en place une planification ou un plan de suivi de l'élève, il faut s'assurer qu'on est en train de prendre soin du côté cognitif de l'élève, du côté social, du côté physique, émotionnel et spirituel de l'élève* ». Pour Charles, les écoles doivent apporter la différenciation pédagogique, c'est-à-dire les techniques et les méthodes d'enseignement dont l'élève a besoin pour réussir : « *S'il n'y a pas de différenciation au niveau de la pédagogie, si on ne travaille pas avec les forces de l'élève, on n'aurait peut-être pas des résultats positifs* ».

Toutes les directions d'écoles secondaires ont souligné que l'accompagnement des élèves est un facteur qui favorise leur réussite scolaire. Elizabeth révèle que « *le suivi et la rétroaction dans l'accompagnement ont pour but de montrer aux élèves le chemin pour mieux réussir. (...)*

*Les élèves doivent se sentir non seulement capables de performer, mais d'être efficaces* ». Dans la même optique, Éliane mentionne qu'un suivi régulier de la part de la direction et de l'enseignant aide l'élève à ne pas prendre du retard dans son processus d'apprentissage :

*« C'est que dès la 9e année, il y a un plan et un suivi pour chaque élève. On doit s'assurer que chaque année les élèves obtiennent tous leurs crédits. Lorsqu'ils arrivent en 12e année, avec ce suivi-là que l'on fait, il est très rare que l'élève ne termine pas son école avec tous ses crédits ».*

Édouard souligne que *« des rencontres des enseignants avec enseignants avec des élèves permettent, d'une part, aux directions d'écoles d'effectuer des suivis réguliers auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, et d'autre part, d'améliorer les rendements des élèves »*. De son côté, Élysée se penche vers le pourcentage d'élèves qui ne réussissent pas et pense que ceux-là peuvent également réussir grâce à un encadrement personnalisé : *« Je pense que quand on regarde le pourcentage des élèves qui ne réussissent pas, le 5 % que l'on a, même le 10 %, ce sont des élèves qui ont grandement besoin d'encadrement individualisé qui manque dans nos écoles »*.

Les participants de notre étude soulignent la place que doivent occuper les interventions individualisées auprès des élèves afin de favoriser la réussite scolaire de ces derniers. Les participants de notre étude soulignent la nécessité pour les écoles de mettre en place les équipes de la réussite pour aider tout élève à réussir son apprentissage.

#### **4. 2. 7. 4. Équipe de la réussite à l'école**

C'est une équipe d'intervention qui permet à l'élève présentant un risque de décrochage ou d'apprentissage de bénéficier d'une attention et d'un soutien personnalisés. Comme indiqué dans le tableau 4.8, aucun agent du ministère de l'Éducation n'a fait allusion aux équipes de la réussite dans les écoles. Les directions de conseils scolaires expliquent le rôle important des équipes de réussite dans les écoles; ils définissent l'équipe de la réussite, son rôle; ils indiquent que leur travail au niveau des écoles a donné des bons résultats : *« (...) les rendements scolaires de nos élèves qu'on a accompagnés ces dernières années ont augmenté grâce à la mise en place des équipes de la réussite scolaire dans les écoles »*. (Charlène) Charles précise ceci :

*« On a mis des systèmes en place, avec des enseignants responsables de la réussite des élèves, et des équipes de la réussite pour s'assurer que quand l'élève qui est à l'aise, on est au courant, mais aussitôt que les élèves manifestent des problèmes, on intervient avec des planifications individualisées. (...) On parle d'équipes de la réussite lorsque les enseignants qui travaillent ensemble, ils mettent leurs ressources*

*et se déploient à l'intérieur de nos écoles pour assurer le développement de nos élèves et leur réussite ».*

Toutes les directions d'écoles secondaires montrent que les équipes de la réussite jouent un rôle capital dans l'accompagnement des élèves afin que tout élève réussisse son apprentissage. Elizabeth affirme que les écoles franco-ontariennes donnent de l'appui aux élèves en difficulté pour réussir leurs apprentissages : *« L'Ontario depuis longtemps favorise l'inclusion des élèves en difficultés dans les classes ordinaires pour réussir comme les autres »*. Elizabeth indique que l'équipe de la réussite de son école aide les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage : *« Mon école libère des enseignants pour faire un suivi auprès des élèves en difficulté, ça s'appelle l'équipe de la réussite »*. Dans le même sens, Édouard revient sur le rôle des équipes de la réussite en montrant qu'elles identifient les élèves qui présentent le risque de ne pas compléter leurs crédits : *« L'équipe de réussite se charge de rencontrer ces élèves-là et de bien mettre sur pieds des stratégies qui pourraient éviter que ces élèves-là ne perdent ses crédits »*.

C'est pourquoi Éliane exhorte les directions d'écoles à fournir toutes les ressources nécessaires telles que des équipes de la réussite à la disposition des enseignants pour appuyer les élèves :

*« J'ai mon équipe de la réussite, quand un élève ne va pas bien, elle se pose la question de qu'est-ce que l'on fait. L'équipe de la réussite se dévoue non seulement pour mettre en place les ateliers ou des activités qui favorisent le bien-être des élèves, mais elle fait des ateliers de sensibilisation par rapport à différents sujets qui touchent l'engagement et la réussite des élèves. Dès que l'élève n'a pas fait un devoir, l'équipe de la réussite est supposée être au courant. Comme ça il y a un suivi entre eux pour cette élève-là ».*

C'est ce qu'affirme Élysée lorsqu'elle donne un exemple concret de ce qui se passe à son école :

*« J'ai des élèves à risque, ils ont besoin de l'appui supplémentaire par rapport à ce que les enseignants donnent en salle de classe. L'école doit libérer les enseignants pour aller appuyer ces élèves. Les enseignants libérés vont aller chercher les élèves à risque, ils vont aller dans les salles de classe, ils vont aider les enseignants titulaires. Ils vont s'asseoir avec leurs élèves, il faut que ton devoir soit fait. Viens donc, on va le faire ensemble (...), c'est encore très important d'avoir des bons systèmes d'appui pour les élèves dans nos écoles. (...). Chaque deux semaines dans mon école, les enseignants de l'équipe de la réussite se rencontrent et ils voient les élèves à risque d'échouer en mathématique. Ils vont aller voir les enseignants titulaires, puis ils vont rencontrer les élèves ayant des problèmes. Chaque enseignant s'assoie avec un élève en difficulté et lui mentionne, on va regarder ta mathématique ensemble. On va t'aider avec ça. On va essayer d'organiser ta planification. Peut-être que tu es anxieux devant une tâche d'évaluation, on va t'aider avec ça ».*

Les participants de notre étude soulignent également les interventions ciblées du ministère de l'Éducation aux conseils scolaires et aux écoles pour favoriser la réussite des élèves.

#### **4. 2. 7. 5. Interventions ciblées du ministère de l'Éducation**

Cette sous-catégorie indique que pour assurer la réussite des élèves, le ministère de l'Éducation doit cibler les interventions selon les conseils scolaires et les écoles pour répondre à leurs besoins et ceux de leurs élèves. Seuls des agents du ministère mentionnent cette sous-catégorie. Sur ce, Modeste mentionne que le ministère de l'Éducation a des structures qui ciblent des problèmes des conseils scolaires et des écoles afin de leur donner un appui selon leurs besoins particuliers : « ... *On est capable d'aller voir (...) où il y a des besoins et quelles sont les réalités qui sont dans cette école ou chez cet élève pour offrir un accompagnement sur-mesure à cette école ou à cet élève-là* ». Dans ce sens, Madeleine révèle que les conseils scolaires et les écoles de langue française n'ont pas tous les mêmes besoins : « *Il faut aller donner le support nécessaire là où c'est nécessaire et quand c'est nécessaire, car, ils voient et savent dès que ça ne va pas bien et que les élèves doivent savoir où aller chercher de l'aide dès que nécessaire* ».

Pour terminer, les participants de notre étude disent qu'un soutien pédagogique et individualisé aux élèves favorisent la réussite des élèves du secondaire. Ce soutien se traduit par cinq composantes : des matériels et des programmes spécialisés, l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans la salle de classe et en ligne par les élèves, des interventions et des pratiques ciblées par le ministère de l'Éducation et finalement une équipe de la réussite dans l'école.

#### **4. 2. 8. Catégorie 8 : communautés d'apprentissage professionnelles**

La huitième catégorie touche les communautés d'apprentissage professionnelles. Ce mode de fonctionnement est utilisé par les conseils scolaires et les écoles afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Les participants de notre étude présentent une communauté d'apprentissage professionnelle comme un regroupement des différents acteurs du système scolaire (au niveau des conseils ou des écoles) qui travaillent ensemble en utilisant les ressources nécessaires afin d'améliorer la réussite des élèves.

Les participants citent plusieurs aspects liés ce mode de fonctionnement pouvant améliorer la réussite des élèves : l'élève au centre d'apprentissage; la nécessité d'avoir une vision

commune d'apprentissage; le diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves et l'utilisation des données et de la littérature scientifique. Le tableau 16 présente le nombre des participants qui ont relevé l'une ou l'autre sous-catégorie de communautés d'apprentissage professionnelles.

Tableau 16 : Nombre de participants selon les sous-catégories de la catégorie Communautés d'apprentissage professionnelles.

Communauté d'apprentissage professionnelle	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
1. Élève au centre des échanges d'apprentissage	X	X	X			X		X	X	X	X	X	9
2. Diagnostique des problèmes d'apprentissage des élèves		X				X	X	X	X		X	X	7
3. Vision commune d'apprentissage				X		X	X			X	X		5
4. Utilisation des données et de la littérature scientifique	X					X				X	X	X	5

Dans les sections qui suivent, nous présentons les discours des participants en rapport avec ces quatre sous-catégories.

#### 4. 2. 8. 1. L'élève au centre des échanges de communautés d'apprentissage professionnelles

Des participants des trois groupes indiquent que l'apprentissage de l'élève et sa réussite qui sont au centre lors des rencontres des communautés d'apprentissage professionnelles. Marc indique que « *depuis quelques années, nos communautés d'apprentissage professionnelles parlent de l'élève qui est au centre de nos apprentissages, il est au centre de tout, une vision de l'enfant au centre* ». Madeleine révèle que l'éducation est un droit de tout enfant et que ce dernier a droit aux meilleurs de ces enseignants : « *Peu importe les conditions extérieures qui englobent cet enfant-là. (...). Tu vois, quand les membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle mettent l'enfant ou l'élève au centre de tout, on ne peut pas se tromper, il*

*réussira ses apprentissages* ». De son côté, Mélanie indique ceci : « *On est en train de développer des stratégies qui assurent que l'élève soit bien pour qu'il puisse bien réussir. (...), il s'agit pour les membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle de s'assurer que dans le calendrier, l'élève participe à la planification* ».

Les directions des conseils scolaires demandent aux écoles d'utiliser les approches dans lesquelles les élèves se reconnaissent et qui répondent aux besoins des élèves. Sur ce, Célestin mentionne que « *les directions de nos écoles doivent encadrer l'enseignement pour qu'il soit d'abord quelque chose de standard et quelque chose qui met le focus sur l'élève* ». Dans cette optique, Charles indique que les besoins des élèves sont l'objet des préoccupations des membres des communautés d'apprentissage professionnelles qui fonctionnent dans son conseil scolaire : « *L'intention de nos communautés d'apprentissage professionnelles, c'est l'élève, c'est d'approfondir ses connaissances (...), chez nous, l'élève est au centre, on connaît nos élèves, on connaît leurs prochaines étapes, on ne laisse pas les élèves échouer* ».

Quant aux directions d'écoles, elles trouvent que les représentations des enseignants à l'égard des élèves sont un élément principal pour la réussite des élèves. À ce sujet, Éliane mentionne que « *la représentation de l'enseignant à savoir que l'élève qui est en avant de moi est capable et peut réussir est importante. Si on donne à l'élève une confiance, ça fait toute une différence. Si on met en application les stratégies que nous avons décidées comme équipe de l'école, comme les communautés d'apprentissage professionnelles, c'est énorme* ».

En somme, les participants de notre étude indiquent que dans le travail des communautés d'apprentissage professionnelles, la préoccupation première des acteurs scolaires est d'abord et avant tout l'élève, et sur les moyens à prendre pour que ce dernier réussisse son apprentissage.

La section suivante présente la sous-catégorie Diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves pour favoriser leur réussite.

#### **4. 2. 8. 2. Diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves**

Une fois de plus, des participants des trois groupes ont soulevé cette sous-catégorie. Les membres d'une communauté d'apprentissage cherchent à identifier et à comprendre le problème des élèves afin de pouvoir l'aider dans son apprentissage. Il y a une consultation entre les enseignants pour planifier un plan d'action pour les élèves en difficulté. Dans cette perspective, Marc, agent du ministère de l'Éducation, demande aux conseils scolaires et aux écoles de développer des outils de diagnostic pour connaître les besoins réels des élèves et aux enseignants

d'élaborer les plans d'action avec les élèves : « *Nous, nous avons développé avec nos partenaires, entre autres, le centre franco-ontarien un outil diagnostique important* ». On comprend donc que pour cet agent du ministère, le développement d'un outil de diagnostic et d'identification des problèmes des élèves aident à favoriser la réussite de ce dernier.

Des directions des conseils scolaires montrent que dans les communautés d'apprentissage professionnelles, les membres cherchent des stratégies pour diagnostiquer les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs apprentissages. Charlène affirme pour sa part que les communautés d'apprentissage professionnelles s'occupent des intérêts et des ambitions des élèves : « *Il y a quand même des rencontres entre les membres des communautés d'apprentissage pour savoir, qu'est-ce que l'élève aime? Quels sont ses intérêts? Quelles sont ses ambitions? Comment l'aider pour réussir?* ». De son côté, Charles indique qu'une fois que le problème de l'élève et ses capacités sont connus, « *il faut dresser un profil de soutien pour l'appuyer. (...). Si l'élève ne réussit pas à l'évaluation par exemple, l'enseignant doit s'assurer avec lui qu'il va avoir d'autres possibilités de continuer à poursuivre le travail et de s'améliorer* ».

Quant aux directions d'écoles, le diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves par les communautés d'apprentissage professionnelles aide ces derniers à s'améliorer. Dans ce sens, Élisabeth décrit ce qu'une communauté d'apprentissage professionnelle fait pour identifier les problèmes de l'élève : « *Premièrement, ce que les élèves ont compris; deuxièmement, dans quel aspect que les élèves n'ont pas compris, donc, elle pouvait facilement cibler ses interventions* ». Dans la même foulée, Éliane demande aux enseignants qui participent dans les communautés d'apprentissage professionnelles de savoir identifier les difficultés que rencontrent les élèves et de proposer des solutions : « *Il faut que l'enseignant sache où sont ses élèves, où ils partent, où est ce qu'ils sont dans le continuum de ce que tu vas leur enseigner et qu'est qu'il faut améliorer?* ». Pour cette directrice d'école, l'enseignant doit se questionner au sujet des moyens à utiliser pour que l'élève réussisse : « *Est-ce qu'il faut donner un cours de récupération de crédits pour ceux qui n'ont pas réussi? Est-ce qu'on leur donne un cours d'été? (...) L'année d'après la même chose jusqu'à ce qu'ils arrivent en 12e année* ».

La section suivante indique la nécessité d'avoir une vision commune de l'apprentissage et le travail de collaboration entre les acteurs scolaires afin de favoriser la réussite des élèves.

#### 4. 2. 8. 3. Vision commune de l'apprentissage et alignement des objectifs aux différents paliers

Les acteurs scolaires soulignent que des bons échanges ou le travail en commun où tous les acteurs des différents paliers du système scolaire participent ont des effets positifs sur la réussite des élèves. Il est aussi question de mettre en place un fonctionnement (horaire, etc.) qui favorise les échanges. Dans cette perspective, Modeste, agent du ministère de l'Éducation indique que la cohérence, l'écoute et les interactions entre les acteurs des différents paliers scolaires sont des éléments qui peuvent favoriser la réussite des élèves : « *Le travail en cohérence entre différentes parties du système, leur interaction autour d'un sujet pédagogique ou sur le curriculum donne des effets positifs sur l'apprentissage des jeunes* ».

Dans ce sens, des directions des conseils scolaires trouvent que les communautés d'apprentissage professionnelles sont des pratiques qui favorisent la cohérence entre les acteurs des différents paliers scolaires : ils peuvent se rencontrer, discuter et trouver des solutions communes qui favorisent l'apprentissage des élèves. Célestin aborde cette condition et affirme que « *l'idée d'avoir et de partager les directives communes entre le ministère et les conseils scolaires et les écoles pour aller dans la même direction selon les mêmes priorités et le même objectif* ». Pour cette direction d'éducation, les trois paliers du système d'éducation en Ontario ont l'avantage de travailler ensemble :

*« C'est l'encadrement du ministère qui nous permet de travailler ensemble selon les mêmes objectifs et d'aller dans la même direction. (...). Pour moi, une autre condition qui favorise la réussite de ces jeunes-là est une approche systémique qui est encadrée et qui pour nous autres, on parle des communautés d'apprentissage professionnelles ».*

Charlène mentionne que le processus de fonctionnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle « *permet aux enseignants, aux directions d'écoles et au ministère d'avoir une plateforme où on peut se parler, on peut échanger et proposer des solutions communes à partir des données des travaux, des contacts et d'apprendre les uns des autres* ». Célestin relève l'horaire des communautés d'apprentissage professionnelles mis en place dans son conseil scolaire :

*« Nous avons mis sur pied un programme qu'on appelle BAM (Bloc d'apprentissage multidisciplinaire). Ce qu'on a fait, au lieu que les élèves restent dans les salles de classe 75 minutes par jour, ils sont 60 min par jour et l'on prend toutes les 15 minutes qui restent dans tous les cours et qui font également 60 minutes et ils vont dans une 5e*

*salle de classe (...), on a vu des grosses améliorations avec nos élèves depuis qu'on a mis ça en place ».*

Deux directions d'écoles secondaires décrivent comment les communautés d'apprentissage professionnelles fonctionnent dans leurs écoles et les avantages qui en découlent. Édouard affirme pour sa part ce qui suit :

*« Une communauté d'apprentissage professionnelle, c'est énorme pour la réussite de mes élèves. (...). Les enseignants de mathématique de 7<sup>e</sup> année. Ceux-ci se rencontrent pour planifier, proposer ensemble des pistes d'enseignement et ils vont ensemble se rencontrer pour faire des évaluations communes ».*

Pour Édouard, directeur de l'école, le travail en communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles est important pour s'assurer que tous les élèves ont acquis les notions qui vont les aider dans la classe supérieure. Ces propos corroborent ceux d'Élysée qui affirme que *« les communautés d'apprentissage professionnelles sont des initiatives qui ont beaucoup aidé les acteurs scolaires de tous les paliers confondus à participer à la vision de l'apprentissage ».*

Dans la section qui suit, nous présentons la sous-catégorie d'utilisation des données et de la littérature scientifique.

#### **4. 2. 8. 4. Utilisation des données et de la littérature scientifique**

Cette sous-catégorie fait appel à l'utilisation par les acteurs scolaires des données issues des différentes recherches scientifiques pour réaliser leur objectif, la réussite scolaire des élèves. Cinq répondants, dont un agent du ministère de l'Éducation, une direction de conseil scolaire et trois membres des directions d'écoles, affirment que l'utilisation des données et de la littérature scientifique favorisent la réussite des élèves. Un agent du ministère de l'Éducation souligne que l'utilisation des données issues des recherches par les acteurs scolaires favorise la réussite des élèves : *« Il y a plein de recherches qui démontrent les stratégies qui permettent aux élèves de bien réussir. Alors, pourquoi ne pas utiliser ces données? »* (Mathieu).

Pour Célestin, les données des recherches présentent plusieurs stratégies et pratiques pouvant aider les élèves à réussir. Il exhorte les acteurs scolaires à utiliser ces données : *« Il y a plein de recherches qui démontrent les stratégies qui permettent aux élèves de bien réussir. Alors, pourquoi ne pas utiliser ces données? Pourquoi ne pas adopter à ces stratégies-là? ».* Les directions d'écoles secondaires abondent dans le même sens : elles pensent que l'utilisation des

données scientifiques par un groupe d'acteurs scolaires a des effets positifs sur l'apprentissage des élèves.

Élysée révèle que l'utilisation des données des recherches est une préoccupation du gouvernement provincial qui investit au niveau des recherches scientifiques. La directrice indique que « *en même temps qu'il (le gouvernement) mettait de la pression pour l'utilisation des données de la recherche, il y a eu beaucoup d'argent dans la recherche pour augmenter les rendements scolaires* ». Dans ce sens, Édouard indique qu'« *il suffit d'utiliser de façon optimale les données à notre disposition pour assister à un changement. Changement au niveau de l'apprentissage et des rendements des élèves* ». Sur ce, Éliane demande à tous les acteurs de faire une bonne analyse des données pour voir les résultats dans l'apprentissage des élèves. La directrice révèle qu'« *il faut faire une bonne analyse des données, car l'analyse des données est reliée à l'ABC de la réussite des élèves* ». Les répondants de notre étude montrent qu'une bonne utilisation des données issues des recherches peut favoriser l'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire.

Pour conclure cette catégorie, les participants mentionnent que les communautés d'apprentissage professionnelles aident à la réussite des élèves. Les participants de notre étude indiquent que la redevabilité envers le public favorise la réussite scolaire des élèves; c'est ce que nous présentons dans la section suivante.

#### **4. 2. 9. Catégorie 9 : redevabilité envers le public**

Cette neuvième catégorie réfère à l'imputabilité du système scolaire envers les parents et le public. Il s'agit de la prise en considération par le système scolaire des attentes et des préoccupations du public quant à la qualité de l'apprentissage, du rendement scolaire et de réussite scolaire des élèves (St Germain, 2001). Le tableau 17 présente le nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre sous-catégorie de la catégorie redevabilité envers le public.

Tableau 17 : Nombre des participants qui ont souligné l'une ou l'autre des sous-catégories de la catégorie redevabilité envers le public.

Redevabilité envers le public	Mathieu	Marc	Madeleine	Modeste	Mélanie	Célestin	Charlène	Charles	Elizabeth	Édouard	Élysée	Éliane	Total / 12
...envers la communauté		X	X										2
... envers les parents		X											1

Seulement, deux membres du ministère de l'Éducation ont cité cette catégorie. Madeleine aborde la redevabilité envers la communauté :

*« Au cours de l'année, on rencontre les agents des conseils scolaires à quelques occasions. Soit face à face, soit en téléconférence. Tout au long de l'année, on leur envoie d'autres ressources que l'on a, et à la fin de l'année, ils doivent nous faire un rapport de comment ils ont utilisé les fonds, quels impacts que ça eu sur les élèves et sur le personnel. Parce qu'ils sont redevables, ils sont redevables au public et à la fin, on les recontacte et on leur donne la rétroaction ».*

Pour Marc, *« comme système d'éducation, on doit être redevable envers nos parents, envers le public et envers la communauté, c'est très important ».*

### **Conclusion à la première question de notre étude**

Pour conclure, à la question portant sur les conditions qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario, les représentations des participants de notre étude relèvent neuf catégories de conditions et 30 sous-catégories.

Trois sous-catégories de trois conditions ont été citées par tous les participants en tant que conditions qui favorisent la réussite scolaire des jeunes du secondaire : la collaboration, l'accompagnement et l'engagement des acteurs scolaires (niveau micro); la formation des acteurs scolaires francophones (formation des enseignants), ainsi que le soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves (matériel et programmes spécialisés). En effet, pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, les résultats montrent que le système scolaire de langue française en Ontario doit être un système scolaire géré par et pour les francophones de l'Ontario, c'est-à-dire un système scolaire dont la gestion des ressources financières, matérielles et humaines est assurée par les francophones. Un système qui répond aux besoins et aux attentes des élèves, en offrant des programmes de formation, des services, des ressources et des activités parascolaires

de qualité. Pour eux, le système scolaire franco-ontarien doit être un environnement scolaire accueillant, inclusif et sécuritaire pour tous en ayant des enseignants empathiques et accueillants, des travailleurs sociaux qui œuvrent pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves. Une condition essentielle nommée par plusieurs est un soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves en offrant du matériel et des programmes spécialisés, en utilisant les technologies de l'information et de communication dans la salle de classe et en ligne par les élèves et en assurant des interventions et des pratiques individualisées pour les élèves. Ces dernières peuvent être assurées par les communautés d'apprentissage professionnelles qui permettent de placer l'élève au centre des échanges, d'offrir un diagnostic des problèmes d'apprentissage et surtout d'assurer une vision commune de l'apprentissage et un alignement des objectifs aux différents paliers. Également, la formation des acteurs scolaires (particulièrement celle des enseignants), le travail en collaboration, l'accompagnement et l'engagement de tous les acteurs scolaires, ainsi que le leadership pédagogique, inclusif et administratif des directions d'écoles sont nécessaires pour la réussite des élèves du secondaire. Finalement, ce système scolaire doit être redevable envers les parents et toute la communauté franco-ontarienne.

La prochaine section expose les réponses des participants quant à la deuxième question de notre étude.

### **4. 3. Réponses à la deuxième question de notre étude**

La deuxième question de notre étude vise à connaître les représentations de nos participants à l'égard des politiques et des programmes mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française. Cette section présente ce que disent les acteurs scolaires quant à l'ensemble des politiques et des programmes élaborés par le ministère de l'Éducation afin de favoriser la réussite scolaire. Dans un premier temps, nous présentons toutes les politiques et tous les programmes qui ont été mentionnés par les participants. Pour répondre à notre question, nous avons combiné les réponses aux deux questions suivantes de notre guide d'entretien : nommez deux politiques éducatives ou programmes du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario.

Les participants abordent douze politiques ou programmes. Toutefois, six autres programmes ont été cités par les participants et nous les avons intégrés à la Politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006). Dans les sections qui suivent, nous analysons ce que disent les participants en rapport avec ces politiques et ces programmes qui favorisent la réussite des élèves.

#### **4. 3. 1. Politique d'aménagement linguistique (PAL) (MÉO, 2004)**

Des participants de deux groupes, agents du ministère et directions d'écoles secondaires, citent cette politique. Ils mentionnent la contribution de la politique d'aménagement linguistique ainsi que de ses nombreuses initiatives dans la réussite des élèves des écoles de langue française en Ontario. Selon les participants, la politique d'aménagement linguistique permet aux élèves d'avoir accès à des services et à des activités en lien avec la langue et la culture franco-ontariennes. Plusieurs participants citent la politique d'aménagement linguistique. Marc affirme que la politique d'aménagement linguistique est une bible pour les écoles de langue française Ontario : « *C'est grâce à elle que les conseils scolaires et les écoles de langue française en Ontario ont intégré dans leurs plans stratégiques des activités qui sont en lien avec la langue et la culture franco-ontariennes* ». Cet agent du ministère indique qu'il y a des initiatives et des organismes qui s'assurent de faire revivre des activités en français à nos élèves franco-ontariens afin de

favoriser leur réussite : « *On a des différents organismes qui offrent à nos élèves des possibilités de pouvoir vivre les activités en français, comme fédération des écoles secondaires franco-ontariennes FÉSFO* ».

Matthieu indique que « *la politique d'aménagement linguistique et culturelle a permis la création de plusieurs écoles francophones de proximité depuis une dizaine d'années qui ont aidé à la réussite de nos jeunes* ». Dans la même foulée, Madeleine affirme que « *c'est la politique d'aménagement linguistique (et culturelle) qui est imprégnée dans des plans d'amélioration et dans des plans stratégiques des conseils scolaires et a favorisé la réussite de nos élèves* ». Pour Modeste, « *la politique d'aménagement linguistique et culturelle a favorisé l'engagement des élèves dans leur apprentissage et dans leur bien-être* ». Également, les quatre membres des directions d'écoles secondaires affirment que la politique d'aménagement linguistique donne des outils d'apprentissage aux nouveaux arrivants et des ressources pour les parents et des enseignants afin d'aider les élèves dans leur réussite.

En ce sens, Élysée affirme que « *la Politique d'aménagement linguistique a fourni beaucoup d'outils aux écoles de langue française et ces outils-là ont été extrêmement utiles pour tous les élèves et en particulier pour les nouveaux arrivants* ». Pour sa part, Éliane indique que « *la politique d'aménagement linguistique (et culturelle) a beaucoup de ressources qui sont disponibles pour les enseignants afin d'appuyer les élèves en salle de classe* ». Quant à Édouard, il affirme que la politique d'aménagement linguistique « *... a un impact direct chez les parents d'élèves afin qu'ils aident leurs enfants* ».

En somme, les participants de notre étude indiquent que la politique d'aménagement linguistique destinée aux écoles de langue française en milieu minoritaire en Ontario favorise la réussite de ses élèves franco-ontariens.

#### **4. 3. 2. Politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009 ; 2014)**

Des participants de notre étude mentionnent le programme relié au bien-être des élèves, la politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009 ; 2014) pouvant favoriser le bien-être et la réussite des élèves. Mélanie révèle que la politique sur le bien-être et la santé mentale des élèves... « *...a beaucoup aidé les conseils scolaires et les écoles de langue française à s'assurer que chaque élève se sente bien. (...), se sente valorisé dans son école et dans son conseil de langue française* ». De son côté, Madeleine

souligne l'initiative Modus des mots : « *Je pense par exemple à Modus des mots qui est une initiative qui permet aux élèves des écoles francophones de se sentir bien dans leurs peaux* ». Parmi les membres des directions des conseils scolaires, Célestin mentionne la pertinence de la « *santé mentale et les leaders en santé mentale* » tandis que Charles souligne l'importance de « *la stratégie ontarienne sur le bien-être* ».

Les membres des directions d'écoles identifient plusieurs programmes pouvant favoriser le bien-être des élèves : le programme ontarien sur la santé mentale, les initiatives comme la discipline progressive et la promotion d'un comportement positif. Les trois concourent à favoriser le bien-être des élèves. Élisabeth affirme qu'il y a beaucoup d'élèves qui souffrent : « *Beaucoup de nos enfants au niveau secondaire ont des problèmes de santé mentale et d'anxiété. En 2011, le ministère a écrit beaucoup de choses sur la santé mentale pour que l'on soit outillé* ». Éliane révèle le rôle joué par la Politique sur le bien-être et la santé mentale : « *Tout ça, ça aide beaucoup au niveau du bien-être et de la réussite* ».

#### **4. 3. 3. Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (2009 ; 2014)**

Plusieurs participants ont nommé la Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. D'ailleurs, plusieurs précisent même les avantages de cette politique.

Madeleine indique l'apport du « *(...) cadre stratégique ontarien pour l'équité et pour l'éducation inclusive représente la volonté du ministère de l'Éducation quant à la réussite de tous les élèves* ». De son côté, Mathieu précise la contribution de la politique Atteindre l'excellence avec sa priorité d'assurer l'équité pour tous les élèves. Selon ce participant, ce document a eu des impacts positifs sur l'augmentation des rendements scolaires et sur le taux de diplomation de tous les élèves du système scolaire de langue française:

*« À un moment donné, il y a eu des pratiques d'exclusions qui ont été faites, on ne s'en cache pas, on sait. Et maintenant, on parle de plus en plus d'équité. Ce que je trouve intéressant, c'est qu'on parle beaucoup de l'équité en termes de race, d'orientations sexuelles, d'autochtones, de sexe et pas assez en termes des langues officielles ».*

Marc décrit la Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive en ces termes : « ...Il y a 4 volets. Un des volets est d'avoir une diversité dans le corps professionnel des enseignants pour que les enfants et les élèves voient une représentation de leurs propres réalités ». Mélanie précise que « avec le programme ontarien sur l'équité et de l'éducation inclusive chaque élève se sent bien chez soi ». De son côté, Élisabeth révèle que « [dans] la stratégie sur l'équité et l'éducation inclusive il y a différents documents : l'équité, l'éducation inclusive et tout ce qui est en rapport avec les écoles saines, (...) puis il y a plusieurs initiatives qui comme le PANA (programme d'appui aux nouveaux arrivants) ». Dans la foulée du programme sur l'équité et de l'éducation inclusion au sein du système scolaire franco-ontarien, nos répondants mentionnent également le programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement qui favorise la réussite des élèves.

#### **4. 3. 4. Programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française en Ontario (MÉO, 2009)**

Pour parler du programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement Modeste indique ce qui suit :

*« Il y a une politique (...) utilisée pour accueillir les élèves des écoles de langue française, pour s'assurer que les admissions se font en bonne et due forme, pour s'assurer que les élèves qui sont entrés dans les écoles francophones, on les accompagne. Car dans un milieu minoritaire, parfois on a des élèves, des ayants droit, mais parfois aucun parent ne parle pas français, mais l'élève est un ayant droit, donc l'école doit mettre sur pied des activités d'accompagnement ».*

Élisabeth souligne ceci au sujet du programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement des élèves : « Ce programme aide les enseignants, la direction et tout le personnel de l'école à aller chercher la confiance des élèves pour leur réussite ». Dans cette perspective, la directrice de l'école donne l'exemple des classes PANA (Programme d'apprentissage pour les nouveaux arrivants) qui sont bénéfiques pour la réussite des élèves de son école secondaire :

*« Nous avons des élèves qui nous arrivaient de partout et même dans certaines régions qui étaient en conflit et qui n'avaient pas acquis des éléments de lecture et d'écriture (...) qui n'ont pas été scolarisés, les classes PANA qui ont aidées à mieux retravailler les cours pour les nouveaux arrivants, qui ont été une grande aide pour nous ».* (Élisabeth)

Éliane mentionne que le programme sur les écoles sécuritaires et accueillantes...  
 « ...que maintenant ça s'appelle des écoles tolérantes et la dernière version est 2012 où l'on parle de sécurité. Il y a aussi de la cyberintimidation et toutes les règles que l'on a pour les directions ».

#### **4. 3. 5. Programme Stratégie ontarienne en mathématiques**

Modeste souligne les effets positifs des différentes stratégies ontariennes en mathématiques qui favorisent la réussite des élèves : « *Je pense aux différentes stratégies en mathématique, je pense à la stratégie d'accompagnement à la mathématique de la 7e à la 10e année et plutôt récemment on avait aussi une stratégie renouvelée en mathématiques* ». Madeleine mentionne que les conseils scolaires adoptent des programmes ou des initiatives qui facilitent la réussite des jeunes filles dans des cours des mathématiques : « ... *La mise en place des programmes et des projets innovateurs dans les conseils scolaires et les écoles peut aller chercher ces voix-là et leur redonner confiance* ». Quant aux membres des directions de conseil scolaire, Célestin souligne que « *la stratégie renouvelée en mathématiques permet une meilleure réussite des élèves du secondaire* ». Qui plus est, il souligne que l'obligation de remettre des plans d'amélioration a permis une augmentation des résultats des élèves en littératie et en numératie : « *Le programme de plans d'amélioration des conseils-écoles ça a permis de mettre un certain focus sur la littératie et la numératie qui n'étaient peut-être pas avant. (...)*. Toutefois, les plans d'amélioration ne constituent pas un programme ou une politique, mais bien une façon de faire pour assurer le suivi des élèves au niveau du conseil scolaire.

#### **4. 3. 6. Faire croître le succès. Politique sur l'Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario (MÉO, 2010; 2016)**

La politique Faire croître le succès (2010) comporte huit principes directeurs. Deux agents du ministère et une direction d'un conseil scolaire ont mentionné cette politique. Mélanie indique que la politique « *Faire croître le succès favorise l'apprentissage des élèves* ». En s'appuyant sur des exemples concrets qu'il a vécus, Modeste indique ceci : « *J'ai participé à la mise en œuvre de plusieurs programmes, je pense par exemple à Faire croître le succès de 2011(...), qui nous ont amené à des bons résultats des élèves que nous avons aujourd'hui* ».

#### **4. 3. 7. Programme Apprentissage pour tous (MÉO, 2013)**

Seulement un participant de chacune des catégories de participants a mentionné cette politique. Mélanie évoque comme exemple le programme Apprentissage pour tous qui permet à chaque élève de réussir. Pour cette agente du ministère, « *l'apprentissage pour tous est un programme que le ministère envoie dans des conseils scolaires et dans des écoles pour s'assurer que chaque élève réalise son plein potentiel et réussisse* ». Célestin considère que « *l'apprentissage pour tous de 2013 a beaucoup aidé à la réussite scolaire des élèves dans écoles* ». Charlène indique que « *toute évaluation doit être au service de l'apprentissage* ». Pour sa part, Élisabeth reconnaît que le programme *Apprentissage pour tous de 2013* représente une vision du ministère sur ce qu'il veut mettre en place :

*« Il y a quand même une certaine harmonisation de ce que vous voulez que les élèves apprennent en Ontario. Bien sûr, il faut ajouter une couleur locale et que chaque enfant doit apprendre, mais les grandes lignes ou les grands champs sont clairement établis au niveau de la réussite de tous les élèves et des résultats scolaires ».*

#### **4. 3. 8. Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014)**

Seuls des agents du ministère mentionnent qu'avec ses quatre priorités, la vision renouvelée de l'éducation en Ontario contribue à la réussite des élèves, soit à l'amélioration des rendements scolaires des élèves et à l'augmentation de taux de diplôme. Pour Mathieu, Atteindre l'excellence, une Vision renouvelée de l'éducation en Ontario favorise l'augmentation des rendements scolaires des élèves et le taux de diplomation : « *La politique Atteindre l'excellence a un impact positif sur l'augmentation des rendements scolaires et sur le taux de diplomation dans le système scolaire de langue française* ». De son côté, Madeleine met l'accent sur la deuxième priorité de la nouvelle vision de l'éducation. Cette agente veut que le ministère de l'Éducation ainsi que tous les acteurs scolaires se mobilisent pour accroître l'équité au niveau du système éducatif afin d'Atteindre l'excellence. Dans la même foulée, Mélanie dit qu'il faut promouvoir le bien-être de tous les élèves pour atteindre leur excellence « *on va s'attarder à la santé mentale, au bien-être de l'élève, à l'inclusion. S'assurer que chacun se sente bien, c'est cela la voie de l'excellence* ». Dans ce sens, Marc indique que « *Atteindre l'excellence est la toile de*

*fond de l'éducation du système scolaire francophone et anglophone en Ontario* ». Selon les participants, la vision Atteindre l'excellence, une vision renouvelée de l'éducation en Ontario aide à favoriser la réussite des élèves. En reconnaissant que la nouvelle vision de l'éducation Atteindre l'excellence est la toile de fond de tout le système éducatif de l'Ontario, les participants de cette étude mentionnent également l'apport de la politique d'aménagement linguistique qui est spécifique et au cœur des écoles de langue française en milieux minoritaires.

#### **4. 3. 9. Programme Apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ, 2003 - 2005)**

En 2003, le ministère de l'Éducation propose le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ). Seules deux directions d'écoles mentionnent ce programme. D'ailleurs, Élysée considère que *« le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ) est un ABC de la réussite pour les élèves du secondaire, car il répond à leurs apprentissages et leur donne la créativité au niveau de la réussite »*. Dans la même lignée, Édouard précise que le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ) *« ...est un programme qui donne l'opportunité aux écoles d'accompagner et d'assurer le suivi des élèves à risque. C'est à travers ce programme-là que nous pouvons mettre sur pied d'autres programmes »*. Ce directeur décrit les différentes initiatives issues de ce programme :

*« À travers le cours d'été, le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves augmente le nombre d'enseignants responsable de la réussite des élèves dans les écoles. (...), On a des enseignants dont le rôle spécifique est de suivre les élèves à risque à avoir leurs crédits. Ce programme-là permet aussi d'assurer la transition efficace de la 8e à la 9e année. Le même programme permet de faire le suivi des élèves qui ont passé 18 ans. Lorsque l'élève quitte l'école sans graduer, ce programme-là nous donne des fonds pour aller trouver cet élève-là et puis trouver le moyen pour que cet élève puisse revenir à l'école pour terminer ces études parce qu'après 18 ans, la loi nous dit qu'il n'est plus obligé de venir à l'école »*.

#### **4. 3. 10. Cadre stratégique de la petite enfance (2013)**

Selon Madeleine, les cadres stratégiques à la petite enfance (2013; 2017) et à l'éducation autochtone (2013) du ministère de l'Éducation *«...représentent la volonté du ministère de l'Éducation pour favoriser la réussite de tous les élèves fréquentant son système éducatif dès le jeune âge en leur donnant des programmes et des services de haute qualité »*.

#### **4. 3. 11. Cadre stratégique de l'éducation autochtone (2013)**

Également, pour Madeleine, l'autre cadre stratégique, l'éducation autochtone, représente «...*la volonté du ministère à améliorer l'éducation des enfants autochtones en améliorant les rendements de ces élèves, leur bien-être des élèves ainsi qu'en réduisant l'écart de rendement entre ces élèves autochtones et l'ensemble des élèves*».

#### **4. 3. 12. Stratégie d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006)**

La Stratégie d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, publiée en 2003 a pour but d'encourager les jeunes à obtenir leurs diplômes d'études secondaires de l'Ontario et de diminuer le décrochage scolaire. La Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, (MÉO, 2003; 2006) aussi appelée la politique de lutte contre le décrochage scolaire en Ontario, est l'une des principales politiques qui a favorisé la réussite des élèves grâce à ses multiples programmes. Seule Élizabeth mentionne que la stratégie du ministère de l'Éducation, Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans a favorisé l'augmentation de taux de diplomation : « *Il y a la politique ontarienne visant la réussite des élèves, l'Apprentissage jusqu'à 18 ans, qui est pour moi un outil clé pour le taux de diplomation* ». Or, cette stratégie comprend plusieurs programmes et initiatives, dont le programme Tracer son itinéraire vers la réussite, le programme Apprentissage par expérience et le programme de récupération des crédits. Selon des participants, ces programmes permettent de mieux répondre aux besoins des élèves, de réduire le taux de décrochage et d'augmenter le nombre des jeunes qui terminent avec succès leurs études secondaires dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans les énoncés qui suivent, nous examinerons les différents programmes et initiatives reliés à la politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006).

- a. Tracer son itinéraire vers la réussite, Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario et Politique et programme de la maternelle à la 12e année (2013)

- b. Programmes d'apprentissage par expérience (2008)
  - i. Programme d'Éducation coopérative
  - ii. Programme Majeure Haute Spécialisation
  - iii. Programme à double reconnaissance de crédits
- c. Programme de récupération des crédits (2016)

**4. 3. 12. 1. Tracer son itinéraire vers la réussite, Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario, Politique et programme de la maternelle à la 12e année (MÉO, 2013)**

Dans cette optique, Marc indique que le programme Tracer son itinéraire vers la réussite aide les élèves à se perfectionner et les enseignants à s'assurer que les élèves sont bien préparés : « *Tracez son itinéraire, c'est un coup de cœur pour moi.* ». Mélanie révèle ceci : « *Tracer son itinéraire vers la réussite qui engage l'élève dès la maternelle à penser toujours selon les quatre mêmes composantes* ». De son côté, Mathieu mentionne que Tracer son itinéraire procure aux acteurs des écoles secondaires des opportunités de formation :

*« Les directions et les enseignants des écoles secondaires ont chaque mois ou à chaque deux mois, des conférences avec les leaders des conseils scolaires pour leur faire part des bons coups et ils ont des possibilités de participer à des formations pour pouvoir mettre en œuvre cette stratégie-là ».*

Éliane indique que « *le programme Tracer son itinéraire vers la réussite a eu beaucoup de succès dans nos écoles secondaires en rapport avec la réussite de nos jeunes* ».

**4. 3. 12. 2. Programmes d'apprentissage par expérience (MÉO, 2008)**

Dans la perspective de la réussite de tous les élèves, le ministère de l'Éducation adopte un cadre stratégique basé sur l'apprentissage par expérience pour les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année. Charlène mentionne que « *le programme Apprentissage par l'expérience, qui est sorti il y a quand même un bout de temps, a permis l'augmentation de taux de diplôme* ». En rapport au programme d'apprentissage par expérience, nous retrouvons entre autres trois programmes qui ont été cités par nos participants. Dans les sections qui suivent, nous présentons les propos des participants quant aux programmes de double reconnaissance de crédits, d'éducation

coopérative et de la Majeure Haute Spécialisation qui sont offerts aux élèves de 11<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année afin de favoriser leur réussite scolaire et augmenter le taux de diplomation.

#### **4. 3. 12. 3. Programme d'éducation coopérative**

Pour Marc, « *le programme Éducation coopérative a beaucoup aidé les jeunes à la diplomation* ». Mathieu indique que « *le programme Éducation coopérative est un programme qui offre une plus grande ouverture, une certaine flexibilité et une certaine liberté aux élèves. (...), Je pense que c'est important de permettre à nos élèves d'aller chercher une certaine expérience.* ». Dans cette foulée, Modeste indique ce qui suit :

*« Ces programmes (le programme Éducation coopérative, Majeure Haute Spécialisation et programme à double reconnaissance de crédit) ont permis à beaucoup d'élèves de sortir de l'école, d'aller explorer ce qui se passe ailleurs. Et pour des élèves qui n'étaient pas trop motivés aux activités scolaires d'avoir d'autres intérêts à l'école et de faire en sorte que ces élèves soient beaucoup plus engagés, motivés et également ça aide à leur réussite ».*

Charlène précise que « *le programme d'Éducation coopérative a beaucoup aidé à augmenter le taux de diplomation et de réussite. Et je dirai aussi qu'on a personnalisé autant que l'on peut l'itinéraire d'étude de chacun de nos élèves pour réussir* ».

#### **4. 3. 12. 4. Programme Majeure Haute Spécialisation**

Du côté des agents du ministère de l'Éducation, Marc indique que le programme Majeure Haute Spécialisation met beaucoup d'accent sur les besoins des élèves, ce qui favorise leur réussite : « *Le ministère de l'Éducation encourage les conseils scolaires à développer des majeures hautes spécialisations; ça fait en sorte qu'on rejoint les besoins des élèves. (...) et que les élèves sont plus intéressés et cela joue beaucoup à leur réussite* ».

#### **4. 3. 12. 5. Programme à double reconnaissance de crédits**

De son côté, Célestin indique que le programme à double reconnaissance de crédits a permis aux élèves du secondaire des écoles de langue française d'apprendre au-delà des quatre murs de l'école et a augmenté le taux de diplomation : « *Je pense que cette initiative a aidé nos élèves à avoir un taux plus élevé des diplômes* ». À partir de son expérience, Élisabeth revient sur les programmes qui ont permis aux élèves de suivre des cours selon leurs besoins au-delà de la salle de classe pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre

des jeunes :

*« C'est la mise en œuvre des programmes variés comme le programme de double reconnaissance de crédits, pour répondre aux besoins des élèves qui ne sont peut-être pas intéressés à rester à l'école et qui ne sont pas des grands lecteurs, mais ce sont peut-être des gens intéressés à travailler avec leurs mains, des élèves qui ne sont pas capables de suivre un cours, qui ont de la difficulté à fonctionner à l'école. (...), Par exemple, les élèves quittent l'école pendant un semestre et vont travailler à la compagnie d'électroniques XXX parce qu'ils sont intéressés à la télévision et à planifier. Ils prennent des cours en bonne et due forme, mais c'est intégré à leur programme ».*

Globalement, Charles précise que les trois programmes *« ... ont permis à nos élèves de réussir, de vivre autre chose que les salles de classe ou les quatre murs de l'école, assis sur les bancs de l'école, et d'avoir un taux plus élevé de réussite ».*

Selon nos participants, hormis ces programmes qui sont liés au programme d'apprentissage par expérience, les participants soulignent l'intégration d'autres programmes et initiatives qui ont favorisé la mise en œuvre de la Stratégie ontarienne visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans.

#### **4. 3. 12. 6. Programme de récupération des crédits (2016)**

Selon le ministère de l'Éducation (MÉO, 2016), l'intégration de programmes de récupération de crédits dans l'ensemble de la province est l'une des plus importantes initiatives de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Dans ce sens, Élisabeth explique la façon dont fonctionne le programme de cours de récupération des crédits et les avantages qu'il procure pour les élèves du secondaire :

*« Un élève qui échoue un cours, il peut prendre le cours de récupération (...), mais reprend son cours en partie. Dans le cours de récupération de crédits, l'élève reprend les concepts, les aspects qu'il n'a pas réussis et il a la chance de faire un autre crédit en même temps à travers l'ordinateur et supervisé par un enseignant. Ce qui fait qu'il n'y a pas d'accumulation de retard au niveau des crédits. Alors, ça lui donne encore la chance de se sentir mieux malgré l'échec et il n'éprouve pas de retard face à ses amis et donc, il y a une estime de soi qui est un peu mieux que s'il avait échoué plusieurs cours ».*

Édouard précise que *« les cours de récupération des crédits permettent aux élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années qui ont échoué à un cours d'être suivis par un enseignant spécifiquement pour donner l'occasion à élève de réussir ce jour-là ».*



<i>Apprentissage par expérience (MÉO, 2008; 2016)</i>							X		X				2
<i>Programme d'éducation coopérative (MÉO, 2011)</i>	X	X		X				X					4
<i>Majeure Haute Spécialisation (MÉO, 2014; 2016)</i>		X		X				X					3
<i>Programme à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2013)</i>				X		X		X					3
<i>Programme de récupération de crédits (MÉO, 2006)</i>										X		X	2

### Conclusion à la deuxième question de notre étude

La deuxième question de notre étude consiste à connaître les représentations de nos participants à l'égard des politiques et des programmes mis en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française. Les réponses de nos participants abordent douze politiques et programmes. Également, six autres programmes ont été mentionnés. Ils ont été insérés à la politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (n, 2003; 2006), car ils sont liés. La Politique d'aménagement linguistique conçue pour les écoles de langue française est la politique la plus mentionnée comme favorisant la réussite des jeunes franco-ontariens. Même si les directions des conseils scolaires ne font pas mention de cette politique, les agents du ministère de l'Éducation et les directions d'écoles affirment que la Politique d'aménagement linguistique est une bible pour les écoles de langue française de l'Ontario. Celle-ci est suivie par les politiques et initiatives en lien avec l'équité et le bien-être dans les écoles de l'Ontario. Il s'agit notamment de la Politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (MÉO, 2009; 2014), la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009), ainsi que le Programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement (MÉO, 2009). Selon nos répondants, ces politiques et initiatives aident les écoles et les acteurs scolaires à s'assurer que tout élève se sente bien dans son environnement scolaire afin de réaliser son plein potentiel. Après les politiques et initiatives qui visent l'équité et le bien-être des élèves, les participants citent la Stratégie ontarienne en mathématiques (MÉO, 2003; 2008; 2015) qui cherche à améliorer le rendement des élèves en mathématiques. Ils citent également des programmes ciblés comme le Cadre stratégique de la petite enfance (MÉO, 2013) et le Cadre stratégique de

l'éducation autochtone (MÉO, 2013). Notons également que les participants nomment les politiques et programmes centrés sur la réussite scolaire de tous les élèves ontariens de façon générale. Le ministère de l'Éducation, à travers ces politiques, reconnaît la diversité des besoins, des problèmes d'apprentissage de ses élèves. Il veut les accompagner et donner à chacun d'eux un appui pour réussir. Nous retrouvons les politiques Faire croire le succès (MÉO, 2013) et Apprentissage pour tous (MÉO, 2013), ainsi que le Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ, MÉO, 2003-2005) et la politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006). Plusieurs participants des trois groupes ont cité des initiatives et des programmes de cette politique. Cette politique est surnommée la politique de lutte contre le décrochage scolaire en Ontario. On la considère comme l'une des principales politiques qui favorisent la réussite des élèves grâce à ses multiples programmes élargis qui répondent au style d'apprentissage de l'élève, à ses besoins, à ses intérêts, à ses forces et aux aspirations de l'élève. Nous bouclons cette conclusion en mentionnant la politique Atteindre l'excellence. La vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014). Elle est mentionnée seulement par les agents du ministère qui pensent que cette politique vise les attentes de haut niveau pour les élèves de l'Ontario, atteindre l'excellence.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

### **5. 0. Introduction**

Dans ce cinquième chapitre, nous tenterons de répondre aux questions de notre étude à la lumière des résultats présentés au chapitre précédent. Dans les sections qui composent ce chapitre, nous interprétons ces résultats à la lumière de l'état des connaissances actuelles dans les sciences de l'éducation et établissons des liens avec notre cadre conceptuel présenté au deuxième chapitre.

Avant de répondre à nos deux principales questions de recherche, nous apporterons une analyse de nos questions portant sur la représentation de nos participants quant aux éléments du système scolaire ce qui compose la première section. Ces réponses nous permettront de mieux analyser les conditions et les politiques citées par nos participants. Dans la deuxième section du présent chapitre, nous discutons et interprétons les résultats de la première question de notre étude. Dans la troisième section, nous analysons les politiques et les programmes indiqués par les participants en lien avec les conditions qu'ils ont mentionnées.

### **5.1. Interprétation des représentations des concepts clés du système scolaire de langue française en Ontario**

#### **5. 1. 1. Système scolaire franco-ontarien**

À la question portant sur les représentations à l'égard du système scolaire franco-ontarien, nous regroupons les réponses qui ont émergé en cinq catégories. Les trois premières sous-catégories de réponses ont été citées par des participants de trois groupes. Le système scolaire franco-ontarien représente la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture françaises en Ontario; l'émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite de nos élèves francophones, c'est-à-dire un système qui est géré par et pour les francophones; le système scolaire franco-ontarien permet d'être plus à l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophone. Également, mentionné que par un agent du ministère et une direction d'école, ce système représente une ouverture sur les différentes cultures qui forment la communauté francophone. Finalement, pour deux directions de conseils scolaires, le système scolaire franco-ontarien représente aussi un gage de réussite pour le futur des jeunes.

Ces représentations du système scolaire franco-ontarien par nos participants corroborent aux propos de Gérin-Lajoie (2020) quand elle relève qu'en Ontario « l'école de langue française a le mandat de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture françaises » (p. 5). Un agent du ministère de l'Éducation et une direction d'école revendiquent ce droit des francophones de vivre en français et de réussir.

Le système scolaire franco-ontarien s'est construit grâce à des revendications (Gérin-Lajoie, 2018; Sylvestre et Lévesque, 2018) de Franco-Ontariens. Ils se sont battus et continuent à revendiquer leur droit à une éducation en langue française (Gérin-Lajoie, 2011; 2018; Office des Affaires francophones, OAF, 2017; Sylvestre et Lévesque, 2018).

Historiquement, il convient de rappeler que le Règlement XVII de 1912 visait l'assimilation des francophones à la culture anglophone dominante. Dans cette optique, pour nos participants, avoir un système scolaire en Ontario qui est géré par et pour les francophones ne peut être qu'une fierté pour cette minorité. De plus, la Politique d'aménagement linguistique, élaborée spécifiquement pour ce système, précise cette mission en ces termes : « Le mandat de l'école de langue française est « d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p.7). En ce sens, les acteurs scolaires sont appelés à connaître le milieu minoritaire pour promouvoir la langue et la culture françaises en relation avec la communauté, avec l'école et avec les parents. C'est ce qui correspond au leadership de compétence de Lapointe (2002), qui suggère que les directions d'école aient une profonde connaissance du milieu (de son histoire et des luttes menées) afin qu'elles en fassent la promotion. Selon Lapointe (2011), la protection d'une langue aide à enrichir «la diversité culturelle du patrimoine humain » (p. 6).

Les participants de notre étude affirment que les directions franco-ontariennes seront plus à l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophone en connaissant leur réseau. Les Franco-Ontariens souhaitent obtenir une éducation publique de qualité en langue française. Ils estiment qu'une bonne éducation permet à chaque individu et à l'ensemble de la communauté franco-ontarienne de vivre librement, d'avancer économiquement et de progresser socialement. Pour ces acteurs scolaires, avec un système scolaire de langue française, les conseils scolaires et les écoles seront plus à l'écoute des

élèves qui le fréquentent et pourront identifier leurs besoins afin de faciliter la réussite scolaire de tous.

Les résultats de notre étude montrent que le système scolaire franco-ontarien est ouvert aux différentes cultures, ce qui corrobore les recherches de Gérin-Lajoie (2020; 2018; 2011) qui soulignent que les élèves du système scolaire francophone de l'Ontario sont non seulement de cultures diverses, mais aussi de langues différentes. Il semble donc important de rappeler qu'en 2016, l'Ontario avait plus de 622 415 francophones, qui représentaient 4,8 % de la population globale de la province (Statistique Canada, 2017). De plus en plus d'immigrants francophones s'établissent en Ontario au point de constituer 10,3 % de la population francophone de la province (Commissariat aux services en français, 2017; Office des Affaires francophones, OAF, 2017; Statique Canada, 2017). En 2016, on compte 470 écoles (318 confessionnelles / catholiques et 152 non confessionnelles / publiques) et une population scolaire de près de 110 000 élèves.

Pour conclure avec les représentations de ce premier concept, tous les participants de notre étude sont d'avis que le système scolaire franco-ontarien donne de la fierté aux francophones qui veulent que les jeunes réussissent en français dans leur milieu afin de valoriser, protéger et pérenniser la langue et la culture françaises.

Examinons les représentations des participants quant à la réussite des élèves.

### **5. 1. 2. Réussite scolaire des élèves des écoles secondaires franco-ontariens**

Nous avons demandé aux participants ce que représente pour eux la réussite des élèves du niveau secondaire de ce système. Nous avons regroupé les réponses obtenues en quatre sous-catégories. Des participants des trois groupes indiquent que la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires franco-ontariennes représente une préparation d'élèves compétents pour le marché du travail; ils indiquent également que la réussite scolaire permet l'accessibilité aux études postsecondaires des jeunes francophones; qu'elle permet d'assumer une relève à la francophonie et à l'engagement des élèves dans leur communauté franco-ontarienne; et enfin, la réussite scolaire favorise le bien-être de ces élèves francophones dans leurs choix (études, milieu, carrière).

En somme, nos participants se représentent la réussite scolaire des élèves francophones comme un lieu de réalisation personnelle (Negura et Samson, 2008) qui permet à chaque individu et à l'ensemble de la communauté franco-ontarienne de vivre

librement, de se développer économiquement et de progresser socialement (Gérin-Lajoie, 2011). Landry, Allard et Deveau (2010) soulignent que les écoles francophones sont tenues d'offrir aux élèves un lieu de construction identitaire et de conscientisation par la mise en œuvre d'une pédagogie propre au milieu minoritaire. Cette pédagogie contribue à développer des « individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture et sûrs de leur identité qui sauront contribuer à la reproduction de leur communauté » (p.17).

En conclusion, les participants de notre étude indiquent que la réussite scolaire de leurs jeunes favorise leur bien-être dans leurs choix personnels, scolaires et professionnels ainsi qu'à leur accessibilité à des études postsecondaires, au développement de leurs compétences pour mieux assurer la pérennité de leur communauté franco-ontarienne.

Les lignes qui suivent examinent les représentations des participants quant aux politiques éducatives.

### **5. 1. 3. Politiques éducatives**

La troisième question consistait à demander à nos participants comment les membres des conseils scolaires et des écoles de langue française se représentent les politiques éducatives du ministère? Trois catégories de réponses se dégagent à cette question. Pour des participants des trois groupes, les politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario représentent la réussite des élèves francophones comme favorisant le bien-être, même si le ministère en adopte plusieurs en peu de temps.

Seules des directions d'école soulignent que la mise en œuvre est difficile, car elle est accompagnée de pression (de résultats) pour le personnel et elles-mêmes. Selon les participants, l'adoption des politiques par le ministère permet de soutenir les apprentissages des élèves francophones selon leurs besoins et ceux de leur milieu. Pour Honig (2006) et Roegiers (1997), l'étude d'une politique éducative doit mettre l'accent sur les besoins réels des milieux éducatifs ou des acteurs concernés. Henry (2006) définit les besoins comme une expression réelle des acteurs articulée autour d'un phénomène. Les besoins peuvent être d'ordre pédagogique, social, personnel ou collectif. Pour Roegiers (1997), un besoin est un ensemble d'éléments auxquels on se réfère pour résoudre un problème. Ces éléments sont des sources implicites ou explicites, institutionnelles ou individuelles. Ce sont donc

des facteurs qui favorisent ou qui freinent l'élaboration ou l'implantation d'une politique éducative ainsi que les stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs.

En adoptant des politiques éducatives, le ministère de l'Éducation de l'Ontario souhaite encourager la réussite et le bien-être de chaque élève. Cependant, comme des participants le mentionnent, le ministère adopte plusieurs politiques en peu de temps, ce qui rend la mise en place de celles-ci difficile. Pour les participants, cette façon de faire met le personnel des conseils scolaires et des écoles face à un dilemme qu'ils comparent à un buffet ou les directions se retrouvent dans un ensemble de choix dans la mise en œuvre. Qui plus est, les participants révèlent que les politiques sont souvent mal comprises, car les acteurs du terrain n'ont pas assez du temps de les intégrer dans leurs pratiques.

De plus, des directions d'école soulignent que la mise en œuvre est difficile, car elles et le personnel enseignant ressentent de la pression pour obtenir des résultats. Maroy (2008, 2014) constate que les politiques publiques, si bien élaborées soient-elles, s'implantent difficilement sur le terrain et qu'elles y perdent du sens et par là de leurs effets recherchés. Selon Maroy (2008), les réformes éducatives qui se succèdent sont souvent décidées par des politiciens qui veulent faire leurs marques lors de leurs passages à la tête du gouvernement sans tenir compte des représentations sociales des autres acteurs du système qui connaissent mieux le milieu de l'éducation. Dans ce sens, plusieurs chercheurs (Muller, 2015; Henry, 2006; Honig, 2006; Fullan, 2007) s'accordent et montrent qu'une politique élaborée et adoptée n'équivaut pas nécessairement à une politique implantée. Ce sont des représentations des acteurs de différents paliers du système scolaire qui permettent son élaboration et sa mise en œuvre pour atteindre les finalités et les buts poursuivis (Honig, 2006; Muller, 2015). Ceux-ci dépendent de l'implication des forces des acteurs impliqués.

## **Conclusion**

Le tableau 19 expose les résultats des représentations sociales des acteurs du système scolaire de langue française en Ontario quant aux concepts clés de cette étude. Pour les trois groupes de participants, le système scolaire de langue française minoritaire en Ontario représente une fierté permettant à cette minorité de valoriser, de transmettre et de pérenniser leur langue afin que les besoins des élèves, des parents et des communautés francophones soient pris en considération pour faciliter le bien-être et la réussite des élèves.

La réussite scolaire est perçue par les participants des trois groupes comme la préparation d'élèves compétents pour accéder aux études postsecondaires et au marché du travail tout en assurant la relève de la francophonie et des communautés franco-ontariennes. Par le même fait, cette réussite représente le bien-être des jeunes aux niveaux personnel, professionnel et social. Des participants des trois groupes sont d'avis que les politiques du ministère de l'Éducation favorisent l'apprentissage et la réussite des élèves, même s'ils considèrent que le ministère adopte plusieurs politiques dans des délais rapprochés. À ce sujet, des directions d'école soulignent que la mise en œuvre de ces politiques est difficile et accompagnée de pression pour le personnel et elles-mêmes.

Tableau 19 : Des représentations sociales quant aux trois concepts clé de l'étude et le nombre de participants ayant mentionné par chaque groupe.

	Concepts	Représentations sociales	A-MÉO	D-CS	D-ÉS	Total /12
1	Système scolaire franco-ontarien	Valorisation, transmission et pérennisation de la langue et de la culture francophones	5	3	2	10
		Émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite de nos élèves francophones	5	2	2	9
		À l'écoute des besoins des élèves, des parents et de la communauté francophones	2	1	3	6
		Favorise l'ouverture sur la communauté (différentes cultures)	1	0	1	2
		Gage de réussite pour le futur et le travail	0	2	0	2
2	Réussite des élèves francophones du niveau secondaire	Préparation d'élèves compétents pour le marché du travail	4	2	2	8
		Accessibilité aux études postsecondaires des jeunes francophones	4	4	1	7
		Assume une relève à la francophonie et à l'engagement de jeunes dans la communauté franco-ontarienne	3	2	2	7
		Favorise le bien-être des élèves francophones dans leurs choix (études, milieu, carrière)	3	1	2	6
3	Politiques éducatives du MÉO	Favorisent le bien-être et la réussite des élèves	2	2	3	7
		Adoption de nombreuses politiques en peu de temps	3	2	2	7
		Mise en œuvre difficile, avec de la pression (de résultats) pour le personnel et la direction	0	0	3	3

## 5. 2. Interprétation de la réponse à la première question de notre étude.

Dans cette section, nous répondons à la première question et sous-question de notre étude qui se présente de la façon suivante : quelles sont les conditions qui favorisent la réussite des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation ? Neuf catégories de conditions qui favorisent la réussite des jeunes franco-ontariens ont émergé à partir de l'analyse des représentations sociales des acteurs scolaires interviewés. Le tableau 20 expose une synthèse des résultats. La prochaine section tente de répondre à la question et aborde aussi la sous-question quant aux différences et ressemblances dans les représentations sociales dans les conditions selon les groupes de répondants

Tableau 20 : Catégories et les sous-catégories des conditions qui favorisent la réussite des jeunes franco-ontariens ainsi que le nombre de participants ayant mentionné par chaque sous-catégorie.

	Catégories	Sous-catégories	A-MÉO	D-CS	D-ÉS	T /12
1	Prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens	Prise en charge, par les francophones, de la gestion des conseils scolaires et de leurs écoles	3	2	2	7
		Accessibilité à des activités parascolaires	2	0	3	5
		Accessibilité au programme de la maternelle et du jardin d'enfants	2	1	0	3
		Accessibilité à des services et à des programmes similaires aux anglophones	2	1	0	3
2	Disponibilité des ressources financières et matérielles	Financement et l'autonomie de la gestion	4	1	2	7
		Temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires	1	2	2	5
3	Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires	... au niveau macro	4	2	3	9
		... au niveau méso	4	2	2	8
		... au niveau micro	5	3	4	12
		... avec les parents	4	1	3	8
4	Formation des acteurs scolaires francophones	Formation des enseignants	5	3	4	12
		Formation des directions scolaires et d'écoles	2	1	1	4
	Leadership	Leadership pédagogique et inclusif des	1	1	4	6

5	pédagogique et administratif des directions d'écoles	directions d'écoles				
		Leadership administratif des directions d'écoles	0	0	3	3
6	Milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves	Milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves	4	2	3	9
		Enseignants empathiques et accueillants	1	3	2	6
		Travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves	1	2	3	6
		Enseignement et activités sur le bien-être aux élèves	2	2	2	6
		Petits déjeuners offerts à l'école	1	1	2	4
7	Soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves	Matériel et programmes spécialisés	5	3	4	12
		Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication dans la salle de classe et en ligne par les élèves	4	2	3	9
		Interventions et pratiques individualisées pour les élèves	3	3	3	9
		Équipe de la réussite à l'école	0	2	4	6
		Interventions ciblées du ministère de l'Éducation	2	0	0	2
		Élève au centre des échanges des CAP	3	2	4	9
8	Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)	Diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves	1	3	3	7
		Vision commune d'apprentissage et alignement des objectifs aux différents paliers	1	2	2	5
		Utilisation des données et de la littérature scientifique	1	0	3	4
		Redevabilité envers les parents et la communauté	2	0	0	2
9	Redevabilité envers les parents et la communauté	Redevabilité envers la communauté	2	0	0	2
		Redevabilité envers les parents	1	0	0	1

Dans les sections qui suivent, nous interprétons les conditions ainsi que les sous-catégories qui en découlent.

### **5. 2. 1. Première condition : prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens**

Des participants des trois groupes soulignent que la prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens est une condition qui favorise la réussite des élèves du secondaire. Quatre sous-catégories ont émergé : gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française par les Franco-Ontariens; accessibilité au programme de la maternelle quatre ans; accessibilité à des activités parascolaires et accessibilité à des services et à des programmes similaires. D'abord, tous les groupes de participants mentionnent des sous-catégories de cette première condition. De façon plus précise, des agents du ministère de l'Éducation abordent les quatre sous-catégories.

Les directions des conseils scolaires n'ont pas parlé d'accessibilité à des activités parascolaires, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles sont sans doute peu impliquées dans la gestion de celles-ci. Quant aux directions d'écoles secondaires, elles n'abordent pas l'accessibilité au programme de maternelle quatre ans et l'accessibilité à des services et à des programmes similaires aux écoles anglophones. Ce dernier résultat est étonnant, car c'est un grand défi pour les écoles secondaires francophones d'avoir des programmes similaires aux écoles anglophones pour retenir leurs élèves. Notons que sur nos quatre directions d'école, seulement une possède plusieurs années de pratique dans le système scolaire franco-ontarien, ce qui peut expliquer cette absence de mention.

La gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française par les Franco-Ontariens constitue une condition essentielle pour favoriser la réussite des élèves. Comme mentionné lors de l'analyse des réponses aux concepts clés, depuis des années, les francophones de l'Ontario vivant en milieu minoritaire ou en contexte de vitalisation linguistique et culturelle revendiquent l'éducation et la gestion de leur système d'éducation (Gérin-Lajoie, 2018; Sylvestre et Lévesque, 2018). Cette condition signifie selon nos participants que le système scolaire géré par les francophones permet de mettre en place des pratiques et des approches pédagogiques qui encouragent la transmission et la sauvegarde de la langue et de la culture françaises afin de favoriser la réussite des jeunes franco-ontariens.

Dans cette perspective, les répondants de notre étude pensent que la prise en charge par les francophones de la gestion de leurs conseils scolaires et de leurs écoles a permis de

mettre en place des pratiques appropriées à leurs besoins. C'est ainsi que Mathieu, agent du ministère de l'Éducation, nous affirme que cela a favorisé la réussite des jeunes : « *Le fait de contrôler, de gérer nos propres écoles, nos budgets et nos financements, c'est beaucoup et ça a contribué sûrement, à l'augmentation de taux de diplomation et à la réussite des élèves* ». À ce sujet, rappelons que pour nos participants le système scolaire franco-ontarien représente entre autres la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture francophones ainsi qu'une fierté qui permet le bien-être et la réussite de nos élèves francophones.

En ce qui concerne la sous-catégorie accessibilité au programme de la maternelle quatre ans, les agents du ministère de l'Éducation et les membres des directions des conseils scolaires soulignent combien la maternelle quatre ans a permis aux jeunes de mieux réussir. Cette maternelle quatre ans a d'abord été mise en place dès le milieu des années quatre-vingt-dix pour les élèves francophones. Ce positionnement de nos acteurs scolaires rejoint les propos de Nicolas et Robichaud-Gagné (2018), pour qui ce programme favorise le bien-être des jeunes afin de leur permettre de se développer globalement.

Voilà pourquoi, Herry, Maltais et Mougeot (2008) révèlent que des interventions précoces, rapides et continues dès le jeune âge aident au développement global des enfants, à l'adaptation au milieu scolaire et facilitent leur réussite. Fortin (2020) a démontré que les stratégies émergentes observées lors de la causerie en classe présentent un intérêt particulier en ce qui concerne le développement du langage oral et des conduites discursives à la maternelle quatre ans et jardin d'enfants. Elles sont adaptées aux besoins des enfants et présentent des qualités intéressantes pour leur efficacité à stimuler la parole chez les enfants fréquentant la maternelle quatre ans et le jardin d'enfants qui contribuent au développement du langage et des conduites discursives.

Comme déjà mentionné plus haut, l'école de langue française a un double mandat qui est indissociable pour la réussite des élèves : le mandat traditionnel d'éduquer les jeunes en français. Elle a également le rôle de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2020). Comme l'explique Landry (2010), ce nouveau rôle d'acteurs scolaires francophones est causé par la fragilité grandissante de la vitalité du fait francophone en situation minoritaire au Canada. Ce qui amène Élisabeth, directrice d'école secondaire à dire que « *la création des conseils scolaires et des écoles de langue*

*française en Ontario permet l'acquisition du français, sa promotion et sa pérennisation (...). Il faut bien comprendre les concepts de notre langue pour pouvoir créer de la confiance envers nos élèves ».*

Ces propos rejoignent les propos de Gérin-Lajoie (2020) quant à l'origine des élèves des écoles francophones en Ontario. Effectivement, dans le passé les élèves des écoles francophones venaient exclusivement de foyers francophones, où la langue d'usage était le français. Or, l'école d'aujourd'hui évolue dans un contexte social bien différent, les élèves se diversifient autant sur le plan linguistique que culturel. Selon nos participants, pour faciliter la réussite des jeunes franco-ontariens, le système scolaire, les conseils scolaires et les écoles de langue française doivent proposer des activités pour aider l'élève à réussir à l'extérieur de l'école. Au-delà, des activités d'apprentissage en salle de classe, les élèves des écoles francophones doivent avoir accès à des activités sportives, culturelles et autres dans lesquelles ils peuvent exprimer leurs intérêts et leurs forces.

Les participants demandent également que les conseils scolaires et les écoles de langue française puissent recevoir des services et des programmes équivalents à leurs homologues anglophones pour aider les élèves de la minorité à bien réussir. Ils font une différence entre l'équité et l'égalité. Ce que ces acteurs scolaires demandent, ce n'est pas l'égalité, mais l'équité.

Après avoir relevé la condition de la gestion et de la prise en charge du système scolaire franco-ontarien par les francophones eux-mêmes, les participants indiquent que la disponibilité des ressources financières et matérielles est la condition nécessaire pour favoriser le travail des directions d'écoles et des enseignants afin d'aider les élèves à réussir.

### **5. 2. 2. Deuxième condition : disponibilité des ressources financières et matérielles**

Cette condition comprend deux sous-catégories : le financement et l'autonomie de la gestion. Des participants des trois groupes ont souligné ces conditions pour favoriser la réussite des élèves. Les recherches (OCDE, 2020; Vermot-Desroches, 2007) indiquent que les ministères de l'Éducation fournissent des financements à leurs systèmes d'éducation chaque année. Selon l'OCDE (2020), lorsque les élèves se sentent soutenus, ils peuvent se concentrer sur leurs résultats personnels et sur leur réussite. Conséquemment, les systèmes

scolaires investissent dans une variété de programmes et d'initiatives qui contribuent à créer un milieu d'apprentissage sécuritaire et bienveillant au bénéfice des élèves et du personnel enseignant.

En Ontario, l'éducation financée par les fonds publics comporte trois niveaux : l'éducation de la petite enfance, pour les enfants de la naissance à six ans ; l'école élémentaire, pour les élèves de la maternelle à la 8e année; et l'école secondaire, pour les élèves de la 9e à la 12e année. Le ministère de l'Éducation alloue des fonds aux 72 conseils scolaires de langue française et anglaise. En plus de la subvention de base pour les élèves et autres subventions à l'intérieur des subventions pour les besoins des élèves, le Ministère alloue du financement aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Dans cette perspective, les participants de notre étude soulignent que les budgets et les financements sont essentiels et permettent d'embaucher du personnel de soutien qui encourage l'apprentissage et la réussite des élèves. Il s'avère essentiel de mentionner que le premier ministre ontarien Dalton McGinty (2003-2013) a investi massivement dans l'éducation.

Selon nos participants, le financement est l'une des pierres angulaires du système d'éducation ontarien financé par des fonds publics et les conseils scolaires sont responsables de veiller à ce que les ressources soient gérées efficacement afin de garantir l'équité de l'accès à l'apprentissage et la réussite de tous les élèves. Ces propos correspondent à ce qui est souligné par le ministère de l'Éducation dans le document : Financement de l'éducation 2019-2020 : Guide sur la subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté (MÉO, 2019). Selon ce document ministériel, le financement solide, stable et stratégique du système d'éducation public de l'Ontario a permis de créer plus de 600 nouvelles écoles et d'introduire le programme d'apprentissage des jeunes enfants à temps plein.

Dans la section qui suit, nous présentons les points de vue des participants quant à la deuxième catégorie, Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires.

### **5. 2. 3. Troisième condition : collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires**

D'emblée, il sied de souligner que les trois groupes des participants ont fait allusion aux quatre sous-catégories liées à la condition collaboration, à l'accompagnement et à l'engagement des acteurs scolaires comme des conditions qui favorisent la réussite des élèves. Examinons de façon plus précise leurs propos en rapport à ces sous-catégories.

#### ***Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs aux niveaux macro et méso***

Neuf participants des trois groupes soulignent que la collaboration au niveau macro (entre le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires) a des effets positifs sur la réussite des élèves. La collaboration, l'accompagnement et l'engagement des agents du ministère envers les directions des conseils scolaires quant au soutien pédagogique à apporter aux directions des conseils scolaires pour la réalisation des objectifs de l'éducation dans leurs conseils scolaires corroborent plusieurs écrits (Anderson, 2005; Anderson, Rodway-Macri, Yashkina et Bramwell, 2013; Mullen et Hutinger, 2008; Spillane, Reiser et Reimer, 2002). Les résultats de l'étude de Anderson, Rodway-Macri, Yashkina et Bramwell (2013) soulignent que les agents ministère doivent collaborer et accompagner les directions des conseils scolaires en communiquant clairement les objectifs et les attentes du ministère au sujet des pratiques pédagogiques, en dirigeant des activités de développement professionnel, en offrant des rétroactions et en reconnaissant l'expertise pédagogique des conseillers pédagogiques et d'autres personnels du conseil scolaire. Nos résultats montrent que le ministère et les directions des conseils scolaires sont appelés à partager leur leadership et à collaborer dans le processus de l'élaboration et de l'adoption des initiatives éducatives pour faciliter leur mise en œuvre et par le même fait favoriser la réussite des élèves. Ils mentionnent que le travail en collaboration doit favoriser l'accompagnement des acteurs scolaires afin d'atteindre les objectifs communs établis.

Les propos de nos participants montrent que dans un travail en collaboration entre le ministère, les conseils scolaires et les écoles, les acteurs scolaires doivent avoir la conviction de pouvoir participer à la prise de décision (par exemple, dans l'élaboration des politiques ou programmes éducatifs) afin que leurs points de vue soient pris en compte lors de l'adoption des décisions élaborées (comme l'élaboration et l'adoption des politiques) (Carpentier, 2015; Maroy, 2008).

La nécessité d'établir une réelle collaboration dans un système éducatif est relevée par les participants de notre étude qui affirment que le travail en collaboration et l'accompagnement entre différents acteurs scolaires du système scolaire ainsi que leur engagement améliorent la réussite des élèves du secondaire. Ceci rejoint les conclusions de la recherche de Beaumont, Lavoie et Couture (2010) pour qui la collaboration dans les milieux scolaires aide à la création de liens étroits entre différents acteurs du système scolaire facilite un accès à des canaux formels et informels de communication et de soutien, contribue à stimuler l'engagement professionnel, à faciliter l'accompagnement mutuel et à accroître la satisfaction du personnel en améliorant la qualité du climat de travail. Pour Beaumont et coll. (2010), le climat de travail est une condition liée à la collaboration, à l'implication et au soutien des acteurs, à la prise en compte du contexte et du problème qui se présente.

Plusieurs recherches (Dulude et coll., 2018; IsaBelle, 2018; IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013) mettent en évidence neuf domaines de pratiques des directions d'écoles qui influencent la réussite des élèves. Parmi ces domaines, nous retrouvons « le climat de l'établissement axé sur la collaboration des acteurs scolaires ». Ce positionnement va dans le même sens que les propos des participants de notre étude qui indiquent que la collaboration, l'accompagnement et l'engagement des acteurs scolaires aux niveaux macro et méso favorisent la réussite des élèves. Ces résultats corroborent ceux des recherches de Beaumont, Lavoie et Couture (2010) qui révèlent la différence entre le travail en collaboration avec d'autres types de travail en équipe. Pour ces chercheurs, dans l'optique du travail collaboratif, tous les participants doivent participer aux décisions d'initiative alors que dans le travail d'équipe, certains participants se sentent souvent comme des exécutants des décisions déjà prises (Beaumont et coll., 2010). Ils affirment qu'une absence de participation de tous les membres d'un groupe entraîne chez certains une perte de motivation à collaborer et à s'impliquer dans une cause pour laquelle ils n'ont aucune influence décisionnelle.

Quand on aborde l'adoption et la mise en œuvre des programmes ministériels, nos participants demandent que les acteurs soient accompagnés pour améliorer leur capacité dans la mise en place de ces initiatives. Nos participants disent que les changements dans le système scolaire ontarien quant à l'élaboration et l'adoption des initiatives ministérielles

qui visent à améliorer la réussite des élèves devraient passer par la participation et l'accompagnement de tous les acteurs scolaires. Les propos de nos participants rejoignent les conclusions des recherches réalisées par Muller (2009; 2015; 2019) sur l'analyse des politiques publiques. Selon l'auteur, tous les acteurs, peu importe à quel niveau ils se trouvent, sont à des degrés variables des acteurs des politiques, car ils sont tenus d'y participer, de s'approprier les politiques et de les mettre en œuvre. Pour favoriser une bonne participation de tous les acteurs, il importe d'élaborer des activités d'accompagnement et de permettre aux acteurs du système d'améliorer leurs capacités à accomplir leurs tâches (Saba, Dolan, Jackson et Schuler, 2008).

Cette collaboration au niveau de participation de tous les acteurs du système n'est pas envisageable s'il n'existe pas dans l'organisation des leaders capables d'accompagner et de superviser adéquatement les autres acteurs du système. En d'autres mots, la participation de tous les acteurs dans l'élaboration et l'adoption d'une initiative ministérielle repose en bonne partie sur la qualité de son accompagnement et de sa supervision (Mullen et Hutinger, 2008). Pour faire écho à cette condition, les agents au ministère de l'Éducation affirment pour leur part que le ministère de l'Éducation accompagne les membres des conseils scolaires dans la mise en œuvre et collabore aux demandes et aux préoccupations de ces derniers. Selon nos répondants, la participation et l'accompagnement de tous les acteurs dans un travail collaboratif aux niveaux macro et méso est l'une des conditions importantes pour faciliter la communication, le partage de l'information et le soutien des directions pour la réussite des élèves. Elle influence la motivation, l'engagement et la satisfaction de ces acteurs scolaires.

Dans la section qui suit, nous discutons de la collaboration au niveau micro entre les directions d'écoles et les enseignants et entre ces derniers.

### ***Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires au niveau micro***

La collaboration, l'accompagnement et l'engagement des acteurs scolaires au niveau micro font appel au travail entre les membres de la direction de l'école et les enseignants et entre ces derniers afin de favoriser la réussite des élèves. Cette condition occupe une place importante dans les discours de tous les participants, car tous les participants l'ont citée. Selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), la collaboration entre la

direction de l'école et les enseignants favorise la pratique de leadership partagé au niveau de l'école et donne aux enseignants la possibilité de participer à des décisions concernant l'école, ce qui facilite l'établissement des objectifs communs au sein du personnel et une responsabilité collective face à l'apprentissage des élèves et la réussite des élèves. Pour ces chercheurs, la collaboration de la direction de l'école avec les enseignants de l'école les amène à discuter de l'apprentissage des élèves. Cette collaboration s'appuie sur des connaissances existantes ou implicites des enseignants qui travaillent avec les élèves et en salle de classe pour donner lieu à de nouvelles actions potentielles et aboutir à l'augmentation des rendements scolaires et la réussite des élèves.

Nos résultats viennent confirmer ceux des études menées par Mérini (2007) sur les avantages du travail en collaboration des enseignants pour favoriser la réussite des élèves. Dans la même lignée, Beaumont, Lavoie et Couture (2010) révèlent que la collaboration entre les enseignants qui prend la forme d'une entraide professionnelle a des effets positifs sur le bien-être des enseignants et diminue leur niveau de stress au travail tout en haussant leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment d'auto-efficacité est plus élevé chez les enseignants qui collaborent avec les collègues que chez ceux qui travaillent de façon isolée (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016; Chester et Beaudin, 1996; Morrison, Walker, Wakefield et Solberg, 1994). Soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces, mais présentent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile, ils font preuve d'une plus grande capacité de résolution de problèmes concernant notamment les situations impliquant des élèves en difficulté d'adaptation scolaire.

Nos participants ont souligné que la collaboration entre les enseignants d'expérience et les nouveaux enseignants facilite l'insertion de ces derniers. Ces propos confirment les résultats de recherches (Hargreaves et Fullan, 1992) qui soutiennent que le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants décline au cours de la première année, mais que les opportunités de collaboration avec leurs collègues peuvent diminuer ce déclin et que le travail en collaboration peut faciliter l'insertion et la rétention professionnelles de ces enseignants. Dans ce sens, Hargreaves et Fullan indiquent que l'un des besoins les plus marqués chez les enseignants novices est celui du soutien émotionnel de leurs pairs, une

forme d'accompagnement dans les milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration.

Également, au niveau des politiques du ministère, nos résultats rejoignent les propos de De Ketele (2020) pour qui les acteurs du terrain, comme les enseignants par exemple, ont souvent l'impression que l'adoption des initiatives ou des programmes éducatifs est prise sans leur collaboration par un cercle de responsables, les directions d'écoles ou des conseils scolaires ou le ministère de l'Éducation, alors qu'eux (enseignants) connaissent bien les réalités, les besoins ou les problèmes des élèves. De Ketele estime que travailler sans les acteurs du terrain peut conduire la mise en œuvre des initiatives ou des programmes à l'échec, car les enseignants adoptent alors des stratégies de détournement ou de récupération. C'est pourquoi le chercheur conseille au ministère de l'Éducation de travailler en collaboration avec ces acteurs sous une posture d'accompagnateur pour mieux l'aider.

### ***Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires avec les parents***

Les recherches (Deslandes, 2019; Epstein, 2019; IsaBelle et Chiasson, 2018, Lecocq, Fortin et Lessard, 2014; Tardif-Grenier et Archambault, 2016), indiquent que les parents demeurent de précieux collaborateurs puisque ce sont eux qui sont le plus près de leurs enfants. Ils sont aussi ceux qui prennent les décisions finales concernant leur jeune, soucieux de leur offrir l'aide dont ils ont besoin. En plus de favoriser l'adaptation scolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection face à l'abandon scolaire et aux problèmes comportementaux (Lecocq, Fortin et Lessard, 2014) et permet aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale (Deslandes et Bertrand, 2004). Même si des difficultés de collaboration entre l'école et les parents sont souvent causées par des difficultés de communication, un manque de clarté, des malentendus, de l'incompréhension et des revendications mutuelles, (IsaBelle et Chiasson, 2018; Tardif-Grenier et Archambault, 2016), force est d'admettre qu'une meilleure collaboration école-famille constitue une source de prévention primaire pour favoriser la réussite et le développement des jeunes (Deslandes, 2019; Epstein, 2019).

En somme, le travail en collaboration et l'accompagnement des différents acteurs scolaires influencent la réussite des élèves. Il est donc important de mentionner que ce travail en collaboration entre différents acteurs de l'éducation est possible au sein du

système scolaire si ces acteurs sont formés. C'est ce dont nous discutons dans les sections qui suivent.

#### **5. 2. 4. Quatrième condition : formation des acteurs scolaires**

Les résultats de notre étude ont révélé l'importance de la formation des enseignants et des directions de conseils scolaires et d'écoles qui permet d'acquérir et de développer des compétences afin de favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Nos 12 participants mentionnent que la formation des enseignants est une condition essentielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes. En effet, quatre participants des trois groupes ont mentionné la formation des directions de conseils scolaires et d'écoles peut favoriser la réussite scolaire des jeunes. Fullan (2013) affirme ceci :

*« Pour faire de mieux en mieux, il faut que le système scolaire investisse dans la création de capacités des enseignants et des stratégies des directions qui soutiennent et mobilisent ces capacités. Car, l'apprentissage et la réussite des élèves sont étroitement liés aux aptitudes et à la qualité du personnel enseignant et du leadership des directions » (p. 6).*

En ce sens, la direction devient la principale source du changement si l'on veut passer d'un niveau élevé du système scolaire à l'excellence Fullan (2013).

#### ***Formation des enseignants***

Tous les participants de notre étude mentionnent, chacun à leur façon, que la formation des enseignants est la condition primordiale qui favorise la réussite des élèves. Cette unanimité de nos participants quant à la formation des enseignants corrobore les résultats des études de Hattie (2009; 2015; 2017). Hattie (2017) indique que les enseignants sont les premiers acteurs dans le processus d'apprentissage et de la réussite des élèves. Pour l'auteur, la formation des enseignants est le principal moyen qui leur permet d'acquérir les compétences nécessaires pour accompagner les élèves à leur réussite. Dans son livre « Visible Learning » qui synthétise environ 800 méta-analyses, plus de 50 000 études portant sur plus de 250 millions d'élèves (Hattie, 2009), la formation (formations initiale et continue) des enseignants est l'une des conditions qui aident à la réussite des élèves. Ces résultats trouvent écho dans de récentes recherches réalisées par plusieurs chercheurs. Dans leur étude sur le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire menée auprès des enseignants et des élèves au Togo, Senayah, Tchagnaou, Djagnikpo et Devi (2016) affirment que la formation des enseignants est la

condition essentielle pour favoriser l'acquisition des compétences et la réussite scolaire des élèves du secondaire. Déjà, en 1994, dans le rapport de la commission royale sur l'éducation (CRÉ 1994) la troisième priorité portait sur la professionnalisation et le perfectionnement du personnel enseignant. Plusieurs recherches soulignent l'importance du travail et de la qualité du personnel enseignant afin de favoriser la réussite des élèves. Barber et Mourshed (2007) ont analysé 25 systèmes scolaires dans le monde afin de connaître les conditions qui rendent des systèmes scolaires dits les plus performants. Les résultats indiquent que « la qualité des enseignants est le premier facteur d'explication des différences de niveau entre les élèves » (p. 16). Pour ces chercheurs, « la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant » (Barber et Mourshed, p.16)

Si la réussite des élèves dépend grandement de la formation des enseignants, les résultats de notre étude révèlent également que les directions d'écoles et des conseils scolaires doivent être formés pour accompagner et soutenir les enseignants dans leur travail pédagogique. Ceci est présenté dans la section suivante.

### ***Formation des directions des conseils scolaires et d'écoles***

Pour que l'école de la langue française en Ontario réalise sa mission, il faut avoir des directions d'écoles formées qui possèdent des compétences nécessaires pour bien gérer leurs écoles (Boudreau et Gaudet, 2018; IsaBelle, 2008; IsaBelle, Desjardins et Bofili, 2012; IsaBelle et Lapointe, 2003). C'est pourquoi des universités et des instituts supérieurs offrent des formations initiales en administration scolaire (Barnabé et Toussaint, 2002; Lapointe et Langlois, 2004) et dans certains pays ou provinces du monde, un diplôme reconnu constitue souvent l'une des conditions d'embauche d'une direction d'école (IsaBelle et coll. 2008; McCarthy et Forsyth, 2009).

D'ailleurs, des participants de notre étude révèlent que le ministère de l'Éducation de l'Ontario et les conseils scolaires offrent des occasions de formation aux directions d'écoles pour assurer un monitoring des pratiques pédagogiques qui conduisent à la réussite des élèves. Les propos de nos participants corroborent les résultats des recherches qui montrent qu'à la formation initiale des directions d'écoles, il faut ajouter le développement professionnel pour concilier les connaissances théoriques acquises avec les

besoins des apprenants, aux attentes du milieu ou aux exigences de la pratique de la gestion (Fullan, 2001; IsaBelle et coll., 2008; Pelletier, 2013). D'ailleurs, les résultats de l'étude pancanadienne réalisée par IsaBelle, Meunier et Gélinas Proulx (2016) révèlent que des trois types de formation, les acteurs scolaires perçoivent que les contextes formel et informel ont aidé les nouvelles directions d'école à développer leurs compétences alors que le contexte non formel représente celui pouvant le mieux les soutenir éventuellement. Ces résultats vont dans la même direction que ceux d'une autre étude pancanadienne réalisée par Roberts, Richmond, Howard, Lecoupe et Flanagan (1998) qui soulignent la place que doit occuper le développement professionnel ou la formation continue pour les acteurs scolaires (Fullan, 2001). Selon IsaBelle et coll. (2008); IsaBelle, Meunier et Gélinas Proulx (2016), les directions d'écoles peuvent développer des compétences, d'une part, grâce aux formations pédagogiques initiales et continues et d'autre part, grâce à une supervision pédagogique régulière et efficace permettant de contrôler l'action pédagogique des enseignants, particulièrement en communautés d'apprentissage professionnelles.

En lien avec le besoin d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, l'étude de Rivard (2010) qui cherche à comprendre comment améliorer les rendements des élèves des écoles primaires de Détroit aux États-Unis grâce aux nouvelles technologies. Les résultats montrent que plusieurs directeurs d'écoles, nonobstant le nombre d'années passées à la direction, ont besoin de se développer professionnellement. Pour cela, les résultats de l'étude soulignent que les directions doivent s'engager dans des réseaux de collaboration pour améliorer leurs pratiques professionnelles pour rendre disponibles les possibilités d'apprentissage, car ce sont les directions compétentes qui créent un environnement d'apprentissage riche pour atteindre la réussite des élèves. Ces résultats corroborent ceux de l'étude plus récente de IsaBelle, Desjardins et Bofili (2012) qui montrent que les directions d'écoles doivent avoir des compétences nécessaires afin d'aider les enseignants, dans l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication à l'école pour faciliter la réussite des élèves.

Hormis ce rôle traditionnel de l'école d'amener les jeunes à réussir, l'école de langue française a également le mandat de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture françaises (Gérin-Lajoie, 2018), ce qui correspond aux conclusions des écrits de Gérin-Lajoie (2010; 2018), de Bouchamma (2004) et de Lapointe (2002). Pour Gérin-

Lajoie (2010; 2018), une direction d'école qui travaille dans une communauté en transformation dans sa constitution ethnolinguistique doit être pourvue des compétences nécessaires. La chercheuse a révélé que les directions d'école, en contexte de valorisation linguistique et culturelle, doivent développer des compétences non seulement au niveau de la pédagogie, de la gestion des ressources humaines et de l'administration, mais également au niveau des dimensions socioculturelles. Il n'est pas étonnant qu'en 2004, le ministère de l'Éducation ait publié sa première Politique d'aménagement linguistique (PAL, 2004), afin d'aider les enseignants et les directions d'écoles à mieux s'approprier leurs éléments linguistiques et culturels dans la gestion de leur école et dans l'enseignement avec les élèves.

En somme, même si les directions ont une influence indirecte sur la réussite scolaire des élèves, elles jouent un rôle essentiel pour instaurer un climat organisationnel propice à cette réussite (Lapointe et Gauthier, 2005). Conséquemment, la qualité de la formation des directions d'écoles est un enjeu important dans la réussite des élèves (Bridges, 2012; IsaBelle et coll., 2012; 2008; 2002; Seashore, Dretzkekl et Wahlstrom, 2010). En ce qui concerne la formation des directions des conseils scolaires, selon Anderson (2005), celle-ci vise à les soutenir dans l'exercice de leurs fonctions et pouvoirs au sein de leurs conseils. Cette formation permet la compréhension du rôle que la direction du conseil scolaire doit jouer au sein de son organisation scolaire, comme l'orientation du choix des processus qu'elle met en place et le recours à certaines stratégies plutôt qu'à d'autres pour favoriser la réussite scolaire. On comprend donc l'importance cruciale de la direction du conseil scolaire.

### **5. 2. 5. Cinquième condition : leadership des directions des conseils scolaires et d'écoles**

Des participants des trois groupes ont souligné l'importance du leadership des directions d'écoles dans la réussite des élèves. Si des participants des trois groupes mentionnent le leadership pédagogique et inclusif de la direction d'école comme une condition favorisant la réussite de tous les élèves, seul le groupe des directions d'écoles secondaires suggère que le leadership administratif de ces dernières est aussi une condition. En fait, ce sont les directions d'écoles qui ont une interaction directe avec les enseignants et connaissent mieux les réalités et les besoins de chaque enseignant pour l'appuyer (Fullan,

2013). Ces propos de Fullan (2013) corroborent la position de plusieurs chercheurs qui révèlent que les directions d'écoles exercent une influence indirecte sur la réussite scolaire des élèves (Lapointe et Gautier, 2005; Leitwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Salhberg, 2011). Lapointe et Gautier (2005) précisent que l'influence indirecte des directions d'écoles dans la réussite des élèves s'explique par l'importance de leur rôle pour la mise en place d'un climat de travail sain, sécuritaire, collaboratif et stimulant. Dulude et Coll. (2018) ont montré qu'il existe une convergence entre des pratiques des leaders scolaires qui influencent l'efficacité d'une école et les résultats des élèves. Par rapport aux résultats de notre étude, nous discutons des deux types de leadership : le leadership pédagogique et inclusif, ainsi que le leadership administratif.

### ***Leadership pédagogique et inclusif des directions d'écoles***

Le leadership pédagogique et inclusif des directions d'écoles renvoie au soutien, à la présence et au travail de la direction d'école afin d'aider le travail des enseignants et favoriser la réussite de tous les élèves. (Fullan, 2013; 2001; IsaBelle et Lapointe, 2003; Leclerc, 2007; Skuladottir, 2011 et Szafranski, 2009). Car le soutien efficace de la direction d'école peut réduire les obstacles à un enseignement de qualité. C'est dans ce sens que les participants de notre étude soulignent l'importance du leadership pédagogique et inclusif des directions d'école. Pour eux, pour faciliter la réussite des élèves, la direction de l'école doit participer aux équipes de collaboration de l'école, elle doit discuter régulièrement de la pédagogie et des données de l'école avec les enseignants. Le soutien de la direction aux enseignants est important et il doit être accompagné des mesures visant à montrer aux enseignants ce qui est concrètement attendu dans leurs actions pour les élèves et à les assister jusqu'à ce qu'ils soient capables de le faire (Collerette, 2008). Comme le souligne Fullan (2013) le leadership des directions contribue à l'apprentissage et à la réussite des élèves.

### ***Leadership administratif des directions d'écoles***

Seul le groupe des directions d'écoles a indiqué que leur leadership administratif constitue une condition nécessaire pour favoriser la réussite des élèves. Cela ne signifie pas pour autant que les agents du ministère de l'Éducation et les directions des conseils scolaires ne se préoccupent pas du leadership administratif des directions pour favoriser la

réussite des élèves. Au contraire, nous croyons plutôt que ces résultats montrent que les directions d'écoles prennent conscience de l'impact de leur rôle en leadership administratif qui est le garant de la gestion des initiatives pédagogiques de l'école ainsi que de leur conduite de manière à obtenir des résultats (Barroso, 2012; Boissinot, 2002; Pélage, 2003). Les initiatives pédagogiques des directions passent par l'administration et la gestion de l'école quant à l'horaire, les classes, la bibliothèque de l'école, etc.; ainsi que par le pilotage pédagogique.

À ce titre, la direction de l'école impulse et conduit des initiatives pédagogiques de l'école en assurant les conditions pour mettre en place celles-ci. En fait, le rôle administratif des directions se réalise dans le partage de leur responsabilité, dans leurs interventions et leur soutien auprès des enseignants et le changement des stratégies qui aident à faciliter la réussite des jeunes. Lapointe et Gauthier (2005) trouvent même que l'organisation scolaire est un facteur important qui influence la réussite des élèves. En effet, le soutien efficace de la direction scolaire peut réduire les obstacles à un enseignement de qualité. Les acteurs scolaires doivent non seulement véhiculer des valeurs en cohérence, mais aussi permettre l'actualisation de pratiques de collaboration interprofessionnelle afin d'atteindre cet objectif.

Il est demandé aux directions d'écoles de développer ces pratiques, car il est reconnu que les méthodes traditionnelles de gestion sont souvent inefficaces pour développer et soutenir les nouvelles pratiques pédagogiques gagnantes. D'ailleurs, les résultats de la recherche de IsaBelle (2017) menée auprès de 101 acteurs francophones de l'éducation au Canada révèlent que plusieurs mentionnent que les nouvelles directions d'école doivent consolider leurs habiletés dans la gestion administrative. Ainsi, le type de gestion exercé par les directions d'écoles apparaît comme l'un des facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves, car les élèves réussissent mieux dans les écoles où les directions exercent un leadership centré sur l'apprentissage, c'est-à-dire où elles accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011; Huber et Muijs, 2010).

Dans la même veine, le Cadre de leadership de l'Ontario (2013) proposé par le ministère de l'Éducation contribue à enrichir le développement des compétences des directions d'écoles pour qu'elles puissent exercer un leadership de qualité.

### **5. 2. 6. Sixième condition : bien-être de tous les élèves, milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves**

Cinq sous-catégories composent cette condition : milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves, enseignants empathiques et accueillants, enseignement et activités sur le bien-être aux élèves; travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves et petits déjeuners offerts à l'école comme conditions pouvant favoriser la réussite scolaire des jeunes. Des participants des trois groupes mentionnent les cinq sous-catégories. Seuls les agents du ministère de l'Éducation ne font pas référence aux travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves. Ceci peut s'expliquer par le fait que ce sont des conseils scolaires qui embauchent les travailleurs sociaux pour leurs écoles. D'où l'accent mis par des membres des directions des conseils scolaires et d'écoles au rôle joué par les travailleurs sociaux pour favoriser leur réussite scolaire (Bédard, Bremer, Campbell et Cairney, 2017). Dans les sections suivantes, nous allons discuter de certaines sous-catégories.

#### ***Milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves***

Les participants de notre étude disent qu'un environnement sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves et les enseignants favorise le bien-être des élèves et leur réussite scolaire. Selon nos participants, l'environnement scolaire doit être considéré comme un milieu où tout élève trouve sa place. Il est accueilli, peu importe son appartenance sociale ou ethnique. Il se sent en sécurité afin de favoriser sa réussite scolaire. Ces résultats correspondent à ceux de l'étude de Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro (2013) qui montrent qu'un climat scolaire positif favorise la motivation des élèves à apprendre; aide à réduire le nombre d'incidents d'agression, de violence et de harcèlement dans les écoles; diminue l'impact négatif du contexte socioéconomique sur les résultats scolaires; agit comme un facteur de protection pour l'apprentissage et un parcours de vie positif; contribue à l'amélioration des résultats scolaires, du développement personnel et du bien-être.

Ces résultats peuvent justifier les propos de Marc qui veut que les écoles secondaires de langue française soient plus accueillantes et sécuritaires pour tous les élèves: « *Nos écoles doivent accueillir tout le monde (...) et que tout le monde soit en sécurité* ».

En effet, le système scolaire de l'Ontario sert une population diversifiée dont la vision et les besoins varient. Le bien-être des élèves est favorisé par la création de milieux sécuritaires qui renforcent et reflètent l'identité culturelle et qui donnent un sentiment d'appartenance et de sécurité à tous les élèves. (Gérin-Lajoie, 2018). Ceci va dans le même sens que les initiatives du ministère de l'Éducation, pour qui les écoles de l'Ontario doivent être des lieux où tout élève se sent en sécurité, bien accueilli et respecté, d'où sa Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (1993; 2009). D'ailleurs, cette stratégie a été citée par des participants à notre étude, que nous allons analyser un peu plus loin. Car un milieu scolaire sécuritaire, inclusif et accueillant est essentiel au bien-être et à la réussite des élèves.

Des participants mentionnent que les enseignants empathiques et accueillants favorisent la réussite des élèves. L'attitude des enseignants par rapport aux élèves, leur façon d'être et l'accueil qu'ils manifestent envers ces derniers est un élément clé de la sécurité mentale et physique des élèves qui favorisent leur réussite. Ces résultats sont en concordance avec les conclusions des recherches d'Awartani, Whitman et Gordon (2008) qui indiquent que les enfants qui bénéficient d'un sentiment de bien-être plus prononcé chez leurs enseignants sont plus disposés à apprendre et à assimiler efficacement de l'information, et à réussir, ce qui fait que la relation entre enseignants et élèves est importante dans l'apprentissage de ces derniers.

### ***Travailleurs sociaux pour la prévention des maladies mentales et l'anxiété chez les élèves***

Les participants ont souligné l'importance du rôle des travailleurs sociaux dans chaque école pour prévenir et lutter contre les maladies mentales et l'anxiété chez les élèves afin de favoriser leur réussite. Les résultats de l'étude récente de Bedard et coll. (2017) confirment le rôle joué par les travailleurs sociaux pour aider au bien-être des élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. De plus, selon cette recherche, les accompagnateurs sociaux aident les élèves à entrer en relation avec autrui et à acquérir d'autres compétences, comme la communication, la tolérance, la confiance, l'empathie et le respect, la collaboration, le leadership, la solidarité et le sens des responsabilités. De plus, ce que disent nos participants corrobore les écrits du Consortium conjoint pancanadien pour les Écoles en santé (2010), le Rapport de la commission de la santé du Canada (2019) et de la recherche de Santor, Short et Ferguson (2009) qui mentionnent que les conseils scolaires

doivent engager les travailleurs sociaux et intensifier leur perfectionnement professionnel, particulièrement au sujet de la promotion et de la prévention, de l'identification des signes et des symptômes des problèmes de santé mentale chez les élèves et de la mobilisation des parents.

Également, nos participants demandent aux conseils scolaires et aux écoles d'embaucher des psychologues, des leaders d'accompagnement en santé mentale, des personnels de soutien qui peuvent accompagner les élèves à prévenir et à lutter contre tout ce qui entrave la santé mentale des élèves et favoriser leur apprentissage. Les élèves qui souffrent des problèmes en matière de la santé mentale doivent obtenir des interventions plus ciblées. Il est à noter que la première recommandation du rapport final du Consortium sur la santé mentale et la toxicomanie en milieu scolaire de l'Ontario est axée sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves. Le ministère de l'Éducation fait de la promotion de la santé mentale (MÉO, 2013) sa priorité et souligne l'importance de doter les écoles de professionnels de la santé mentale en nombre suffisant. Ceci représente une condition essentielle de l'offre de services dans tout le continuum afin de favoriser la réussite des élèves.

Dans les paragraphes qui suivent, nous mettons en perspective l'apport de l'alimentation à l'école sur la réussite des élèves.

#### ***Petits déjeuners offerts à l'école***

Quatre participants des trois groupes de notre étude ont indiqué que le fait d'offrir les petits déjeuners à l'école favorise le bien-être des élèves et par surcroît leur réussite scolaire. Les propos de nos participants suggèrent que les élèves fréquentant le système scolaire de langue française en Ontario ont des conditions de vie sociale différentes. Ils trouvent plus que nécessaire que tous les élèves commencent la journée dans les mêmes conditions qui donnent la chance à tous pour apprendre et réussir. Comme le souligne Marc, agent du ministère de l'Éducation : « *dans nos conseils scolaires et nos écoles, nous avons des élèves qui viennent de partout et ils ont des conditions de vie différentes. C'est pourquoi on donne des petits déjeuners pour tous les élèves* ». Les propos de nos participants confirment les résultats de la méta-analyse de Langley-Evans et Thomas (2017) qui soulignent qu'il existe un lien statistiquement significatif entre l'alimentation à l'école et les résultats scolaires des élèves.

Selon les résultats de cette étude, le fait d'offrir un repas à l'école pour tous les élèves permet à ces derniers d'être plus disposés pour leurs apprentissages, de se sentir bien accueillis pour apprendre, ce qui peut favoriser leur réussite. Dans la section qui suit, nous abordons la condition du soutien pédagogique direct et individualisé accordé à chaque élève.

### **5. 2. 7. Septième condition : soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves**

Le soutien pédagogique direct et individualisé des élèves est la condition ayant été la plus citée par nos participants. D'emblée, cette condition aurait pu aussi être classifiée dans la catégorie Communauté d'apprentissage professionnelle, cependant nous avons choisi d'en faire une condition distincte pour souligner son importance. Cette condition comprend cinq sous-catégories : matériel et programmes spécialisés, utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans la salle de classe et en ligne par les élèves; interventions et pratiques individualisées aux élèves et interventions ciblées du ministère de l'Éducation. Des participants des trois groupes soulignent la majorité des sous-catégories, à l'exception des agents du ministère de l'Éducation qui sont les seuls à ne pas aborder l'équipe de la réussite à l'école et les seuls à parler des interventions ciblées du ministère de l'Éducation.

Cette condition s'explique par le fait que dans le système scolaire de l'Ontario, ce sont les conseils scolaires qui embauchent les enseignants et d'autres acteurs scolaires pour travailler dans les écoles. Il est normal que les membres des conseils scolaires et ceux des directions d'écoles plaident pour l'embauche de plus d'acteurs afin que les écoles aient accès à des équipes de la réussite. Quant aux interventions ciblées du ministère de l'Éducation, il apparaît clairement dans les témoignages des participants que c'est par le travail des agents et des conseillers pédagogiques que le ministère peut avoir une vision globale des besoins et des problèmes de tous les conseils scolaires et de toutes les écoles de son système. Par ailleurs, selon ses agents cette prise de conscience des besoins de chaque conseil scolaire incite le ministère de l'Éducation à offrir des programmes ou des initiatives ciblés pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Les résultats de l'étude de Fanchini (2016) réalisée en France sur les effets de l'accompagnement scolaire et les compétences

sociales et la réussite scolaire des élèves du secondaire montrent que l'accompagnement scolaire développe significativement le leadership des élèves qui les conduit à leur réussite. Plusieurs chercheurs (Fanchini, 2016; Feyfant, 2016; Moulin et Eysermann, 2011; Lescouarch, 2014; Thibert, 2016) montrent qu'un soutien pédagogique et personnalisé favorise la réussite scolaire des élèves. Discutons à présent des sous-catégories de cette condition.

### ***Matériel et programmes spécialisés***

Tous les participants ont mentionné du matériel et des programmes spécialisés comme condition pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Nos résultats corroborent en partie les positions de plusieurs chercheurs qui indiquent que les écoles de la minorité ont besoin de matériel adapté à leurs réalités pour la réussite des élèves. Toutefois, Mujawamariya et Lirette-Pitre (2004) affirment que la réforme curriculaire en Ontario a fait grandement avancer le dossier de matériel pédagogique en général, mais les ressources de langue française adaptées aux réalités des communautés francophones en situation minoritaire sont insuffisantes. En appui de ces propos, UNESCO (2005) montre que cette situation n'est pas différente dans plusieurs pays notamment en Thaïlande et en Russie où il existe une pénurie de matériels pédagogiques dans la langue des minorités. De son côté, Le Touzé (2004) précise même que les choix de quelques matériels pédagogiques qui existent pour les écoles de la minorité sont plus dispendieux que ceux qui sont disponibles en anglais.

Pour les participants de notre étude, il est plus que souhaitable de laisser aux écoles de langue française la liberté d'adapter les programmes en fonction des défis que vivent leurs élèves. Ce sont les acteurs scolaires des écoles qui connaissent mieux les besoins et les problèmes que vivent les élèves franco-ontariens. C'est également en ce sens que Dulude et Spillane (2013) indiquent que les acteurs du terrain jouent un rôle de premier plan dans la construction du sens de la mise en place des politiques adoptées par l'État et dans la conciliation de ses priorités à l'histoire et au contexte du système scolaire. Anderson (2005) souligne aussi que les acteurs de l'école sont appelés à interpréter les priorités des politiques et programmes pour qu'elles soient adaptées aux besoins et au contexte de leur mise en œuvre.

### ***Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication***

Une autre condition favorisant la réussite scolaire selon des participants des trois groupes est l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de communication en salle de classe et la formation à distance pour les élèves. Nos résultats rejoignent en partie les conclusions des recherches de Buckenmeyer (2010), de Karsenti (2018); de Karsenti, Collin et Dumouchel (2012) ainsi que de Manzerolle (2007) qui soulignent que l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication favorise la motivation des élèves, leur autodétermination, le développement de leurs compétences, leur sentiment d'appartenance en classe et à l'école et facilite la communication entre les acteurs de l'école. L'utilisation des technologies à l'école par les enseignants et les élèves favorisent la responsabilisation des élèves et permet à ces derniers de recevoir des rétroactions plus rapidement et fréquemment de la part de leurs enseignants (Karsenti, 2018; 2013).

Avec l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication, les élèves peuvent travailler à leur rythme, rechercher des informations sur un sujet qu'ils apprennent et qui renforcent la leçon (Karsenti et Collin, 2013), ce qui pourrait expliquer le succès du Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario (CAVLFO) qui propose de la formation en ligne aux élèves. Dès 2010, les douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario mettent en place le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario. Dans leur analyse sur ce consortium, Duplâa, IsaBelle et Lachance (2018) précisent que cette initiative sert à « appuyer les élèves francophones de l'Ontario à réaliser leur plein potentiel tout en poursuivant leurs études secondaires en français. » (p.308-309). Les cours à distance offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues et permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage pour la réussite scolaire de tous.

Ainsi, les discours de nos participants corroborent la volonté du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui vise à ce que les élèves de son système d'éducation acquièrent les connaissances nécessaires, les compétences du 21e siècle et les qualités qui leur permettront de devenir des citoyens épanouis dans leur vie personnelle, productifs sur le plan économique et engagés dans leurs communautés. En 2016, le ministère de l'Éducation

de l'Ontario publie le document *Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario*, dans lequel il précise le rôle de l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans les écoles : « [Les TIC pourront] favoriser la communication et la collaboration, renforcer l'engagement des élèves et améliorer leurs résultats scolaires » (p. 34-35).

Rappelons que dès le milieu des années 90, la Commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994) énonçait comme une des quatre priorités l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication pour améliorer l'offre du système scolaire de l'Ontario et doter tous les élèves des outils nécessaires pour affronter les défis du XXIe siècle. Encore une fois, en créant le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario, les leaders des conseils scolaires, les leaders du terrain ont adapté la politique du ministère pour qu'elle réponde aux besoins de leurs écoles de langue française, qui présentaient un haut taux de décrochage scolaire chez leurs élèves jusqu'en 2017-2018. C'est dans cette lignée que les écrits de Anderson (2005) et de Howlett et Ramesh (2003) insistent sur l'importance des forces des acteurs du terrain pour adapter les politiques éducatives aux problèmes du milieu.

### ***Interventions et pratiques individualisées pour les élèves et Équipe de la réussite***

La littérature scientifique est unanime : les élèves ayant des besoins particuliers ou présentant des problèmes d'apprentissage ont besoin d'interventions et de pratiques pédagogiques personnalisées afin de réussir leurs scolarités. (Dubé, 2009; Feyfant, 2016; Gagnon et coll., 2011; Gauthier, 2004). Les interventions et pratiques individualisées doivent donner à tous les élèves des outils qui leur permettent d'envisager leur réussite de la façon la plus pertinente. Ce qui fait qu'elles nécessitent l'identification des besoins particuliers de l'élève ou son projet personnel et un suivi régulier de l'acquisition des compétences afin d'atteindre leurs objectifs de la réussite. Dans cette optique, des participants des trois groupes indiquent que les écoles sont capables de donner de l'appui si elles sont capables d'identifier les problèmes de l'élève. À ce sujet, Charles affirme ce qui suit: « Il faut comprendre ce que l'élève manque pour bien l'appuyer ».

À ce sujet, Feyfant (2016) précise que l'identification des besoins n'est pas évidente et doit naître d'un dialogue authentique entre les enseignants et les élèves autour d'un plan

d'accompagnement. À ce sujet, des directions de conseils scolaires et d'école ont mentionné l'importance de l'équipe de la réussite dans l'amélioration des rendements et de la diplomation des élèves. Rappelons ce que représente l'équipe de la réussite à partir des propos de Célestin, directeur général de conseils scolaire : « C'est un groupe de personnel scolaire qui se donne pour comprendre l'élève et ce dont il a besoin pour cheminer dans ses apprentissages ».

Ce rôle important de l'équipe de la réussite tel que décrit par nos participants est soutenu par plusieurs chercheurs. Rozon, Leurebourg et Charette (2018) ont montré que cette équipe accorde une attention particulière aux élèves qui ont besoin d'une attention afin d'obtenir leur diplôme. Avec cette équipe, les élèves du système scolaire ontarien ont l'occasion de bénéficier d'une attention et d'un soutien personnalisés; de faire le choix parmi une plus grande variété d'options d'apprentissage qui est donné à eux et enfin d'obtenir de l'aide pour résoudre des difficultés d'apprentissage qu'ils ont pu faire face dans le passé. C'est dans cette optique qu'il faut comprendre les propos de nos participants quand ils décrivent le rôle et l'importance d'une équipe de la réussite de l'école dans le soutien et l'accompagnement direct de l'élève qui présente le risque de ne pas compléter ses crédits.

Cette équipe de la réussite pour une école est riche de signification. Cette condition rejoint la politique L'apprentissage pour tous - Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année, (MÉO, 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui a d'ailleurs été citée par nos participants. Cette politique demande à tous les membres de l'équipe pédagogique de considérer les principes directeurs pour planifier l'enseignement afin de favoriser la réussite de tous. En d'autres mots, le ministère de l'Éducation demande aux écoles de fournir un accompagnement personnalisé selon les besoins de chaque élève.

Après avoir discuté de cette septième condition, présentons maintenant la huitième mentionnée par les acteurs scolaires. Il s'agit de l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles dans la réussite des élèves.

### **5. 2. 8. Huitième condition : communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)**

Cette condition comprend quatre sous-catégories : l'élève au centre des apprentissages; la nécessité d'avoir une vision commune d'apprentissage; le diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves et l'utilisation des données et de la littérature scientifique. Des participants des trois groupes soulignent cette condition.

Une communauté d'apprentissage professionnelle consiste en un travail en collaboration d'acteurs scolaires à partir des données de l'élève dans le but d'offrir du soutien adapté à leurs besoins afin de faciliter leur réussite scolaire (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017). Selon Lamothe (2017), la définition de Dufour et Eaker (2004) sur les communautés d'apprentissage professionnelles est le modèle le plus utilisé dans les écoles ontariennes et le plus cohérent avec les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario, où se réalise notre étude. Ils définissent une communauté d'apprentissage professionnelle comme un mode de fonctionnement qui mise sur la collaboration de tous les acteurs engagés dans un processus continu d'enquête collective afin d'améliorer la réussite des élèves. Nos résultats corroborent ceux des recherches de Leclerc et Labelle (2013) qui affirment l'influence positive du travail en communauté d'apprentissage professionnelle sur l'implantation des réformes éducatives (Edward, 2012; IsaBelle et Rochon, 2018), sur le développement de l'expertise au sein de l'école (Hord et Sommers, 2008) et sur la réussite des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; IsaBelle et Rochon, 2018; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017).

Également, le travail en communauté d'apprentissage professionnelle présente plusieurs avantages pour les élèves, les enseignants et les directions. Quant aux directions d'écoles, IsaBelle et Rochon (2018) ont montré qu'en assistant aux rencontres collaboratives avec les autres acteurs, la direction de l'école acquiert une meilleure connaissance de ce qui se passe dans la salle de classe et développe une grande confiance de la direction d'école envers son personnel enseignant pour « prodiguer des enseignements de qualité et favoriser la réussite scolaire des élèves. De plus, à travers ses rencontres, la direction d'école développe ses compétences dans les matières ciblées, ce qui lui permet d'assurer un leadership pédagogique de qualité » (p. 230). Dans leurs recherches sur le lien entre la collaboration des acteurs scolaires en communautés d'apprentissage professionnelles et la

réussite des élèves réalisée dans huit écoles de l'Ontario, Leclerc et Moreau (2011) indiquent que les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent. Ainsi, la collaboration des enseignants et plus spécifiquement, le fonctionnement des acteurs de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle constituent des conditions favorables pour développer les compétences des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves en milieu scolaire inclusif (Hord et Sommers, 2008). Ceci rejoint en quelque sorte la condition *Formation des enseignants* citée par tous les participants. Examinons les sous-catégories de cette condition.

*Élève au centre des échanges de communautés d'apprentissage professionnelles*

Neuf participants des trois groupes indiquent que lors des échanges dans le travail en communauté d'apprentissage professionnelle, l'élève est au centre des préoccupations des acteurs scolaires. Son apprentissage et sa réussite constituent l'élément central des échanges et des actions lors du travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Dans ce sens, il n'est pas étonnant de constater que les quatre directions d'écoles de notre étude aient souligné cette sous-catégorie. Le mode de fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle développe l'intelligence collective de l'école en créant un espace de collaboration qui amène les acteurs scolaires à partager leurs réflexions quant à la réussite scolaire des élèves, et à se questionner sur les manières dont leurs pratiques puissent répondre davantage aux besoins des élèves (DuFour et Eaker, 1998 et Hord (1997; 2004). Ces acteurs se posent la question de savoir comment faire pour que l'élève réussisse? Nos résultats sont aussi en cohérence avec ceux de l'étude de Labelle, Freiman et Doucet (2013) qui vise à mieux comprendre l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles à l'égard des élèves doués auprès de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Ces chercheurs affirment que ce mode de fonctionnement constitue une pratique efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque et doués, dépister leurs besoins et y répondre. C'est dans cette perspective qu'on peut comprendre les propos de nos répondants qui soulignent que le travail en collaboration des acteurs scolaires est nécessaire pour favoriser la réussite des élèves et réduire le taux de décrochage scolaire, comme le mentionne Édouard, directeur d'école secondaire : « *On peut dire que si le personnel enseignant travaille en collaboration dans des communautés d'apprentissage*

*professionnelles et met en œuvre la pratique de haut rendement, tous nos élèves pourront réussir* ». Ceci rejoint les résultats des recherches de Little (1989; 2003) qui indiquent que les écoles qui connaissent une amélioration des rendements des élèves et ont un faible taux de décrochage scolaire ont presque toujours une forte culture collaborative. Leclerc, Moreau, et Leclerc-Morin (2007) renchérissent en soulignant que cette culture de collaboration entre les différents membres d'une école laisse la place au partage de la responsabilité de l'apprentissage des élèves. Elle permet également à ces membres de travailler envers un but commun, la réussite de ces jeunes. Grenier (2013) révèle que la direction de l'école doit mettre en place des structures et des processus qui favorisent le travail en collaboration avec des enseignants et avec les autres membres de l'école. Dans ce sens, les participants mentionnent qu'une vision commune et un alignement des objectifs comme une des conditions qui favorisent la réussite des élèves.

Cinq répondants de notre étude des trois groupes révèlent que la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs et les activités prévues pour soutenir les élèves à l'atteinte de ces objectifs sont nécessaires pour la réussite des élèves. Ces propos rejoignent les conclusions de IsaBelle et Martineau Vachon (2018) quant à l'importance des échanges entre les différents paliers du système scolaire. Une cohérence est nécessaire dans les objectifs d'apprentissage (la réussite des élèves), les moyens pour les atteindre et les activités prévues pour soutenir les élèves à l'atteinte de ceux-ci soulevés par les différents acteurs. Autrement dit, il faut un échange entre les différents paliers du système scolaire sur les stratégies et les pratiques pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Comme le mentionne Élysée, directrice d'école, *« les communautés d'apprentissage professionnelles sont des initiatives qui ont beaucoup aidé les acteurs scolaires de tous les paliers confondus à participer à la vision de l'apprentissage »*. Ce qui rejoint la conclusion de l'étude de IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe (2013) sur l'importance de l'alignement des objectifs scolaires aux différents paliers du système scolaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Selon ces résultats, l'alignement des objectifs scolaire entre les surintendants du conseil scolaire, les directions d'écoles et les enseignants favorise le fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelles et l'harmonisation des pratiques entre ces différents acteurs pour faciliter l'implantation et l'évolution du fonctionnement de ces communautés

d'apprentissage professionnelles et la réussite des élèves.

Dans la section suivante, nous présentons la nécessité de diagnostiquer des problèmes d'apprentissage des élèves pour favoriser leur réussite.

Les membres d'une communauté d'apprentissage cherchent à identifier et à comprendre le problème des élèves afin de pouvoir l'aider à son apprentissage. Il y a une consultation entre les enseignants pour planifier un plan d'action pour les élèves en difficulté. Six participants des trois groupes indiquent qu'un bon diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves par les membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle permet à ces derniers d'élaborer un plan d'action et d'accompagnement qui favorisent les élèves à réussir dans leurs apprentissages. Ce qui rejoint les propos de Guralnick (2004) qui mentionne que le diagnostic des problèmes d'apprentissage des élèves et l'intervention précoce peuvent être envisagés comme un moyen privilégié pour influencer le développement des enfants et leur réussite scolaire.

La sous-catégorie de l'utilisation des données de la littérature pour la réussite des élèves consiste à l'ensemble des informations qui fournissent des renseignements sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Leclerc, 2012). Cette chercheuse indique que les données issues de la littérature scientifique en rapport avec l'état et le développement de l'apprentissage des élèves doivent être considérées comme des moyens pour susciter le questionnement et pour prendre des décisions éclairées afin d'améliorer les résultats des élèves et leur réussite scolaire. En lien avec les communautés d'apprentissage professionnelles qui mettent l'apprentissage des élèves au centre de leurs préoccupations, l'utilisation des données issues de la littérature scientifique doit permettre d'élaborer des plans de suivi et d'amélioration, pour assurer les progrès des élèves. L'utilisation des données de la littérature sert à définir les priorités de changement, évaluer des conséquences ou des décisions, comprendre le niveau d'apprentissage des élèves (Leclerc, 2012).

Outre les données tirées de la recherche, Leclerc (2012) souligne que « les données d'observation constituent les catalyseurs de l'amélioration des apprentissages des élèves en amenant l'équipe à cerner les forces et les éléments à améliorer pour chaque élève, chaque classe, et au niveau du cycle et de l'école tout entière » (p. 32). Selon cette chercheuse, en plus d'informer à l'élève quant à sa progression pour faciliter sa réussite, l'analyse des données est un moyen qui suscite le questionnement chez les enseignants et leur permet de

prendre des décisions éclairées au regard des interventions pédagogiques afin de favoriser la réussite des élèves. Autrement dit, après avoir diagnostiqué les problèmes d'apprentissage de l'élève, l'analyse des données permet, par exemple, à l'enseignant de donner une rétroaction descriptive et spécifique qui fournit des informations précises. Ces propos concordent avec ceux de Van Barneved, (2008) qui montrent que si les enseignants disposent des données qui leur permettent de dégager les causes des problèmes pédagogiques des élèves et de suivre leur progrès, ils peuvent mettre sur pied des plans d'action qui facilitent la réussite de tous les élèves. Conséquemment, l'utilisation des données issues de la littérature et du terrain aide le travail des enseignants dans la réussite des élèves. Toutes ces données suscitent le questionnement chez les enseignants et leur permettent de prendre des décisions éclairées au regard des interventions pédagogiques afin de favoriser la réussite des élèves.

Pour conclure, la prise en compte de cette condition est très importante pour la réussite des élèves parce que la finalité d'une communauté d'apprentissage professionnelle est la réussite des élèves et le développement professionnel des enseignants. Cette condition est aussi importante parce que les éléments qui la composent (collaboration entre tous les acteurs, leur formation, soutien direct aux élèves...) constituent les conditions mêmes qui favorisent cette réussite.

### **5. 2. 9. Neuvième condition : redevabilité envers les parents et la communauté**

Cette condition réfère à l'imputabilité du système scolaire envers les parents et le public, soit la prise en considération, des attentes, des besoins et des préoccupations des parents et de la communauté quant à la qualité de l'apprentissage de leurs enfants (leur réussite scolaire) (St Germain, 2001). Selon ce chercheur, cette prise en considération des attentes plus élevées du public envers son système d'éducation exige de nouveaux rapports entre le ministère de l'Éducation et les parents, les membres de la communauté et avec tous les acteurs scolaires de son système. Ces rapports ne sont plus en fonction d'une relation d'autorité hiérarchique, mais plutôt en fonction d'une distribution des pouvoirs pour répondre aux attentes du public et de la communauté. Ceci incite le chercheur à préciser que l'usager, ici défini comme les parents et la communauté, « est un générateur d'idées, il doit être de plus en plus consulté; il est aussi un partenaire dans la mise en œuvre et dans les opérations des dispositifs. (...), Il devient omniprésent dans les changements apportés tant sur le plan de la définition des orientations que dans l'exercice des pouvoirs qu'on lui

accorde » (St Germain, 2001, p. 13). Seulement deux agents du ministère de l'Éducation qui ont mentionné cette catégorie.

À l'ère de l'imputabilité, ce mandat est renforcé en Ontario par le gouvernement conservateur du premier ministre Harris dans les années 1995-2002 (St-Germain, 2001). Effectivement, constatant le taux d'insatisfaction élevé du public, plusieurs organismes ont été créés pour mieux « gérer » le système d'éducation : en 1996, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRÉ); en 1997, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. D'ailleurs, le ministère de l'Ontario, dans sa vision renouvelée Atteindre l'excellence (2014), maintient son objectif : accroître la confiance du public dans l'éducation.

### **Conclusion de l'interprétation de la réponse à la première question de notre étude**

Les réponses de nos participants se regroupent en neuf catégories de conditions et 30 sous-catégories qui sont considérées comme des conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario. Tous les participants soulignent unanimement trois sous-catégories des conditions qui favorisent la réussite des jeunes : collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires en niveau micro (condition collaboration, accompagnement et engagement) ; formation des enseignants (condition formation des acteurs scolaires); disponibilité et usage des matériels et des programmes spécialisés.

Également, plus de la moitié de nos participants des trois groupes soulignent neuf sous-catégories de conditions: 1) prise en charge, par les francophones, de la gestion des conseils scolaires et de leurs écoles (condition : Prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens); 2) financier et l'autonomie de la gestion (condition : Disponibilité des ressources financières et temps); 3), 4) 5) collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires aux niveaux macro, méso et avec les parents (condition : Collaboration, accompagnement et engagement des acteurs scolaires); 6) milieu sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves (condition : Milieu accueillant et inclusif pour tous les élèves); 7) , 8) utilisation pédagogique des technologies d'information et de communication dans la salle de classe et en ligne par les élèves, interventions et pratiques individualisées pour les élèves (condition Soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves); 9) élève au centre

des échanges des CAP (condition : Communautés d'apprentissage professionnelles). Globalement, nos résultats corroborent les facteurs qui favorisent l'apprentissage et l'enseignement selon Hattie (2009) : la relation de confiance entre les enseignants et les élèves, la formation continue des enseignants et le soutien direct et individualisé aux élèves sont au sommet de la pyramide des facteurs qui favorisent l'apprentissage et la réussite des élèves.

D'une part, les agents du ministère précisent plusieurs éléments de la condition de la prise en charge du système scolaire de langue française par et pour les Franco-Ontariens. Ces agents sont sans doute plus aux faits de l'histoire et des difficultés vécus par les francophones pour obtenir la pleine gestion de leur système (IsaBelle, 2018) pour favoriser la réussite scolaire de leurs jeunes. Ils soulignent la réussite scolaire qui représente une relève à la francophonie et à l'engagement des jeunes dans la communauté franco-ontarienne. D'autre part, les agents du ministère de l'Éducation et les directions des conseils scolaires ne font pas allusion au leadership administratif des directions d'écoles. Seules les directions d'école le font, peut-être parce que les directions d'écoles sont les premiers responsables de la bonne gestion de leur école.

Les écoles les plus performantes établissent un alignement entre les normes, le curriculum, les évaluations et le développement professionnel (Dulude et IsaBelle, 2018). Finalement, il appert que seuls les agents du ministère de l'Éducation soulignent la condition de la redevabilité du système scolaire envers les parents et la communauté parce que la prise en considération par le système scolaire, des attentes et des préoccupations du public et des communautés quant à la qualité de l'apprentissage, du rendement scolaire et de réussite scolaire des élèves sont les priorités du ministère de l'Éducation de l'Ontario (St Germain, 2001). Par contre, les agents du ministère ne mentionnent pas le rôle des travailleurs sociaux dans la prévention des maladies mentales et de l'anxiété chez les élèves et celui des équipes de la réussite à l'école, car il s'agit de travail de collaboration qui engage tous les acteurs au niveau de l'école et chacun en particulier dans l'équipe de la réussite de l'école (IsaBelle et Rochon, 2018).

### **5. 3. Interprétation de la réponse à la deuxième question de notre étude**

La deuxième question de notre étude consiste à savoir quels sont les politiques éducatives et les programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire (rendements scolaires, taux de diplomation) des élèves des écoles secondaires francophones à partir des représentations sociales de ces acteurs de l'éducation ? Lors de nos entretiens, les participants ont mentionné plusieurs politiques, programmes et initiatives éducatifs du ministère de l'Éducation qui, selon eux, favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire de langue française en Ontario. Après le codage des réponses des participants, nous avons identifié 12 politiques et programmes mentionnés qui favorisent la réussite scolaire des jeunes franco-ontariens selon les représentations sociales de nos participants. Le tableau 21 présente des politiques et des programmes cités par groupe de participants. Dans les sections qui suivent, nous analysons, tour à tour, ce que disent les participants en rapport avec ces 12 politiques et programmes ministériels nommés.

Tableau 21 : Politiques et programmes du ministère de l'Éducation cités par groupe de participants

	<b>Politiques / programmes</b>	<b>A. MÉO</b>	<b>D. CS</b>	<b>D. ÉC</b>	<b>Total /12</b>
1	Politique d'aménagement linguistique (PAL, MÉO, 2004)	4	0	4	8
2	Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves (MÉO, 2009; 2014)	2	2	2	6
3	Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009)	4	0	1	5
4	Programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement (MÉO, 2009)	2	0	2	4
5	Stratégie ontarienne en mathématiques (MÉO, 2003; 2008; 2015)	2	1	1	4
6	Politique Faire croire le succès (MÉO, 2013)	2	1	0	3
7	Apprentissage pour tous (MÉO, 2013)	1	1	1	3
8	Atteindre l'excellence (MÉO, 2014)	2	0	0	2
9	Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ, MÉO, 2003-2005)	0	0	2	2
10	Cadre stratégique de la petite enfance (MÉO, 2013)	1	1	0	2
11	Cadre stratégique de l'éducation autochtone (MÉO, 2013)	1	1	0	2
12	Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006)	0	0	1	1
a	Tracer son itinéraire vers la réussite (MÉO, 2013)	2	1	1	4
b	Programme d'éducation coopérative (MÉO, 2011)	3	1	0	4
c	Programme à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2013)	1	2	0	3
d	Majeure Haute Spécialisation (MÉO, 2014; 2016)	2	1	0	3
e	Apprentissage par expérience (MÉO, 2008; 2016)	0	1	1	2
f	Programme de récupération de crédits (MÉO, 2006)	0	0	2	2

### **5. 3. 1. Politique d'aménagement linguistique-(PAL) (MÉO, 2004)**

La politique citée par huit de nos participants de trois groupes est la Politique d'aménagement linguistique (PAL) (MÉO, 2004), qui semble être la plus importante et la plus marquante du système scolaire de langue française en Ontario. Ces résultats surprennent peu dans la mesure où cette politique (développée et adoptée exclusivement pour le système scolaire de langue française de l'Ontario en 2004) offre aux conseils scolaires et aux écoles francophones la possibilité d'accroître leurs capacités en proposant des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la pérennisation de la langue et de la culture françaises afin d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Selon Leduc (2011), l'adoption

de cette politique a aidé à « mieux gérer la problématique de la transmission et du développement de la langue et de la culture en milieu minoritaire » (p. 29).

Dans ce sens, les participants de notre étude considèrent cette politique comme « une Bible » pour les conseils scolaires et écoles de langue française en Ontario. Les conseils scolaires et les écoles de langue française ont le mandat juridique d'assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en Ontario (MÉO, 2004). Dans cette perspective, en plus de l'aspect linguistique, la politique d'aménagement linguistique (PAL) intervient dans plusieurs domaines du système éducatif de langue française : améliorer la réussite scolaire des élèves, augmenter le taux de rétention, faciliter l'accueil des élèves issus de l'immigration et développer le leadership participatif au sein des écoles (Gérin-Lajoie, 2010; 2018). Dans chaque domaine d'intervention, le ministère de l'Éducation met à la disposition des conseils scolaires et des écoles des ressources afin de faciliter la réussite de tous les élèves comme le témoigne Élisabeth, directrice d'école : « *La Politique d'aménagement linguistique a fourni beaucoup d'outils aux écoles de langue française et ces outils-là ont été extrêmement utiles pour tous les élèves et en particulier pour les nouveaux arrivants* ». Ces résultats révèlent l'importance pour les francophones vivant en contexte de valorisation linguistique et culturelle de s'affirmer en tant qu'individus pouvant gérer leur système d'éducation. Disons que par rapport à ce qui vient d'être mentionné en lien avec cette politique, il y a de nouvelles perspectives de recherches qui s'ouvrent pour comprendre de quelle façon la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario permet la transformation sociale du système scolaire de langue française. La section qui suit traite de la politique sur le bien-être et la santé mentale.

### **5. 3. 2. Politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009; 2014)**

Des participants des trois groupes ont cité la politique sur le bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009; 2014) comme une politique pouvant contribuer à favoriser la réussite scolaire et le bien-être des élèves. La question telle que formulée a pu influencer les réponses des participants. Nonobstant cela, les participants soulignent que la politique sur le bien-être et la santé mentale des élèves « *a beaucoup aidé les conseils scolaires et les écoles de langue française à s'assurer que chaque élève se sente bien (...) dans son école et dans son conseil de langue française* » (Mélanie, agente du ministère). Les problèmes de santé mentale

chez les jeunes nuisent de façon considérable aux rendements scolaires des élèves. Chan, Zadeh, Jhang et Mak (2008) précisent que « lorsque le trouble mental est grave, il cause de l'absentéisme; dans la majorité des cas, les difficultés sociales et scolaires se multiplient pour l'élève et lui rendent mal à cheminer » (p. 14).

La Commission de la santé mentale du Canada (2012) souligne l'importance des écoles canadienne dans la promotion de la santé mentale, dans la lutte contre la stigmatisation ainsi que dans le dépistage précoce des problèmes de santé mentale. Pour cette commission, il y a un lien direct entre la santé mentale et le rendement scolaire. Elle recommande ainsi de multiplier les programmes de santé mentale dans les écoles et met aussi l'accent sur des mesures de prévention pour les jeunes à risque. Nos participants sont d'avis que la Politique sur le bien-être et la santé mentale des élèves du ministère de l'Éducation de l'Ontario aide les conseils scolaires et les écoles à lutter contre les maladies mentales chez les élèves afin que ces derniers soient bien dans leur peau et leur corps pour réussir leurs scolarités. Plusieurs répondants ont également nommé la Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. La section suivante présente le programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement.

### **5. 3. 3. Programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement**

La population qui forme le système scolaire de langue française en Ontario est aujourd'hui diversifiée et riche comme le témoignent les propos de nos participants: « *Dans un milieu minoritaire, parfois on a des élèves, des ayants droit, mais parfois aucun parent ne parle le français, mais l'élève est un ayant droit, donc l'école doit mettre sur pied des activités d'accompagnement* » (Modeste, agent du ministère). « *Nous avons des élèves qui nous arrivaient de partout et même de certaines régions qui sont en conflit (...)* » (Élizabeth, directrice d'école secondaire). C'est ainsi que nos répondants indiquent que la Politique sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves et le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) aident ces enfants à s'intégrer et à réussir au sein du système scolaire. Comme abordé précédemment, ces programmes sont au centre de la réussite de plusieurs élèves étant donné la composition riche et diversifiée qui constitue les élèves des écoles de langue française.

Pour les participants de notre étude, le programme d'accueil, d'admission et d'accompagnement ainsi que celui du Programme d'appui aux nouveaux

arrivants constituent un apport pour s'assurer que les admissions des nouveaux jeunes dans les écoles francophones soient appropriées et pour s'assurer que ces élèves soient accompagnés pour favoriser leur réussite scolaire.

### **5. 3. 4. Stratégie ontarienne sur l'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario (1993; 2009)**

La troisième politique la plus citée par nos participants est la Stratégie ontarienne d'équité et l'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. La Politique / Programme note no 119 ou la Politique d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario de 1993 a été bonifiée en 2009. Celle-ci a pour but de répondre aux besoins de l'apprentissage « des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire » (MÉO, 2010a, p3).

Pour le ministère de l'Éducation, un système d'éducation équitable et inclusif est absolument essentiel pour réaliser ses priorités fondamentales et on reconnaît partout dans le monde que c'est une condition primordiale pour offrir une éducation de qualité supérieure à tous les élèves (IsaBelle, 2018; UNESCO, 2008). Dans ce sens, les agents du ministère et des directions d'école soulignent l'importance de cette politique pour la réussite des élèves. La volonté du ministère est également d'amener le personnel de l'école et les élèves à valoriser la diversité, à montrer du respect pour les autres et à contribuer à créer une société équitable qui préconise le bien-être de tous et de chacun (MÉO, 2009). À ce sujet, soulignons que pour un agent du ministère et une direction d'école, le système scolaire franco-ontarien représente une ouverture sur la communauté (différentes cultures). Nos participants ont mentionné également qu'à l'intérieur de la stratégie sur l'équité et l'éducation inclusive, il y a plusieurs initiatives qui vont dans le sens de favoriser la réussite de tous les élèves, particulièrement ceux issus de l'immigration. Par exemple, le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Selon les chercheurs (Doung et Kanouté, 2007; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018), l'expérience scolaire de l'élève nouvel arrivant est affectée par différents facteurs tels que la langue de scolarisation, le pays d'origine, la situation socioéconomique et la scolarité. Fleuret et coll. précisent que ces facteurs peuvent limiter les relations entre ces élèves et leurs pairs.

Dans la même veine, l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2010; 2016) souligne la disparité qui existe entre les rendements scolaires des élèves issus de l'immigration et ceux des élèves des pays d'accueils. L'OCDE

(2010) révèle que dans la plupart de ces pays analysés, les élèves nouveaux arrivants obtiennent les résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves de leurs pays d'accueils. Également, dans tous ces pays à l'exception d'Irlande, les élèves considérés nouveaux arrivants sont plus à risque de décrochage au cours de leurs études secondaires (OCDE, 2016). Ces propos correspondent aux résultats des études de McAndrew (2015; 2011; 2015; 2016) réalisées dans les écoles secondaires du Canada qui démontrent que les élèves issus de la première et de la deuxième génération d'immigration réussissent moins bien que ceux de la troisième génération ou des suivantes. Dans cette perspective, MacAndrew et Bakhshaei (2016) demandent aux acteurs de l'école de soutenir le développement « d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et la construction d'une identité harmonieuse chez les jeunes issus de l'immigration, qui doivent trouver un équilibre entre la culture d'accueil et leur culture d'origine. La résolution des conflits de valeurs qui peuvent exister entre l'école et la famille, ainsi que le soutien à l'autonomie du jeune dans la recherche de sa propre formule culturelle sont des éléments centraux de ce processus auquel les intervenants scolaires peuvent contribuer de manière positive » (p. 39).

Selon Fleuret et coll. (2018), à travers le programme d'appui aux nouveaux arrivants, le ministère de l'Éducation veut aider les élèves qui viennent des pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique, à se familiariser avec leur nouveau milieu, à s'initier à la société et à la culture canadiennes et à combler, si c'est nécessaire, des retards en communication orale, en lecture et en écriture afin de favoriser leur apprentissage et leur réussite. Ainsi l'équité, l'inclusion et la réussite semblent interreliées. Car dans un système scolaire équitable, où tous les élèves se sentent accueillis, valorisés et soutenus, il y aura leur réussite. Ce qui veut dire que les conseils scolaires et les écoles doivent faire en sorte que les élèves soient en sécurité, à l'aise et acceptés pour rendre le milieu scolaire équitable et inclusif afin que les élèves réussissent.

### ***5. 3. 5. Programme axé sur la stratégie ontarienne en mathématiques (2003; 2008; 2015).***

Pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves de l'Ontario en mathématiques, en 2003, le ministère de l'Éducation adopte la stratégie ontarienne en mathématiques qui a pour but de renforcer la responsabilité des conseils scolaires et de fournir des mesures de soutien pour aider le personnel enseignant et les directions des écoles afin de favoriser la réussite des jeunes en mathématiques. Autrement dit, la stratégie

ontarienne en mathématique vise à améliorer le rendement des élèves en mathématiques; aider les élèves à résoudre des problèmes mathématiques de tous les jours et à accroître l'employabilité des élèves pour qu'ils puissent accéder aux emplois futurs.

Quatre participants des trois groupes ont mentionné que la stratégie ontarienne en mathématique augmente les rendements des élèves et favorise leur réussite scolaire. Les propos de nos participants sont importants dans la mesure où les chercheurs montrent que les compétences en mathématiques sont un indicateur important du succès économique des individus et de la société (Kilpatrick et Swafford, 2002). Selon ces chercheurs, les élèves qui ont une compréhension limitée des concepts mathématiques auront moins de chances de poursuivre des études supérieures, de trouver un bon emploi et de devenir des citoyens à part entière. Selon ces chercheurs, pour favoriser la réussite scolaire de tous, les élèves doivent dès le bas âge acquérir une bonne compréhension des concepts mathématiques de base, développer une attitude positive à leur égard et être convaincus que la compréhension des mathématiques est à leur portée. Ces propos concordent avec la conclusion du rapport de l'étude sur la petite enfance de McCain et Mustard (1999) qui souligne qu'une attitude positive à l'égard des mathématiques ainsi qu'une compréhension des concepts clés et des habiletés mathématiques doivent être développées dès les premières années d'études.

### **5. 3. 6. Politique Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario (MÉO, 2010; 2016)**

La politique Faire croître le succès (2010) comporte huit principes directeurs au cœur des politiques et des pratiques d'évaluation et de la communication du rendement des élèves. Des agents du ministère et des directions de conseils scolaires révèlent que la politique Faire croître le succès favorise la réussite scolaire des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Pour nos participants, l'évaluation doit être au service de l'apprentissage. Le ministère de l'Éducation, à travers cette politique, reconnaît la diversité des besoins, des problèmes d'apprentissage de ses élèves, de l'accompagnement des élèves en difficulté. Il veut que chacun d'eux soit appuyé pour réussir.

### **5. 3. 7. L'apprentissage pour tous, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (MÉO, 2013)**

L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année du ministère de l'Éducation de l'Ontario décrit un processus intégré d'évaluation et d'enseignement et présente des outils de planification (comme les profils de classe et les profils individuels). Ces outils permettent de favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les élèves dès la maternelle quatre ans jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Il se fonde sur les principes directeurs énoncés dans L'éducation pour tous : rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année (MÉO, 2005). Ce rapport sert à favoriser les échanges entre les différents acteurs scolaires afin d'augmenter la réussite scolaire de tous les élèves. Des participants des trois groupes citent cette politique : « *L'apprentissage pour tous est un programme que le ministère envoie dans des conseils scolaires et dans des écoles pour s'assurer que chaque élève réalise son plein potentiel et réussisse* » (Mélanie, agente du ministère).

Ces propos abondent dans le sens des résultats de l'étude de Fullan, Hill et Crévola (2006) qui démontrent que dans une vision d'un système scolaire, la personnalisation de l'apprentissage aux élèves, les interventions ciblées et l'apprentissage professionnel des acteurs scolaires améliorent les rendements scolaires et la réussite scolaire des élèves. Il rejoint également les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle que nous avons présentées dans le cadre de cette étude.

### **5. 3. 8. Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014)**

Vingt ans après la commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994), le ministère de l'Éducation de l'Ontario adopte la politique, Atteindre l'excellence. Une Vision renouvelée de l'éducation en Ontario (MÉO, 2014). Bien que cette nouvelle vision soit adoptée pour tout le système scolaire ontarien, seulement des agents du ministère l'ont citée. Ces participants indiquent que cette politique du ministère est nécessaire pour l'éducation des deux systèmes scolaires du ministère de l'Éducation de l'Ontario : francophone et anglophone. Dans son chapitre sur les politiques à l'élémentaire, des initiatives diversifiées pour maximiser le plein potentiel de tous les élèves, IsaBelle (2018) indique qu'avec la nouvelle vision de l'éducation en Ontario, le ministère de l'Éducation veut « non seulement

confirmer l'importance de la réussite scolaire des élèves, mais aussi de la réussite globale de l'élève en proposant quatre objectifs » (p. 121).

### **5. 3. 9. Programme Apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ, 2003)**

Le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ) proposé en 2003 vise à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage efficaces. Il vise également à mettre en œuvre, dans chaque école secondaire, des équipes de la réussite des élèves qui élaboreront et mettront en œuvre des stratégies soutenant l'amélioration des résultats des élèves et des taux d'obtention des diplômes du secondaire. Deux directeurs d'écoles soulignent que le programme d'apprentissage axé sur la réussite des élèves (PARÉ) est un ABC de la réussite pour les élèves du secondaire et un programme qui donne l'opportunité aux écoles d'accompagner et d'assurer le suivi des élèves à risque.

À travers les quatre priorités de ce programme: accroître l'accumulation de crédits en 9e et 10e année; veiller à une amélioration du rendement de tous les élèves; soutenir le changement de culture dans les écoles secondaires par l'entremise des communautés d'apprentissage professionnelles; donner plus de choix aux élèves par l'accroissement dans tous les conseils scolaires des possibilités d'apprentissage par l'expérience, nous constatons le souci du ministère de l'Éducation de l'Ontario de donner son soutien aux conseils scolaires et aux écoles pour voir tous les élèves du secondaire qui fréquentent les écoles de langue française réussir leur scolarité. Cette équipe de la réussite est une pratique très appréciée lors du travail en communauté d'apprentissage professionnelle.

### **5. 3. 10. Cadre stratégique de la petite enfance (2013; 2017)**

Nous avons vu que le cadre stratégique de la petite enfance est la restructuration du programme de maternelle quatre ans qui fait suite à une des recommandations de la Commission royale sur l'éducation (CRÉ, 1994) qui met l'accent sur l'éducation de la petite enfance afin de favoriser la réussite des jeunes franco-ontariens. Les participants de notre étude soulignent l'importance de ce cadre stratégique. Rappelons que devant les résultats scolaires peu positifs, particulièrement chez les jeunes franco-ontariens, le gouvernement et les directions des conseils scolaires francophones proposent dès le milieu des années 1990 la maternelle quatre ans. Encore une fois, il s'agit de l'adaptation d'une vision ministérielle qui répond aux besoins des jeunes des écoles de langue française pour

favoriser leur réussite scolaire. Ce positionnement du ministère corrobore aux résultats de l'étude de Engel, Claessens, et Duncan (2007) qui démontrent qu'un programme de maternelle quatre ans de qualité et l'accompagnement des enfants dans le passage de maternelle au programme de jardin d'enfants et de la première année de l'élémentaire augmentent les chances d'une transition réussie vers l'école primaire et elle permet d'améliorer leurs rendements scolaires.

Cette politique est également en lien avec la condition citée par nos participants quant à la prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens avec l'aaccessibilité au programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Dans cette perspective, de la promotion de la réussite de tous les élèves dès la petite enfance, le ministère de l'Éducation de l'Ontario développe et adopte le cadre stratégique d'éducation autochtone, c'est ce que nous présentons dans les lignes qui suivent.

### **5. 3. 11. *Cadre stratégique d'éducation autochtone de l'Ontario (2007, 2013)***

Un agent du ministère et une direction d'un conseil scolaire ont mentionné que le Cadre stratégique d'éducation autochtone de l'Ontario est une politique facilitant la réussite des élèves de l'Ontario. Dans le but que chaque élève de l'Ontario exploite pleinement son potentiel, le gouvernement a lancé en 2007 la Stratégie d'éducation des Autochtones afin de soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones et de faire connaître la culture, l'histoire et les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans nos écoles. Le lancement de la Stratégie d'éducation autochtone (MÉO, 2007) est à la base de l'adoption en 2013 du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits (le Cadre). Ce cadre constitue le fondement d'une éducation de qualité pour tous les élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui fréquentent les écoles élémentaires et secondaires ontariennes financées par les fonds publics.

Dans de nombreuses régions canadiennes, l'éducation des Premières Nations a pris la forme d'une assimilation forcée par le biais de l'école. Il faut ajouter la pauvreté et l'exode vers les grandes villes qui favorisent la perte culturelle, linguistique et de la discrimination (UNESCO, 2012). La perte de la langue est un enjeu majeur pour les populations autochtones urbaines. Les plus jeunes générations qui vivent en ville ont une probabilité moindre de parler la langue de la Première Nation que celles qui vivent dans leur territoire. C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a pris l'engagement d'investir pour

favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones dès la petite enfance, et ce, dans les milieux urbains, ruraux, ainsi que dans les réserves.

### **5. 3. 12. Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003 ; 2006)**

Bien que cette politique ne soit mentionnée que par une seule directrice d'école, les participants sont toutefois plusieurs à avoir cité des programmes liés à la Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Même si la stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans a été adoptée en 2003, ce n'est qu'en 2006 que le gouvernement de l'Ontario a adopté le projet de loi 52 qui modifie la Loi sur l'éducation concernant l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Rozon, Leurebourg et Charrette (2018) indiquent que cette stratégie, aussi appelée la politique de lutte contre le décrochage scolaire en Ontario, demeure l'une des principales politiques qui favorise la réussite des élèves grâce à ses multiples programmes élargis qui répondent davantage au style d'apprentissage de l'élève, à ses besoins, ses intérêts, ses forces et ses aspirations.

Ceci corrobore les propos de Ungerleider (2007) qui précise que la stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans de l'Ontario a « un objectif fondamental : la réussite de tous les élèves, la réussite de chaque élève » (p. 14). Comme mentionné, la Stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans comprend plusieurs programmes que nous allons examiner brièvement.

- a) *Tracer son itinéraire vers la réussite (MÉO, 2013)*
- b) *Majeure Haute Spécialisation*
- c) *Programme d'éducation coopérative (2011; 2018)*
- d) *Programme à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2013)*
- e) *Programme de récupération de crédits*
- f) *Apprentissage par expérience*

Tracer son itinéraire vers la réussite est un programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario (2013). Deux participants ont mentionné ce programme. Celui-ci se définit comme un processus de questionnement en quatre étapes comportant chacune une question en lien avec les quatre domaines d'apprentissage en matière de planification d'apprentissage, de carrière et de vie : se connaître, explorer ses possibles, prendre des décisions et établir des objectifs, atteindre les objectifs et effectuer les transitions (MÉO, 2013, p. 12). Selon Rozon et coll. (2018), à travers ce processus, l'élève est amené à planifier son itinéraire personnel tout au long de ses études et à

réussir sa transition vers la destination postsecondaire de son choix. Cette démarche d'itinéraire améliore ses perspectives de réussite en lui permettant de définir ses champs d'intérêt personnels, ses points forts, ses besoins, voire ses aspirations.

Une autre initiative issue de la stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans est le cadre stratégique basé sur l'apprentissage par expérience pour les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année (MÉO, 2008). Ce cadre comprend des programmes comme le programme de Double reconnaissance de crédits, d'Éducation coopérative et de Majeure Haute Spécialisation. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018), l'apprentissage par expérience renvoie à un cycle de l'apprentissage en trois phases où l'élève « participe à une occasion d'apprentissage par l'expérience en lien avec la communauté; réfléchit à son expérience pour en tirer des apprentissages et réinvestit les apprentissages pour influencer sur ses décisions et ses actions dans différents aspects de sa vie » (p. 28). Rozon, Leurebourg et Charette (2018) révèlent que des possibilités d'apprentissage et des programmes diversifiés dans le système scolaire ont pour but de répondre aux choix de l'élève en matière d'apprentissage afin de réussir sa scolarité.

### **Conclusion de l'interprétation à la réponse de la deuxième question de notre étude**

La deuxième question principale de notre étude consistait à savoir quels sont les politiques et les programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire (rendements scolaires, taux de diplomation) des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario à partir des représentations sociales des acteurs scolaires de ce système. La revue de littérature élaborée ci-haut montre que pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, les gouvernements et les systèmes scolaires investissent des sommes d'argent considérables pour mettre en place des politiques, des programmes et des initiatives pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Les gouvernements s'appuient sur les résultats des recherches scientifiques pour éclairer leurs décisions dans l'adoption des politiques et des programmes éducatifs et pour donner un appui aux conditions qui favorisent leur mise en œuvre afin d'aider à la réussite des jeunes (Rey, 2018).

En Ontario, plusieurs initiatives et politiques ont été développées et adoptées depuis les années quatre-vingt-dix pour favoriser la réussite scolaire et augmenter le taux de diplomation

des élèves, plus particulièrement ceux des écoles de langue française (Fullan, 2007). Pour répondre à la question de notre étude, les participants abordent 12 politiques et programmes éducatifs, en plus de six programmes que nous avons classés dans la politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003 ; 2006). Citée par les agents du ministère et les directions d'école, la Politique d'aménagement linguistique (PAL, MÉO, 2004) constitue la politique la plus mentionnée. Ensuite, nous retrouvons la Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves (MÉO, 2009 ; 2014) mentionnée par des participants des trois groupes et la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009).

Même si la nouvelle vision Atteindre l'excellence, vision renouvelée de l'Éducation (MÉO, 2014) n'a été citée que par deux agents du ministère, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une vision clé du système scolaire ontarien depuis sa première version. Malgré le fait qu'une seule direction d'école mentionne la Politique de l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006) favorisant la réussite scolaire, des participants des trois groupes ont indiqué six composantes de cette politique, telles que Tracer son itinéraire vers la réussite (MÉO, 2013), Programme d'éducation coopérative (MÉO, 2011); Programme de récupération de crédits (MÉO, 2006), etc.

## **Conclusion du chapitre**

Même si les acteurs scolaires révèlent qu'il y a l'adoption de plusieurs politiques et programmes en peu de temps par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et leur mise en œuvre qui suscitent des attentes au sujet des résultats chez les directions et le personnel de l'école. Les agents du ministère de l'Éducation, les directions des conseils scolaires et d'écoles secondaires qui ont participé à notre étude affirment que les politiques et les programmes du ministère sont nécessaires pour la réussite des élèves des écoles de langue française en Ontario.

Nos résultats indiquent que pour nos participants, le système scolaire de langue française en Ontario représente d'abord et avant tout la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture francophones ainsi que l'émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite des élèves francophones de la province. Il constitue d'une certaine façon le socle de la société francophone en Ontario. Des participants des trois groupes affirment que la gestion des conseils scolaires et des écoles de langue française en Ontario par

et pour les francophones est l'une des conditions qui favorisent la réussite scolaire des leurs. Pour les participants, le fait d'avoir la pleine gestion de leurs conseils scolaires et de leurs écoles ainsi que les ressources financières et matérielles contribuent à réaliser pleinement la mission de l'école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que le ministère de l'Éducation ait adopté en 2004 la Politique d'aménagement linguistique pour favoriser la réussite de tous les élèves de ce système. Dans ce sens, les chercheuses IsaBelle et Chiasson (2018) indiquent que la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario vient répondre aux besoins spécifiques de la communauté de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle afin « d'assurer les assises identitaires aux jeunes pour augmenter leur réussite scolaire » (IsaBelle, 2018, p. 280). Selon les chercheurs, les francophones de l'Ontario estiment qu'une bonne éducation permet à chaque individu et à l'ensemble de la communauté franco-ontarienne de vivre librement, de s'avancer économiquement et de progresser socialement (Gérin-Lajoie, 2018; Sylvestre et Lévesque, 2018).

Relevons également que pour nos participants, la réussite scolaire des élèves franco-ontariens représente la préparation d'élèves compétents pour le marché du travail, l'accessibilité aux études postsecondaires pour ces jeunes francophones, la relève de la francophonie et de l'engagement des jeunes dans la communauté franco-ontarienne ainsi que le bien-être des élèves dans leur choix scolaire et de carrière et personnel.

Si les politiques et les programmes du ministère de l'Éducation représentent le bien-être et la réussite des élèves, ceux-ci sont aussi perçus trop nombreux et exerçant une certaine pression de résultats chez les enseignants et les directions. Force est de constater une concordance avec la condition *Temps nécessaire pour l'appropriation des initiatives par les acteurs scolaires*, souligné par des participants des trois groupes. En effet, les participants soulignent que le temps accordé à la compréhension, à l'appropriation, à l'accompagnement et à l'évaluation d'un programme éducatif adopté favorise la mise en œuvre et la réussite des élèves. Il n'est pas étonnant que nos résultats recensent au total 18 politiques et programmes cités par nos participants comme favorisant le bien-être et la réussite scolaire des jeunes franco-ontariens du secondaire.

Si nous revenons aux conditions nommées comme favorisant le bien-être et la réussite scolaire, des participants des trois groupes mentionnent la collaboration,

l'accompagnement et l'engagement des acteurs scolaires des niveaux macro, méso et micro ainsi qu'avec les parents. En fait, l'alignement des objectifs selon les différents paliers d'un système scolaire s'avère crucial pour favoriser la réussite scolaire. (IsaBelle, Genier, Davidson et Lamothe, 2013). Également, ce positionnement de nos participants corrobore les conclusions de la recherche de Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2017) qui avancent que la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les moyens mis en place demande une approche systémique. En effet, un travail en collaboration entre tous les acteurs des trois paliers du système d'éducation a l'avantage d'avoir les mêmes visions des objectifs de l'apprentissage des élèves et d'être encadré au lieu d'aller dans des directions différentes.

En somme, selon nos résultats, une vision commune de l'apprentissage et un alignement des objectifs aux différents paliers favorisent la réussite des élèves. Les parents demeurent de précieux collaborateurs à la réussite scolaire des élèves puisque ce sont eux qui sont le plus près de leurs enfants (Anderson et coll., 2013; IsaBelle et Chiasson, 2018, Lecocq, Payet et Giuliani, 2014; Tardif-Grenier et Archambault, 2016). En effet, les parents prennent les décisions finales concernant leur jeune, soucieux de leur offrir l'aide dont ils ont besoin. En plus de favoriser l'adaptation scolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection face à l'abandon scolaire et aux problèmes comportementaux (Lecocq, Fortin et Lessard, 2014) et permet aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale (Deslandes et Bertrand, 2004).

Dans cette optique, il est étonnant que la Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario n'ait pas été citée par les participants comme une politique pouvant soutenir la réussite scolaire des élèves. Vivant en milieux éloignés, plusieurs écoles de langue française en Ontario sont aux prises avec une pénurie de personnel compétent. La formation des enseignants constitue donc une condition essentielle pour tous nos participants pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des jeunes.

Nos résultats indiquent qu'un milieu éducatif accueillant et inclusif pour tous les élèves offre aux jeunes un accueil et la sécurité. Ainsi, ils se sentent appréciés et cela favorise leur bien-être et leur réussite scolaire. Dans ce sens, Thapa, Cohen, Guffey et Higgins-D'Alessandro (2013) soulignent qu'un climat scolaire positif favorise la motivation des élèves à apprendre; aide à réduire le nombre d'incidents d'agression, de violence et de harcèlement dans les écoles; amoindrit l'impact négatif du contexte socioéconomique sur les résultats

scolaires et agis comme un facteur de protection pour l'apprentissage et un parcours de vie positif. D'ailleurs, trois politiques et programmes en lien avec cette condition ont été mentionnés par nos participants, la Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves (MÉO, 2009; 2014), la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009) et le Programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement (MÉO, 2009). Gérin-Lajoie (2018) précise que le bien-être des élèves est favorisé par la création de milieux sécuritaires qui renforcent et reflètent l'identité culturelle et qui apportent un sentiment d'appartenance et de sécurité à tous les élèves.

Tout ce qui concerne le soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves, comme le matériel et les programmes spécialisés, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, les interventions et pratiques individualisées pour les élèves et l'élève au centre des échanges lors des communautés d'apprentissage professionnelles constituent des conditions gagnantes pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des jeunes. Ceci rejoint les politiques et les programmes nommés par nos participants tels que Atteindre l'excellence, la vision renouvelée de l'Éducation (MÉO, 2004-2014); Faire croître le succès (MÉO, 2013); Apprentissage pour tous (MÉO, 2013); Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ, MÉO, 2003-2005).

Finalement, une direction d'école mentionne la politique de l'Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (MÉO, 2003; 2006). Néanmoins, des participants des trois groupes citent six composantes de cette politique favorisant le bien-être et la réussite scolaire. Selon nos participants, à travers ses six programmes et initiatives qui lui sont liés, la stratégie d'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans convient mieux au style d'apprentissage de chaque élève en répondant à ses besoins, ses intérêts, ses forces et ses aspirations.

Rappelons que nous avons dû éliminer une question portant sur une ou deux politiques ou programmes éducatifs du ministère qui pourraient limiter le bien-être et la réussite scolaire des élèves de notre guide d'entretien. En effet, après quatre entretiens (avec deux agents du ministère, une direction de conseil scolaire et une direction de l'école), nous avons dû retirer cette question du guide pour les entretiens suivants, car nos quatre premiers participants trouvaient la question inappropriée. Pour eux, les politiques et les programmes du ministère sont adoptés essentiellement pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des

élèves. Selon eux, le problème réside dans la mise en place de ces politiques et programmes dans les écoles, ce qui a été souligné par nos participants.

Pour terminer, ce cinquième chapitre a exposé les réponses à nos deux questions de recherche. Ce faisant, nous constatons que les conditions et les politiques mentionnées par nos participants se rejoignent pour aider les élèves à réussir.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Plusieurs politiques ont été développées et adoptées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour améliorer l'apprentissage et favoriser la réussite scolaire des élèves. Pendant plusieurs années, les écoles secondaires de langue française obtenaient un faible taux de rendement scolaire des élèves et un taux plus élevé de décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise. Toutefois, il est évident que depuis 2015, nous observons une tendance inverse quant à la réussite scolaire des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario. Celle-ci est marquée par un taux plus élevé de rendement scolaire et un taux plus élevé de diplomation comparativement aux écoles de langue anglaise. Sur ce, notre étude avait pour but de comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation, notamment des agents du ministère de l'Éducation, des directions des conseils scolaires, des directions d'écoles.

L'approche constructiviste interprétative utilisant la méthode de l'étude de cas est utilisée pour le choix des participants, la collecte des données et le codage des résultats. Elle nous a permis de recruter 12 acteurs scolaires en tant qu'unités d'analyse afin de mieux comprendre la réalité au sujet des conditions et des politiques ministérielles qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire vécue dans leur milieu naturel (Roy, 1998). À la suite des entrevues avec nos 12 participants, nous avons fait la transcription des verbatim. Ensuite, nous les avons codés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner (version 5.0.34) de Provalis Research.

À partir de ce codage et pour répondre aux deux questions principales de notre étude, il était important pour nous de connaître les représentations de nos participants à l'égard du système scolaire franco-ontarien, de la réussite des élèves du niveau secondaire de ce système ainsi que de l'adoption des politiques et programmes éducatifs par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il ressort que pour nos participants, le système scolaire de langue française en Ontario est un système qui est géré par et pour les francophones. Il a une mission, celle de la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture française en Ontario. De ce fait, il représente l'émergence d'une fierté qui permet le bien-être et la réussite scolaire des élèves des communautés

minoritaires en Ontario. Les participants de notre étude voient la réussite scolaire des jeunes francophones en Ontario comme une préparation des jeunes pour le marché du travail, à l'accessibilité aux études postsecondaires. Elle assume une relève à la communauté francophone tout en favorisant le bien-être et la réussite scolaire de ces jeunes. Dans cette perspective, les participants de notre étude croient que l'adoption des politiques éducatives est un grand facteur de motivation pour le bien-être des conseils scolaires et des écoles francophones en Ontario pour soutenir la réussite scolaire des jeunes.

Ces représentations sociales de nos répondants sont importantes pour mieux comprendre les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des jeunes des écoles de langue française en Ontario.

À partir du codage de nos entrevues et en lien avec ces représentations sociales des participants, nous avons identifié neuf catégories de conditions et 30 sous-catégories des conditions qui sont considérées comme des conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario. Ceci constitue la réponse à la première question principale de notre étude. Les neuf conditions se lisent comme suit :

1. la prise en charge du système scolaire par les Franco-Ontariens;
2. la disponibilité des ressources financières et matérielles au sein des conseils scolaires et des écoles;
3. la collaboration, l'accompagnement et l'engagement des acteurs scolaires à tous les paliers du système scolaire;
4. la formation des acteurs scolaires;
5. le leadership des directions d'écoles;
6. le bien-être de tous les élèves;
7. le soutien pédagogique direct aux élèves;
8. les communautés d'apprentissage professionnelles;
9. la redevabilité envers les parents et envers la communauté.

Ensuite, nos participants ont relevé 12 politiques et programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario ainsi que six initiatives reliées à la politique Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Les voici :

1. Politique d'aménagement linguistique (PAL, MÉO, 2004)
2. Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves (2009; 2014)

3. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009)
4. Programme ontarien sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement (MÉO, 2009)
5. Stratégie ontarienne en mathématiques (MÉO, 2003; 2008; 2015)
6. Politique Faire croître le succès (2013)
7. Apprentissage pour tous (MÉO, 2013)
8. Atteindre l'excellence (2014)
9. Programme axé sur la réussite des élèves (PARÉ, 2003-2005)
10. Cadre stratégique de la petite enfance (2013)
11. Cadre stratégique de l'éducation autochtone (2013)
12. Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (2003; 2006)
  - a) *Tracer son itinéraire vers la réussite (MÉO, 2013)*
  - b) *Majeure Haute Spécialisation (2014; 2016)*
  - c) *Programme d'éducation coopérative (2011; 2018)*
  - d) *Programme à double reconnaissance de crédit (MÉO, 2013)*
  - e) *Programme de récupération de crédits (MÉO, 2006)*
  - f) *Apprentissage par expérience (2008; 2016).*

Les résultats de notre étude ont montré que le ministère de l'Éducation de l'Ontario développe différents programmes ou politiques basés sur les données probantes des recherches pour favoriser le bien-être et la réussite de tous les élèves. Selon plusieurs chercheurs (Carpentier, 2010; Fullan, 2013; Maroy, 2008), les gouvernements et les systèmes scolaires croient que les politiques adoptées et mises à la disposition des conseils scolaires et des écoles seront implantées dans les milieux scolaires et permettront d'atteindre leurs finalités, leur efficacité et donc l'équité, le bien-être et la réussite de tous les élèves.

Les résultats de notre étude ont relevé qu'un système scolaire de langue française en Ontario contribue à l'émergence d'une fierté qui participe à la réussite scolaire des élèves francophones. Ses missions sont la valorisation, la transmission et la pérennisation de la langue et de la culture francophone. Il n'est pas étonnant que la première catégorie des conditions soit la prise en charge du système scolaire de langue française par les Franco-Ontariens eux-mêmes. Dans ce sens, les participants ont affirmé que la prise en charge par les francophones, de la gestion des conseils scolaires et des écoles pour les francophones favorise la réussite scolaire des élèves francophones. À cet effet, les résultats de notre étude

montrent que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté la politique d'aménagement linguistique exclusivement pour le système scolaire de langue française en Ontario afin d'offrir aux conseils scolaires et aux écoles francophones la possibilité d'accroître leurs capacités en proposant des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui contribuent à la pérennité de la langue et de la culture françaises et assurent la réussite scolaire de tous les élèves.

Pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves, les résultats de notre étude montrent qu'un milieu scolaire sécuritaire, inclusif et équitable pour tous les élèves favorisant le bien-être de tous. Notre recherche identifie également d'autres facteurs qui concourent à la réussite scolaire des élèves selon des acteurs du système scolaire franco-ontarien, comme un soutien pédagogique direct et individualisé aux élèves dès le jeune âge à travers des interventions ciblées selon les besoins, les intérêts, les forces et les aspirations des élèves; des pratiques individualisées en utilisant les technologies de l'information et de communication. Pour y arriver, les résultats de notre étude indiquent que la formation des enseignants et des directions des conseils scolaires et d'écoles ainsi que la collaboration, l'accompagnement et l'engagement de tous les acteurs scolaires et le travail en communautés d'apprentissage professionnelles sont nécessaires.

Nous terminons cette conclusion en abordant des limites de la démarche de notre étude et les perspectives qui se profilent sur le plan de recherches futures. La première limite est d'ordre personnel. Je n'ai pas fait mes études secondaires dans le système scolaire franco-ontarien. Je suis un immigrant arrivé en Ontario en 2007. J'ai d'abord effectué une maîtrise en théologie à l'Université Saint Paul / Ottawa (Dialogue interreligieux). Ensuite, j'ai fait un rapport intérimaire à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université d'Ottawa. À titre d'étudiant aux études supérieures, j'ai été assistant du cours PED 3519 « Système scolaire franco-ontarien » pendant trois ans. Étant donnée ma connaissance limitée du système scolaire en Ontario, j'ai dû faire plusieurs lectures et consulter plusieurs personnes-ressources du système scolaire franco-ontarien afin de bien comprendre son fonctionnement et les politiques et programmes mis en place. Cette limite d'ordre personnel peut aussi être perçue comme un avantage en lien avec la fiabilité des résultats de cette étude dû à la neutralité du chercheur.

La deuxième limite est liée au recrutement des participants. Dès le départ, nous avons acheminé une demande à tous les conseils scolaires francophones en Ontario. Une seule direction de conseil scolaire a répondu positivement à notre appel. Nous avons donc dû procéder différemment pour solliciter la collaboration de participants. Ainsi, nous avons recruté nos participants à partir des contacts personnels de la directrice de notre thèse.

La troisième limite est liée à l'absence totale ou partielle de réponses aux questions sociodémographiques du questionnaire que nous avons envoyé à tous nos participants. En effet plusieurs participants n'ont pas répondu à toutes les questions sociodémographiques.

Le nombre d'agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui travaillent au ministère dans la section francophone n'est pas élevé. Qui plus est, le système scolaire franco-ontarien n'a seulement que 12 conseils scolaires, donc 12 directions. Ainsi, étant donné que la communauté francophone de l'Ontario est petite, il est possible que certains participants tels que les agents du ministère de l'Éducation et les directions des conseils scolaires aient senti une certaine crainte d'être identifiés, même si nous avons garanti l'anonymat.

La dernière limite que nous pouvons relever consiste à la désirabilité sociale de nos participants envers les politiques et programmes du ministère de l'Éducation. Plusieurs participants ont mentionné que les francophones ont obtenu la pleine gestion de leur système scolaire de langue française en Ontario depuis à peine 25 ans et ce après de longs combats. Conséquemment, nous avons senti qu'ils ne voulaient pas parler négativement du ministère de l'Éducation ni des politiques, des programmes et des initiatives adoptés. D'emblée, ils reconnaissent qu'après plusieurs années d'efforts à travailler en collaboration entre les agents du ministère, les directions de conseils scolaires et d'écoles, ils ont réussi, car leurs élèves atteignent maintenant des niveaux de réussite très respectables. Tout porte à croire qu'ils jugent donc inutile de critiquer le ministère de l'Éducation, les programmes et les politiques puisque qu'ils observent des résultats positifs.

Quant à la contribution de notre étude, il appert que son originalité réside à la fois dans le recours à ce que vivent les participants pour comprendre ce qui favorise le phénomène de la réussite scolaire des élèves du secondaire en rapport à leur contexte. Également, le choix des acteurs du terrain, agents du ministère de l'Éducation, membres de la direction de conseil scolaire et d'écoles qui sont chargés de la mise en œuvre des

initiatives développées et adoptées dans leurs pratiques. Finalement, notre étude permettra au personnel du ministère de l'Éducation de l'Ontario chargé de développer des politiques éducatives de comprendre les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire du secondaire selon les acteurs scolaires de langue française. Ceci leur permettra de prendre en considération les attentes et les besoins de ce système scolaire et s'il y a lieu, de s'ajuster en tenant compte des besoins réels pour les prochains développements des politiques éducatives.

D'autre part, nos résultats guideront certainement d'autres systèmes scolaires qui connaissent des taux de diplomation peu élevés. En effet, bien qu'il existe des études sur les conditions et les politiques éducatives en général liées à la réussite scolaire des élèves, rares sont celles qui se consacrent aux représentations sociales des acteurs francophones, comme des agents du ministère de l'Éducation, des directions des conseils scolaires et d'écoles secondaires. Ainsi, nous espérons que notre étude apportera de nouvelles perspectives pour comprendre les dynamiques sur les conditions et les politiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire. Cette étude est centrée sur les conditions et les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles de langue française. Elle ouvre des horizons pour des nouvelles recherches. Par exemple, des chercheurs pourraient se pencher sur les conditions favorisant le bien-être des élèves francophones en Ontario ou sur les conditions favorisant le développement et l'implantation des politiques éducatives dans les conseils scolaires et dans les écoles de langue française en Ontario.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aakvit, A., Salvanes, K. G. et Vaage, K. (2003). Measuring Heterogeneity in the Returns to Education in Norway Using Educational Reforms, discussion paper.
- Abric, J. C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Paris.
- Abric, J. C. (1997) Pratiques sociales et représentations sociales. Paris, P.U.F
- Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphériques. Dans C. Guimlli, (dir.). Textes de base en sciences sociale : structure et transformation des représentations sociales. Lausanne : Desachaux et Niestlé, 73 -84.
- Action Canada (2013). Conjuguer l'éducation au futur. Adapter les systèmes éducatifs canadiens pour le 21<sup>e</sup> siècle. <http://www.actioncanada.ca/fr/wp-content/uploads/2013/02/TF2>.
- Agence de la santé publique du Canada (2013). <http://www.phac-aspc.gc.ca/cd-mc/mim/index-fra.php>.
- Agnew, D. W. (2011). Administrative obstacles to technology use in West Virginia public schools: A survey of West Virginia principals. (Thèse de doctorat, West Virginia University). Récupéré de *ProQuest Dissertations and Theses* (894212429).
- Alberta éducation (2008). Direction de l'éducation française. Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode appliquée à l'échelle de la classe.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>.
- Altet, Marguerite (2013). « Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité », Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 39-59.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadon, M. (2002). Représentations sociales et recherche en éducation: Quelques réflexions théorico-méthodologiques. L'année de la recherche en sciences de l'éducation, 227-244.
- Anderson, S. E. (2005). The School District Role in Educational change. Taking Stock of What We Know, *International Journal of Educational Reform*, 15 (1).
- Anderson, R. E. et Dexter, S. (2007). School technology leadership. An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Anderson, A., Hamilton, R. J. et Hattie, J. (2005). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning environments research*, 7(3), 211-225.
- Anderson, S. E., Rodway-Macri, J., Yashkina, A. et Bramwell, D. (2013). Characteristics of elementary schools achieving consistently high or low percentages of students at the provincial standard on EQAO. Assessments prepared for education quality and accountability office. Toronto, Ontario: Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, gouvernement de l'Ontario.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Repéré à

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.9924&rep=rep1&type=pdf>

- Archambault, J. Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observations des pratiques de travail de directions d'écoles primaire de la Région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417 – 436.
- Archambault, J. Garon, R. et Harnois, L. et Ouellet, G. (2011). Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels. Université de Montréal.
- Archambault, J. Poirel, E., Garon, R., Rodrigue, S. et Stabillil, I. (2017). Les pratiques de gestion des directions d'établissement qui exercent un leadership centré sur l'apprentissage. Document inédit, Université de Montréal.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. Contrat de la Direction des services aux communautés culturelles, MELS, 2012. Accessible sur le site ELODiL : [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca).
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M. P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dirs.). Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement. Montréal: PUM. 97-110.
- Awartani, M., Whitman, C. V. et Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being, *European journal of education*, 43(1), 1-20.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. Dans Jean Claude Abric, méthodes d'étude des représentations sociales, 13-36.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>.
- Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.
- Banque mondiale. L'Éducation et la Décentralisation. <http://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/French/Issues/Education.html>.
- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY.
- Bardin, L. (1996). L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. et Lessard, C. (2005). Autour des mots. Quand les enseignants travaillent ensemble... *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 49, 125-134
- Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60(1), 55-64.
- Barroso, J. (2008). « Réformes scolaires ». Dans A. Van Zanten (dir.). Dictionnaire de l'éducation. Paris : PUF, 571-574.
- Beaud, J. P. (1990). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy : PUQ, 195-225.
- Beaumont, C. Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Université de Laval, Québec.

- Bedard, C. Bremer, E. Campbell et Cairney (2017). A systematic review and meta-analysis on the effects of physically active classrooms on educational and enjoyment outcomes in school age children
- Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers et education*, 52(2), 353-364.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2012). Innovations pédagogiques, incertitude et biais cognitifs. Une approche par les sciences économiques comportementales, *Recherches et Éducatons*, 6, 55-70. <http://rechercheseducations.revues.org/1223>.
- Benson, C. et Kosonen, K. (2013). Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures. Rotterdam: Sense Publishers.
- Besse, L. E. (2011). Le système éducatif américain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne], [journals.openedition.org/ries/1760](http://journals.openedition.org/ries/1760) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1760>.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [//www.recherchequalitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchet, P. (21989). Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique. Presses Universitaires de Rennes
- Boissinot, M. M. (2002). Les responsabilités pédagogiques, droits et devoirs du chef d'établissement, *Administration et éducation*, 94(2), 77-91.
- Bogdan et Biklen (1992). *Qualitative research for education* (5e édition). Toronto
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (2001). Les représentations sociales: état des lieux et perspectives. Mardaga, 250 p.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissement scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78.
- Bourdages, R. A. et Lachance, N. (2007). Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève. Un guide pour le praticien réflexif. Québec.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. DOI : 10.2307/3319132.
- Boudreau, L. C. et Gaudet, J. A. (2004). Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- Bourdages, R. A. et Lachance, N. (2007). Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève. Un guide pour le praticien réflexif.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit, « Le sens commun ».
- Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitative. Québec : PUQ.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, Dans L. Talbot et M. Bru (dirs). *Des compétences pour enseigner*. Entre objets sociaux et objets de recherche, 121-134, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Breton, P. (2015). L'argumentation dans la communication. La Découverte, Repère.
- Bridges, E. (2012). Administrator preparation: Looking backwards and forwards. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 402-419.

- Brochu, P., Deussing, M. A., Houme, K. et Chuy, M. (2013). À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences. Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans, Toronto, Canada.
- Brown, J., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* (18), 32-42.
- Brown, C. et Lloyd, K. (2001). Qualitative methods in psychiatric research. *Advances in Psychiatric treatment*, 7, 350-356.
- Bureau international de l'éducation (2001). Éducation et vivre ensemble : La problématique du vivre ensemble dans les curricula. Actes de colloque de Genève.
- Cabus, S. J. et De Witte, K. (2011). Does school matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economic of Education, Review*, 30(6)1384 -1398.
- Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au siècle (2012). Transformer les esprits : l'enseignement public du Canada. Une vision pour le 21<sup>e</sup> siècle. Ottawa, Canada.
- Carpentier, A. (2015). La mise en œuvre : évolution et interaction des cadres d'analyse. Dans A. Carpentier (dir.). *Politiques éducatives*, 39 - 92
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31
- Carpentier, A. (2010). Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorale en vue de l'obtention du grade de Philosophica Doctor (Ph.D.) en administration de l'éducation, Université de Montréal.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M. et Bourque, J. (2007). Les directeurs et les directrices d'école au Canada: contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006). Québec, CA : Statistique Canada.
- Causey, I. A. (2010). School leaders' effect on technology. (Thèse de doctorat, The University of Southern Mississippi). Récupéré de *ProQuest Dissertations and Theses* (916369720).
- Cawelti, G. (1994). Innovative practices in high schools: Who does what and why and how? Dans G. Cawelti (dir.), *The Nation's Schools*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cawelti, G. (1994). Challenges and achievements of American education. Dans G. Cawelti (dir.), *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. New York, NY.
- Chan, E., Zadeh, Z., Jhang, N. et Mak, M. (2008). Depression and academic achievement: A meta-analysis. Poster presented at the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Vancouver, Canada.
- Chester, M. et Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(3), 233-257.
- Chevallier, T. (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire, Paris, UNESCO.
- Clément, N. (2014). Pédagogie numérique en action. Recension des écrits et des entretiens virtuels. Toronto : MEO.
- Centre for Child Studies de l'Université McMaster (2013). Rapport final sur le Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants.
- Clément, N. (2011). Co-révision du « Modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture ». Thèse de doctorat. Université du Québec en Outaouais.

- Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343-379.
- Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. Université du Québec en Outaouais
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves. Québec, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 94-122.
- Commission royale sur l'éducation (CRE, 1994). Pour l'amour d'apprendre (4 volumes). Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Commission de la santé mentale du Canada (2012). La santé mentale en milieu scolaire au Canada. Rapport final. Consortium sur la santé mentale et la toxicomanie en milieu scolaire
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). État de l'apprentissage virtuel au Canada. Ottawa, Ontario : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil ontarien des directeurs de l'Éducation (2011). Utilisation efficace de la technologie. Que dois-je savoir à propos de l'utilisation efficace de la technologie pour favoriser l'apprentissage des élèves? [http://www.ontariodirectors.ca/CODE\\_Advisories/Downloads/Avis\\_3.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/CODE_Advisories/Downloads/Avis_3.pdf).
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Québec
- Consortium sur la santé mentale et la toxicomanie en milieu scolaire (2013). La santé mentale en milieu scolaire au Canada. Rapport final.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. et Boyle, P. (1990). Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Creswell, J. W. (2012). Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches (2<sup>e</sup> éd.). London: Sage.
- Davidson, E., Reback, R., Rockoff, J. et Schwartz, L. (2013): Fifty ways to leave a child behind, NBER working paper n°18988
- De Ketele, J. M. (2020). Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs. De Boeck
- De Ketele, J. M. et Rogiers, X. (1996). Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents. Bruxelles : De Boeck.
- De Rosa, A.S. (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales des maladies mentales. *Connections*, 51(1), 27-50.
- Dede, C. (2009). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. Harvard Graduate School of Education. [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf).
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). L'entretien biographique comme outil de l'analyse sociologique. *Ulinam* (1-2). 175 -188.

- Déniger, M. A. (2017). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. Université de Montréal, Québec, Canada.
- Deniger, M. A. (2005). La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CTREQ.[[http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719\\_fr.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf)].
- Deniger, M. A. et Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux historiques et perspectives contemporaines. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dirs). La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir, 27-38. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). The sage handbook of qualitative research. Londre: Sage.
- Denzin N. K. et Lincoln Y. S. (2003). Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publication Inc.
- Deschamps, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine. Montréal : Guérin Universitaire.
- Desjardins, F. J. (2007). Les technologies numériques en éducation: théorie et profils de compétences chez les enseignants francophones de l'Ontario. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dirs). Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone, 187-195. Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Desjardins, F. J. (2005). La représentation par les enseignants, quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur: vers une théorie des TIC en éducation. *La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 37, 27-49.
- Deslandes, R. (2019). Relations école-famille. Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Périoscope.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.). La pédagogie de l'inclusion scolaire (3éd., 203-230). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec
- Deslandes, R. (2010). L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté. Vrai plus que jamais! *Revue préscolaire (AÉPQ)* 48 (3), 9-11.
- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (dir.). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176), New York, NY: Routledge.
- Deslandes, R. (2001). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, et D. Martin (dirs). *La formation continue: de la réflexion à l'action*, 73-97. Québec, Canada: PUQ.
- Deslandes, R. (2001). « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- Deslauriers, J. P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : Chenelière.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Rapport présenté au Conseil québécois de

- la recherche sociale, 109-136. Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Desroches, V. (2007). Le financement public de l'enseignement privé au Québec.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43
- Doise, W. (1986). Représentations sociales. Paris, Collin.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). L'étude des représentations sociales. Neuchâtel: Delachaux.
- DuFour, R. et Eaker, R. (2004). Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire. Bloomington: National Education Service.
- Dubé, S. (2009). La gestion des comportements en classe, et si on regardait ça autrement? Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 199 p. [tp://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx](http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx).
- Dudezert, J. P. (2002). Les techniques d'information et de communication en formation, Paris, Economica.
- Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J. (1991). L'enquête de terrain en sciences sociales. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Dulude, E. et Spillane, J. P. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Education et sociétés*, 1(31), 143-156.
- Dulude, E., IsaBelle, C., Dubois, G., Dumont, É., Lamonthé, R. et Swan, R. (2018). Les stratégies ministérielles ontariennes. Assurer une cohérence pour accroître un leadership efficace dans les écoles, Dans C. IsaBelle, (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 195-220.
- Duplâa, E., IsaBelle, C. et Lachance, P. (2018). Le CAVLFO. Un modèle d'accompagnement en ligne, Dans IsaBelle, C. (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 307-330.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2008). Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Durkheim, E. (1898). Les règles de la méthode sociologique. Paris, PUF.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(5).
- Dyer, W. G. et Wilkins, A. L. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16(3), 613-619.
- Eaker, R., DuFour, R., et DuFour, R. (2004). Premiers pas: Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eastabrook, Peters, Vanderlee et Youmans (2012). Rapport final Évaluation de la mise en œuvre du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario.
- Edward, E. (2012). Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38(1), 25-47

- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?
- Engel, M., Claessens, A. et Duncan, G. (2007). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415–427.
- Epstein, J. L. (2019). School, family and community partnerships. Caring for the children we share. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. J. Rodriguez, et F. C. Van Voorhis (Eds.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (4<sup>éd.</sup>, 11-32). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (1992). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C. Wittrock (éd.). *Handbook of Research on Teaching*, 119-161. New York : MacMillan
- Eyler, J. S. et Giles, D. E. Jr. (2010). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Fanchini, A. (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III: l'effet de l'accompagnement scolaire. Thèse, Université de Bourgogne, Français.
- Farkas, G. Durham, R. (2007). « The role of tutoring in standards-based reform ». Dans A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington: Brookings Institution, 201-228.
- Feyfant, A. (2016). Enseignement primaire : les élèves à risque de décrochage. Dossier d'actualité Veille et Analyses, 80(12), 1-18
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? Revue de littérature des recherches internationales IFE, Observatoire de la réussite éducative,
- Feyfant, A. (2013). « Quels contenus pour l'enseignement obligatoire? ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, 85(6), 1-24.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Ferréol, G. et Cauche, P., Duprez, J. M., Ferréol, G., Gadrey, N. et Simon, M. (2002). *Dictionnaire de sociologie*, (3<sup>éd</sup>), Armand, colin, 189-196
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J. C. Abric (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, 37-58.
- Fleuret, C. Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Les points sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles de l'Ontario. Entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle, (dir.). *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Montréal, Presse de l'université du Québec, 243-276.
- Fofou, K (2018). *Équité et efficacité en éducation : regards croisés France/Québec*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013). Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Fourgous, J. M. (2012). *Apprendre autrement » à l'ère numérique: Se former, collaborer, innover: Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*.
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et*

- des conduites discursives lors de la causerie. Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal: Chenelière/ Éducation.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fryer R. and S. Levitt (2007). The Causes and Consequences of Distinctively Black Names, *Quarterly Journal of Economics*, CXIX. DOI: 10.1162/0033553041502180
- Fullan, M. (2015). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*, Toronto, Ontario.
- Fullan, M. (2013). De mieux en mieux: Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/FullanReport\\_FR\\_07.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/FullanReport_FR_07.pdf).
- Fullan, M. (2010). *Stratosphere, Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*, Don Mills, Ontario, Pearson, 99 p.
- Fullan, M. (2007). *The new Meaning of educational change*. New-York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3<sup>éd.</sup>). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. et Langworthy, K. (2014). *Alive in the Swamp. Assessing Digital Innovations in Education*. Nesta.
- Fullan, M., Bertani, A. et Quinn J. (2004). New lessons for districtwide reform, *educational leadership*, 61(7), 42-46.
- Fullan, M., Hill, P. et Crévola, C. (2006). *Breakthrough. Change force*, Toronto, Canada
- Gamoran, A. (2007). *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution.
- Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gamoran, A (2007). *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution,
- Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 6<sup>e</sup> édition, presse de l'université du Québec, Québec.
- Gauthier , Y. (2004). *Plan d'enseignement individualisé dans les écoles de l'Ontario: analyse de cas des enfants surdoués et d'enfants en troubles d'apprentissage*, Brock Education, 13(2).
- Géraud, M. O., Leservoisier, O. et Pottier, R. (2001). *Les Notions clé de l'ethnologie. Analyses et textes*, Armand, colin.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). L'éducation et les minorités de langue officielle au Canada. *Administration Éducation* 165(1), 31-36.

- Gérin-Lajoie D. (2019), *Le rapport à l'identité des jeunes des écoles de langue anglaise au Québec*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, Collection sur les Minorités de langue officielle au Canada.
- Gérin-Lajoie, D. (2018). *L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité*, Dans C. IsaBelle (dir.). *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Montréal, Presse de l'université du Québec, 41-58.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). *Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité*. Dans M. O. Magnan et P. Lamarre (dirs). *Minorités linguistiques et sociétés*, 7 (3), 48-69.
- Gérin-Lajoie, D. (2013). *Le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle dans la région de Montréal et en Ontario*. Dans N. Gallant et A. Pilote (dirs). *La construction identitaire des jeunes*. Québec: Presses de l'Université Laval, 53-67.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). *Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves*. Dans J. Rocque (dir.). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire- considérations théoriques pour une pratique éclairée*. 307-321. Winnipeg : Presses universitaires de St-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). *La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario*. *Revue Francophonies d'Amérique*. Numéro 18, Ottawa : Les Presses de L'Université d'Ottawa, 171-179. Dans D. Gérin-Lajoie. *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Symposium *Le point sur la recherche en milieu minoritaire*, Congrès de l'ACELF, Toronto.
- Glasman, D. (2010). *La Réussite éducative dans son contexte socio-politique*. Dans V. Laforets (dir.). *La réussite éducative: un dispositif questionné par l'expérience*. Marly-le-Roy: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 9-20.
- Glasman, D. (2007). *Il n'y a pas que la réussite scolaire!* *Informations sociales*, 141(7), 74-85
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*.
- Gordon, T. (2008). *Enseigner dans une relation gratifiante entre élèves et enseignants*.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (Dirs). *Handbook of Qualitative Research*, 105-117. Thousand Oaks: Sage.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Guralnick, M. J. (2004). *Family investments in response to the developmental challenges of young children with disabilities*. Dans A. Kalil et T. Deleire (dirs.). *Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success*. NJ: Lawrence Erlbaum, 119-137. Mahwah, Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). *Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire?* *Éducation et francophonie*. 61(1), 123-146.
- Génier, É. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle: conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'écoles élémentaires*. Thèse, Université d'Ottawa, Canada.
- Groulx, L. (1997). *Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale*. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, J. P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer (dirs). *La recherche*

- qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques, 55-84. Montréal: Gaëtan Morin.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Washington, D.C: The Falmer Press.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C., et D'Angelo, M. (2018). « Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario ». CODE Consortium. En ligne. <https://bit.ly/2yenQ5X>.
- Harrisson, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke: CRP. 33-56.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaitre son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ, Canada.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Henderson, A., Brown, S. D., Pancer, M. et Ellis-Hale, K. (2007). Mandated community services in high school and subsequent civic engagement: the case of double cohort, *Journal of Adolescence*, (36)7, 849 - 860.
- Henry, K. L., Cavanagh, T. M. et Oetting, E. R. (2011). Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1164-1177.
- Herry, Y., Maltais, C. et Mougeot, C. (2008). Effets d'un programme de maternelle, à temps plein, en Ontario français, sur le développement des enfants à la fin de la 2e année primaire.
- Herzlich, C. (1975). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton (2è éd.).
- Hill, M., et Hupe, P. (2009). *Implementing Public Policy: An Introduction to the Study of Operational Governance*. Sage Publications, 248p.
- Holdich, C. E., Chung, P. W. H. et Holdich, R.G. (2004). Improving children's written grammar and style: revising and editing with Harry. *Computers et Education*, 42, 1- 23.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. et Sommers, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of school and their pupils. Dans Huber (dir). *School leadership international perspective*, Springer science, 57 - 77
- Howlett, M. et Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*, Toronto, Oxford University Press.
- Immongault, M. C. (2014). *Les représentations sociales des élèves, des enseignants du secondaire et des parents à propos de la réussite scolaire en zones urbaine et rurale au Gabon*. Université de Laval

- Immongault, M. C. et Lapointe, C. (2017). Représentations sociales de la réussite scolaire dans un pays dit en voie de développement : le cas du Gabon. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 1-36. <https://doi.org/10.7202/1042073ar>
- IsaBelle, C. (2018). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec.
- IsaBelle, C. (2018). Les politiques à l'élémentaire. Des initiatives diversifiées pour maximiser le plein potentiel de tous les élèves, Dans C. IsaBelle (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 119-158.
- IsaBelle, C. (2017). eCAP : pour un soutien aux CAP! Communication à l'International congress for school effectiveness and improvement-ICSEI 2017. Ottawa, Ontario.
- IsaBelle, C. (2014). Directions et futures directions d'école franco-canadienne : sentiment d'efficacité personnelle de leurs compétences pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 36(3), 204-228.
- IsaBelle, C. (2002). Regard critique et pédagogiques sur les technologies de l'information et de la communication. Montréal, Québec : Éditions Chenelière /McGraw-Hill.
- IsaBelle, C., Desjardins, F. et Bofili, F. (2012). Utilisation des TIC : sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école franco-ontarienne. *Questions Vives*. 7(17), 123-138. <http://questionsvives.revues.org/1031>.
- IsaBelle, C. et Chiasson, R. (2018). Relations école-famille-communauté Indispensables pour la réussite des élèves. Dans C. IsaBelle (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 277-306.
- IsaBelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>.
- IsaBelle, C., Gélinas Proulx, A. et Meunier, H. (2016). Gérer l'école d'aujourd'hui : compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux directeurs au Canada. *Revue Éducation et Société*. 36 (2), 175-190.
- IsaBelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 15-53. <https://doi.org/10.7202/1043025ar>
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'Éducation*. 43(2), 1-14.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- IsaBelle, C. et Rochon, S. (2018). CAP vers la réussite. Un mode de fonctionnement fondamental, Dans C. IsaBelle (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 221- 242.
- IsaBelle, C. et Vachon, H. M. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118. <https://doi.org/10.7202/1043027ar>.

- Isabelle, C., Lapointe, C. et Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325-343.
- L'Institut français de l'éducation (2016). Lire et écrire : rapport de recherche : étude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages
- Jobert, B. (2002). Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles: esquisse d'un parcours de recherche. Dans A. Faure, G. Pollet et P. Warin, (dirs). *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, 13-24. Paris, Le Harmattan.
- Jodelet, D. (2015). Représentations sociales et mondes de vie. Paris, Archives contemporaines.
- Jodelet, D. (2007). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans (Hass, V.) *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. 235-255, Rennes: Les Presses universitaires de Rennes.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.). *Psychologie Sociale*. 357-378. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kabano, J. (2000). *Les représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants des classes ordinaires du primaire à propos des élèves handicapés*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, Rimouski.
- Karsenti, T. (2018). *Le numérique dans nos écoles: usages, impact et charge de travail*, Rapport de recherche, CRIPFE, 58p.
- Karsenti, T., Bugmann, J. et Roy, N. (2017). «Une brève histoire des technologies en éducation», dans *Enseigner et apprendre avec le numérique*, Les Presses de l'Université de Montréal, p.13.
- Karsenti et Bernet (2013). *Les TIC et l'engagement scolaire au primaire* Qualité et évolution de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du troisième cycle du primaire utilisant les TIC à l'école.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2012). L'usage intensif des technologies en classe favorise-t-il la réussite scolaire? Le cas d'un regroupement d'écoles du Québec (Canada) où chaque élève a son ordinateur portable, Dans *Génération connectée: quels enjeux pour l'école?* 71-89.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs). *Introduction à la recherche en éducation*. 225-247. Sherbrooke, Canada : CRP.
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis-résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Rapport préliminaire des principaux résultats.
- Karsenti, T., Goyer, Villeneuve et Raby C. (2005). Intégration des TIC dans le travail enseignant: Quand la société change, la classe doit-elle suivre? Dans T. Karsenti et F. Larose (dirs). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: Recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1-7.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). Vers une formation globale à la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*, 7-15, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kilpatrick, J. et Swafford, J. (2002). *Helping Children Learn Mathematics*, Washington (DC), National Academy Press.

- King, K. et Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. New York: Collins.
- Kirby, M. J. L. et Keon W. J. (2006). *De l'ombre à la lumière : La transformation des services concernant la santé mentale, la maladie mentale et la toxicomanie au Canada*. Le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie.
- Klein, G. et Myers (2006). *The power of intuition*. New York: Doubleday
- Kosonen, K. (2005). *Education in local languages: Policy and practice in Southeast Asia. First languages first: Community-based literacy programmes for minority language contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- Labelle, J. et Leclerc, M (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.<https://doi.org/10.7202/1021027ar>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M. C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historico-culturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Lajoie, D. G. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité, Dans C. IsaBelle, (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Montréal, Presse de l'université du Québec, 41-58.
- Lamonthe, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario: étude multicas*. Université d'Ottawa. Canada
- Lamoureux, A., Archambault, J. P., Berthiaume, F. et Fréchette, N. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines*. Laval, Québec : Études Vivantes.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Ottawa, Ontario : Patrimoine canadien.
- Langley-Evans et Thomas (2017). *L'alimentation en milieu scolaire : appuyer l'offre d'aliments et de boissons sains*
- Lapointe, C. (2009). *L'égalité des chances à l'école*. Conférence présentée au colloque annuel de la Fédération des syndicats enseignants et de la Centrale des syndicats du Québec, février, Laval, Québec.
- Lapointe, C. (2006). *Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux*. Actes du Colloque Les États généraux de l'éducation : dix ans après. Québec, Québec : Centrale des syndicats du Québec.
- Lapointe, C. (2005). *Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire*. Dans L. DeBlois (dir.). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 39-50.

- Lapointe, C. (2011). Diriger une école en milieu minoritaire francophone c'est contribuer à une société mondiale juste et paisible. Connexion direction. Le minimage de l'ADFO, 5-6.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dirs). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. 37-48. Montréal, QC : Chenelière
- Lapointe, C., Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. 39-50. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lapointe, C. et Langlois, L. (2004). L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires : évolution et transformation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 175-190.
- Immongault, M. et Lapointe, C. (2018). Une analyse féministe des représentations sociales de la réussite scolaire de lycéennes gabonaises : entre tradition et émancipation. *Recherches féministes*, 31(2), 177-195. <https://doi.org/10.7202/1056248ar>
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.). *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, 39-50. St-Nicholas, Montréal: Presses de l'Université Laval
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits, *Revue internationale de l'éducation familiale*, (36)2, 35-60.
- Laurence, B. E. (2011). Le système éducatif américain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne], [journals.openedition.org/ries/1760](http://journals.openedition.org/ries/1760) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1760>.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, PUQ, Canada.
- Leclerc, M. (2007). Un nouveau regard sur les profils des enseignants à l'égard de l'intégration des TIC. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 33(2), 27-54.
- Le Touzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire : Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Ottawa : Centres de recherche, Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2007). Un nouveau regard sur les profils des enseignants à l'égard de l'intégration des TIC. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 33(2).
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024a>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnel: Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, (1)1, 1-27.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>

- Leduc, L. (2011). Regard sur la Politique d'aménagement linguistique
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership, Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, Fullan et Watson (2003). The school we need: Recent education policy in Ontario and recommendations for forward, Toronto, institut for studies in education, university of Toronto.
- Leithwood, K. et Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Lemieux, V. (2002). Les politiques publiques : Les acteurs et leur pouvoir, 2e édition, Les Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2012). Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 449-612.
- Lessard, C. (2020). Recherche et politiques éducatives: une interface problématique. *Trabalho et Educaçoa*.
- Lessard C. (2012), « Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation? », in Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? 123-141. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives : la mise en œuvre. *Éducation et société*. Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Desjardins, P.D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*. 1(25), 155-194.
- Lessard Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). Recherche qualitative : fondements et pratiques. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Liautaud, A. (2003). Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Little, J. W. (1989). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536
- Lomos, C., Hofman, R. H. et Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Maltais, C., Mougeot, C. et Herry, Y. (2008). Effets d'un programme de maternelle, à temps plein, en Ontario français, sur le développement des enfants à la fin de la 2e année primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/018991ar>
- Matthews, P., Rea, S., Hill, R. et Gu, Q. (2014). Freedom to lead: A study of outstanding primary School leadership in england, technical annex: literature review, Nottingham, National college for school leadership.
- Manzerolle, B. (2013). Entretien virtuel réalisé en août 2013.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 60(1), 31-55.
- Maroy, C. et Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie*, 164, 87-90.

- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique *Éducation comparée/Nouvelle série*. 12, 45-69.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de Gestion axée sur les résultats au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*. 12, 45-69
- Martineau, S., Beauchesne, A. et Tardif, M. (2001). La recherche en éducation ou comment appréhender la complexité de l'action pédagogique en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.). *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (pp. 7-13). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Mattatall, C. et Power, K. (2014). *La collaboration des professionnels de l'enseignement et la réussite des élèves ayant des troubles d'apprentissage : un examen de la recherche*. Ottawa, Canada.
- McCarthy, M. M. et Forsyth, P. B. (2009). Research and development activities pertaining to the preparation of school leaders. Dans M. D. Young, G. Crow, J. Murphy et R. Ogawa (dirs), *A leadership preparation program. Handbook of research on the education of school leaders*. 85-128. New York, NY : Routledge.
- McMillan, J. H. et Schumacher. S. (1984). *Research in education*, Boston/Toronto: Little, Brown and Company
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherches et d'interventions au Québec*.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M. O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dirs). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* 19-40. Montréal, QC: Fides Éducation.
- Mc Andrew, M., Ledent J. et Murdoch, J. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Rapport final au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec*. Montréal : MELS
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2008). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal : MELS.
- Mccain, M. et Mustard, F. (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early years study. Final report*. Toronto, Publications Ontario.
- Means, Toyama, Murphy, Bakia et Jones (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*
- Meny, Y. et Thoenig, J. C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: PUF.
- Merini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans *Coordonner, collaborer, coopérer*, 35 - 47

- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 3-16.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : PUF, *éducation et société*, 220 p.
- Milaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation (1re éd.)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd.)*. Paris: De Boeck.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analyses: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Ca : Sage
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*.
- Ministère de la justice (1968). *La Loi constitutionnelle de 1867*, Canada.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2020). *Politique d'aménagement linguistique PAL*. <https://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/574/LegDoc/Fre/May2014/PolitiqueAmenagementLinguistiqueCulturel.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2019). *Financement de l'éducation 2019-2020 Guide sur les subventions pour les besoins des élèves*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018). *Programme d'éducation coopérative*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Cadre stratégique renouvelé sur la petite enfance et les services de garde d'enfants de l'Ontario*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle. Accompagner chaque enfant, appuyer chaque élève*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Rapport final Évaluation de la mise en œuvre du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre stratégique de l'éducation autochtone*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre stratégique de la petite enfance*. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Leadership de l'Ontario*. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre\\_de\\_leadership\\_de\\_lOntario.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *La santé mentale en milieu scolaire au Canada. Rapport final. Consortium sur la santé mentale et la toxicomanie en milieu scolaire*.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Programmes à double reconnaissance de crédit. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Programme Apprentissage pour tous. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Programmes d'apprentissage par expérience. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Vers un juste équilibre. Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves. Version provisoire 2013.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). L'apprentissage pour tous: guide d'évaluation et d'enseignement efficaces. [www.ontario.ca/education](http://www.ontario.ca/education)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). Faire croître le succès. Politique sur l'Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). Stratégie ontarienne sur l'équité et sur l'éducation inclusive. Toronto : gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). Politique sur le Bien-être et la santé mentale de tous les élèves.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). Programme ontarien sur l'accueil, admission et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française en Ontario
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). Politique électronique ontarienne. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). Politique d'aménagement linguistique (PAL). Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). Programme Apprentissage axé sur la Réussite des Élèves. Toronto : gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1994). Pour l'amour d'apprendre. Une vision de l'éducation en Ontario. Commission royale sur l'éducation. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1980). La Loi sur l'éducation. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/edactf.html>.
- Moeller et Reitzes (2012). Integrating technology with student-centered learning. A report to the Neillie Mae Education Fondation.
- Moliner, P. (2002). Ambiguous scenario and attribute challenge techniques. Social Representations of "The Firm" and "The nurse". European Review of Applied Psychology, 3(4), 273–280

- Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. Dans P. Moliner, La dynamique des représentations sociales: Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles? 15-41. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (1996). Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). Les représentations sociales. Pratiques et études de terrain. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*-164, 5-13.
- Morrison, G., Walker, D., Wakefield, P. et Solberg, S. (1994). Teacher preference for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in pre-vention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221-231.
- Morse, B. J. (2000). Beyond the Conflict Tactics Scale. Assessing Gender Differences in Partner Violence, Violence and Victims, 10(4), 251-272.
- Moscovici, S. (1979). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.). Les Représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 62-86.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale ». Dans S. Moscovici (dir.). La psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 5-22.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse : son image et son public. Paris: PUF.
- Mourshed, M., Chijioke, C. et Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Londres : McKinsey and Company.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série (1), 7-40.
- Mucchielli, A. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris : Presses universitaires de France. *Que sais-je?* 2591(3).
- Mulkay, F. (2006). Les représentations sociales: étudier le social dans l'individu. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 61(1), 57-62.
- Mullen, C. A. et Hutinger, J. L. (2008). The Principal's Role in Fostering Collaborative Learning Communities Through Faculty Study Group Development. *Theory in to Practice*, 47(4), 276-285.
- Muller, P. (2015). Les politiques publiques. Paris, PUF.
- Muller, P. (2013). Les politiques publiques. Paris, PUF.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. et Surel, Y. (1998). L'analyse des politiques publiques. Paris, Montchrestien, collection clefs.
- Mujawamariya, D. et Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canada preservice programme : teacher candidates' perspectives, the Alberta journal of education, (35)2, 336-353
- Nations Unis (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme.  
<file:///C:/Users/fbofi059/AppData/Local/Temp/frn-1.pdf>
- National Research Council. (2009). Musculoskeletal disorders and the workplace: low back and upper extremities. National Research Council and Institutes of Medicine. National Academy Press, Washington (DC).

- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales», AISLF, Sociologie, <http://sociologies.revues.org/index993.html>.
- Negura, L. et Samson, A. (2008). Jeunes et travail : « l'avantage » d'être francophone en Ontario. *Reflets*, 14(1), 129–153.
- Nicolas, F. et Robichaud-Gagné, A. (2018). Les changements au cycle préparatoire. Dans C. IsaBelle, (dir.). *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Montréal, Presse de l'université du Québec, 99 -118.
- Antonio Novoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui? , *Revue internationale d'éducation de Sèvres* <http://journals.openedition.org/ries/9283> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9283>
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2018). *Faits saillants des résultats provinciaux. Test de mathématiques, 9e année, 2015-2018*. Toronto, OQRE.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2017). *PISA 2013. Faits saillants des résultats des élèves de l'Ontario*. Toronto : OQRE. [http://www.eqao.com/pdf\\_f/13/2012\\_PISA\\_Highlights\\_fr.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/13/2012_PISA_Highlights_fr.pdf).
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2016). *Faits saillants des résultats provinciaux. Test de mathématiques, 9e année, 2015-2016*. Toronto, OQRE.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2014). *Les résultats des élèves de l'Ontario à l'évaluation internationale du PISA se maintiennent en lecture et en sciences, mais déclinent en mathématiques*. Toronto. <http://www.newswire.ca/fr/story/1272693/les-resultats-des-eleves-de-l-ontario-a-l-evaluation-internationale-du-pisa-se-maintiennent-en-lecture-et-en-sciences-mais-declinent-en-mathematiques>.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE, 2013). *PISA 2013. Faits saillants des résultats des élèves de l'Ontario*. Toronto : OQRE. [http://www.eqao.com/pdf\\_f/13/2012\\_PISA\\_Highlights\\_fr.pdf](http://www.eqao.com/pdf_f/13/2012_PISA_Highlights_fr.pdf).
- Offord Centre for Child Studies de l'Université McMaster (2013). *Méta-analyse de l'évaluation du programme de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein pendant les deux premières années de sa mise en œuvre*.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dirs). *Éducation et environnement: un croisement des savoirs*(p.67-84). Montréal, Canada: Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019), *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2016), *Les études d'un seul coup d'œil: Indicateurs de l'OCDE*
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2015). *Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies. Principaux résultats*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OCDE. [http://www.oecd.org/edu/school/Synergies\\_for\\_Better\\_Learning\\_Résumé.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Synergies_for_Better_Learning_Résumé.pdf)

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012). Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Paris : OCDE  
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2011). Strong performers and successful reformers: Lessons from PISA for the United States. Paris.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement : are the new millenium learners making the grade? Technology use and educational permanence in PISA.  
<http://www.amazon.ca/Are-Millennium-Learners-Making-Grade/dp/9264017739>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010). Part de la population âgée de 3 et 4 ans.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2008). Mesurer les impacts de TIC au moyen des statistiques officielles. Groupe de travail sur les indicateurs pour la société de l'information. OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005), Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final. Paris : Organisation de Coopération et de Développement économiques.
- Organisation mondiale de la Santé (2014). Global status report on alcohol and health, Genève, Suisse, [en ligne], [www.who.int/substance\\_abuse/publications/global\\_alcohol\\_repor](http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_repor)
- Organisation mondiale de la santé (OMS).  
[http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/fr/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/).
- Orlikowski, W. J., Baroundi, J.J. (2006), "Studying Information Technology in organizations: Research Approaches and Assumptions", *Information Systems research*, vol. 2, n° 1, 1-28.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, (15), 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé, et A. Mucchielli (dirs). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 231-314
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2009). Autour du mot Accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.
- Poupart, J. (1981). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* 173-209. Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pirès (2000). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* 173-209. Montréal : Gaëtan Morin
- Payet, J. P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55 - 70
- Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 145(12), 21-36.

- Pelletier, D., collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'écoles secondaires sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Perrenoud, P. (2008). Réussir à l'école: Tout le curriculum, rien que le curriculum! Université de Genève-FAPSE. 10<sup>ème</sup> colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, 27-29.
- Perrenoud, P. (2002). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon: Chronique sociale.
- Plassard, J. M. et Nhu Tran Thi Thanh, N. T. (2010). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs *Revue française d'économie*, 25(3), 147-184.
- Picciano, Seaman et Day (2015). Introduction to the special issue on transitioning to blended learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 3-7.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, J. et coll (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaétan morin, 113-172
- Plourde, G., Dion-Levert, L. et Gagnon, M. (2008). Au-delà de la mesure : accompagner les écoles dans l'instauration du changement. Document présenté à l'assemblée annuelle de la Canadian Society for the Study of Education, Vancouver.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : PUQ.
- Potter, C. C. et Harries, J. (2006). The determinants of policy effectiveness. *Bulletin of the World Health Organization*, 84(11), 843.
- Porter L.W., Steers R.M., Mowday R. T. et Boulian P. V. (1974), Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, vol. (59)5, 603-609.
- Poyet, F. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation? Dossier d'actualité, (41).
- Potvin, P. (2012). Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention. *Les cahiers dynamiques*, 63. Édition CAIRN. 50-57.
- Potvin, P. (2010). L'approche scolaire en prévention du décrochage scolaire. Présentation au Séminaire de recherche, L'alliance entre des approches de prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire. CTREQ. Québec, Canada.
- Potvin, P. (2007). Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, Carrefour de lutte au décrochage scolaire, Québec.
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom. Hopeful Essays for 21st Century Learning*. Californie, E. U.: Corwin.
- Programme pancanadien d'évaluation (2014). *Rapport de l'évaluation pancanadienne en sciences, en lecture et en mathématiques*. CMEC: Canada.
- Quéré, O. (2017). De la recherche en éducation aux pratiques éducatives, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 24-29
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe. (Thèse de doctorat, Université de Québec à Montréal).
- Rapport annuel (2010). Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé

- Rapport de la commission de la santé du Canada (2019). La santé mentale en milieu scolaire. Rapport final. Toronto, Canada.
- Râteau, P. (2007). Les représentations sociales. Dans J. P. Pétard (dir.). *Psychologie sociale* (éd. 2e édition) Rosny: Bréal, 164-218.
- Reback, R., Rockff, J., Schwartz, L. (2011): «Under Pressure: Job Security, Resource Allocation, and Productivity in Schools Under NCLB», NBER Working Paper n° 16745.
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. Dans J. Levine et S. Teasley (dirs). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Resnick, L. et Glennan, K. (2002). Leadership for learning: A theory of action for urban school district Dans A. M. Hightorwer, M. S. Knapp, J. A. Marsh et M. w. McLaughlin (dirs). *School district and instructional renewal*, New York, teachers college press, 38(1), 1 -23
- Rey, O. (2018). Quand les politiques éducatives appellent la recherche à la rescousse. Association française des acteurs de l'éducation. Paris.
- Rey, A., et Robert, P. (2017). Le grand Robert de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert. Repéré à <http://www.lerobert.com/espace-numerique/enligne/le-grand-robert-de-la-langue-francaise-en-ligne-12-mois.html>
- Rivard, L. R. (2010). Enhancing education through technology: Principal leadership for technology integration in schools. (Thèse de doctorat, Wayne State University). Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses (807668050).
- Roberts, J., Richmond, M., Howard, J., Lecoupe, F. et Flanagan, F. (1998) : Le perfectionnement professionnel et les technologies d'apprentissage : Besoins, problèmes, tendances et activités. Rapport de recherche préparé Pour Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation et Bureau des technologies d'apprentissage. Ottawa. Disponible le 10 septembre 2004 : <http://olt-bta.hrdc-rhc.gc.ca/francais/download/ProfessionalF.pdf>
- Robin (2009). Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern : diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone?
- Rosenholtz, S. et Smylie, M. (1984). Teacher's compensation and carrier ladders. *Elementary School Journal*, 85, 149-166.
- Rouquette, M. L. et Râteau, P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Presse universitaires de Grenoble.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. New York: Teachers College Press.
- Rothstein, R., Jacobsen, R. et Wilder, T. (2004). Proficiency for all, an oxymoron, paper for the Symposium Closing the achievement gap: NCLB and its alternatives New York, Teacher college
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dirs). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* 347-372. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. *New York* : Teachers College Press.

- Roy, S.N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.). Recherche sociale de la problématique à la collecte des données 159-184. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rozon, P., Leurebourg, R. et Charette, I. (2018). La réussite scolaire de tous les élèves du secondaire. Quelques politiques gouvernementales, Dans C. IsaBelle, (dir.). Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves. Montréal, Presse de l'université du Québec, 159-194.
- Saba, T., Dolan, S., Jackson, S. et Schuler, R. (2008). La gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratiques actuelles. St. Laurent. Éditions du renouveau pédagogique, 654p.
- Aalberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn From Educational Change in Finland? New York, Teachers College Press
- Sall, H. N. et De Ketele, J. M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3), 119-142.
- Sandals, L. (2014). Communiqué de la ministre de l'éducation de l'Ontario. C:\Users\fbofi059\AppData\Local\Temp\le-taux-dobtention-du-diplome-detudes-secondaires-demeure-eleves\_2014].htm.
- Santor D., Short K.H. et Ferguson B. (2009). La santé mentale à l'école : Politiques et santé mentale en milieu scolaire en Ontario. Commandé par le Centre d'excellence provincial au CHEO en santé mentale des enfants et des adolescents
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. Dans R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster (dirs). *Case study method: Key issues, key texts* 20-26. London: Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation : étapes et approches*, 123-146. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation. Étapes et approches*, 171-198. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. et Agrusti, G. (2016). *International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*.
- Seashore Louis, K., Dretzkekl, B. et Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007). *Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel*. Ontario : ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré le 7 octobre 2009 du site du Secrétariat : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/PLC_fr.pdf)
- Senayah, K. E., Tchagnaou, A. Djagnikpo, S. Y. et Devi, M. (2016) *Le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire 1 au Togo*
- Sherman (2016). Quel est l'effet de la décentralisation sur la réussite des élèves?

- Social Program Evaluation Group de l'Université Queen's (2013). Méta-analyse de l'évaluation du programme de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein pendant les deux premières années de sa mise en œuvre
- Spillane, J., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. 3rd ed., (119–150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. Dans R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster (dirs), *Case study method: Key issues, key texts*, 20-26. London: Sage.
- Stake, R. (1996). The art of case study research. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 11(2), 167-169.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dirs). *Handbook of Qualitative Research*, 236-247. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications
- Statistiques Canada (2017). Recensement en bref : Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada, disponible sur : [www.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/lang-note-fra.cfm](http://www.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/lang-note-fra.cfm). Page consultée le 8 janvier 2018.
- Statistique Canada (2014). L'investissement d'une vie? Les avantages à long terme sur le marché du travail
- St Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie* 29(2), 10 - 44.
- St-Germain, M. et Labelle, J. (2001). Décentralisation et rapports de force : évolutions et stratégies politiques. Dans St Germain (dir.). *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*. *Revue de l'éducation et francophonie*, 29 (2), 198-222.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- St Onge (2016). Analyse qualitative des politiques publiques : entre illumination et désenchantement. *Recherche qualitatives, Hors-série, numéro 19*, 23-35.
- Sylvestre, P. F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario, Dans IsaBelle, C. (dir), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. Montréal, Presse de l'université du Québec, 7-40.
- Szafranski, S. L. (2009). The relationship between technology use of administrators and technology use of teachers: A quantitative study. (Thèse de doctorat, University of Phoenix). Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses (305120751).
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 209-247. <https://doi.org/10.7202/1042079ar>
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. et Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-85.

- Therriault, G. (2008). Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Tondeur , van Braak , Sang, Voogt, Fisser et Ottenbreit-Leftwich (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers et Education*, 59 (1), 134-144.
- UNESCO. (2016). L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous. Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation. UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247033F.pdf>.
- UNESCO. (2015). Les jeunes, chevilles ouvrières du programme d'éducation à la citoyenneté mondiale. UNESCO. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/gefi/stories-events/recent-stories/2015/young-people-a-key-part-of-global-citizenship-education-agenda/>.
- UNESCO (2014). L'éducation à la citoyenneté mondiale: Préparer les apprenants à relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Paris, France: UNESCO. Disponible au <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230062f.pdf>
- UNESCO (2014). Éducation pour tous. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2010). Prêts à la réussite scolaire : les pratiques d'enseignement de qualité qui améliorent les programmes d'EPPE inclusifs et novateurs. <http://www.unesco.org/new/fr/world-conference-on-ecce/practical-information/special-events/ready-for-success-in-school-quality-teaching-practices-for-scaling-up-inclusive-and-innovative-ecce-programmes/>.
- UNESCO (2008). L'Éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible? Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2008. Paris:
- UNESCO (2008). Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning. Paris: UNESCO
- UNESCO (2007). Renforcer l'apprentissage : De l'accès au succès. Rapport de la première réunion d'experts : Définir les domaines d'action, (3), 26-28. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642f.pdf>.
- UNESCO (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation : Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants. Division de l'enseignement supérieur, ED/HED/TED/1.
- UNESCO (1990). Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre)
- UNICEF Canada (2016). Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société. Document d'engagement collectif.
- UNICEF Canada (2013). Bilan Innocenti de l'UNICEF : Document canadien d'accompagnement, L'équité pour les enfants. Toronto : UNICEF Canada.
- Ungerleider (2007). Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans Rapport de la première étape. Conseil canadien pour l'apprentissage,
- Usher, A. (2011). AYP results for 2010-11. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=386>
- U.S. Department of Education (2002). No Child Left Behind

- Van der Maren, J.M. (2005). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- van Zanten, A. (2014). Gestion, mise en œuvre et évaluation. Dans : Agnès van Zanten. *Les politiques d'éducation*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. 85-112.
- Van Zanten A. (2013), Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions? *Revue française de pédagogie*, 182, 5-8.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je? 128 p.
- Zanten, A. (2004). Les politiques éducatives entre le dire et le Dossier : l'école en débat : Quelles politiques pour l'éducation? *Sciences Humaines*, 153(10).
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente relation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584>.
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas. Thèse. Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières,
- Vivegnis, I. et Leroux, M. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au coeur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Verma, G., et Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London and Philadelphia : Falmer Press.
- Voyer, B. (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Québec, Québec: ACFAS, Cahiers scientifiques.
- Walker, S., Chang, S., Powell, C. et Grantham-McGregor, S. M. (2007). Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-retarded Jamaican children: A prospective cohort study. *The Lancet*, 366(7), 4-7. doi:10.1016/S140-66736(05)67574-5.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2e éd.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd éd.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Zahorik, J. A. (1987). Teachers' Collegial Interaction: An Exploratory Study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.
- Zimmer, R., Gill, B., Razquin, P., Booker, K. et Lockwood, J. (2007). State and local implementation of the No Child Left Behind Act. 1(1): Title I School choice, supplemental educational services, and student achievement. Washington: US Department of Education. [www.ed.gov/rschstat/eval/choice/implementation/achievementanalysis.pdf](http://www.ed.gov/rschstat/eval/choice/implementation/achievementanalysis.pdf)

## ANNEXES

## Annexe 1 : Certificat d'approbation éthique de l'université d'Ottawa

28/03/2018

**Université d'Ottawa**  
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche



**University of Ottawa**  
Office of Research Ethics and Integrity

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number

S-02-18-325

Titre du projet / Project Title

Mise en œuvre d'une politique  
éducative : représentations  
sociales des acteurs  
intermédiaires du système  
scolaire franco-ontarien quant à  
l'utilisation pédagogique des  
Technologies de l'information et  
de la communication pour  
favoriser la réussite scolaire des  
élèves

Type de projet / Project Type

Thèse de doctorat / Doctoral  
thesis

Statut du projet / Project Status

Approuvé / Approved

Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)

28/03/2018

Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)

27/03/2019

## Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher

Affiliation

Role

Freddy BOFILI

Faculté d'éducation / Faculty of Education

Chercheur Principal / Principal Investigator

Claire ISABELLE

Faculté d'éducation / Faculty of Education

Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

☎ 613-562-5387 • 📠 613-562-5338 • ✉ [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca) / [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca)  
[www.recherche.uottawa.ca/deontologie](http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie) | [www.recherche.uottawa.ca/ethics](http://www.recherche.uottawa.ca/ethics)

28/03/2018

# Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche



# University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CER avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Germain ZONGO

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For Barbara GRAVES Président(e) du/ Chair of the Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154  
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

☎ 613-562-5387 • 📠 613-562-5338 • ✉ [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca) / [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca)  
[www.recherche.uottawa.ca/deontologie](http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie) | [www.recherche.uottawa.ca/ethics](http://www.recherche.uottawa.ca/ethics)

## **Annexe 2: Lettre de demande de participation à la recherche adressée aux directions de l'éducation des conseils scolaires**

Ottawa, le 03 février 2018

Madame// Monsieur, la directrice, le directeur

**Objet :** Étude sur les conditions et les politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire du système scolaire franco-ontarien : des représentations sociales des acteurs de l'éducation.

Bonjour,

Je m'appelle Freddy Bofili, étudiant aux études de troisième cycle de l'université d'Ottawa sous la direction de la professeure titulaire Claire IsaBelle. Par la présente, nous sollicitons votre participation à une recherche doctorale sur les représentations sociales des acteurs du système scolaire franco-ontarien quant aux conditions et aux politiques éducatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) qui favorisent la réussite scolaire des élèves.

Pendant plusieurs années les résultats des recherches montrent que les écoles secondaires de langue française en Ontario obtenaient un faible taux de rendements scolaires des élèves et un taux plus élevé du décrochage scolaire comparativement à leurs homologues de langue anglaise. Or, depuis 2015, nous observons une tendance inverse. Les écoles secondaires de langue française sont marquées par un taux plus élevé de rendements scolaires et un taux plus élevé des diplomations comparativement à leurs homologues de langue anglaise. En effet, les résultats de 2015-2016 du ministère de l'Éducation indiquent que pour les élèves des douze conseils scolaires de langue française, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en cinq ans s'élève à 92,8%, alors que la moyenne provinciale se situe à 86,5 %. Pour le taux d'obtention du même diplôme en quatre ans, il se situe à 90,1 % comparativement à 79,6 % pour la moyenne générale.

Dans cette perspective, le but de notre étude est de comprendre (décrire et analyser) les conditions et les politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires, des agents du ministère de l'Éducation de l'Ontario, des directions des conseils scolaires et des directions d'écoles.

Nous sollicitons votre bienveillante participation à notre étude. Puisque vous êtes directrice, directeur d'un conseil scolaire, votre participation est essentielle. Elle consistera, si vous acceptez, à participer à un entretien semi-structuré de 45 à 60 minutes au moment et au lieu qui vous conviennent. Votre contribution à notre recherche sera grandement appréciée et nous fournira un éclairage nouveau sur les conditions et les politiques d'éducation du MÉO pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Veillez noter que notre entretien sera enregistré. Ensuite, le verbatim sera traité de façon confidentielle, selon les règles de déontologie et le code d'éthique en recherche en

vigueur de l'université d'Ottawa. Ainsi, aucun nom et aucune information personnelle ne seront divulgués. En outre, les entretiens ne serviront qu'aux fins de la présente recherche. Les résultats seront conservés pendant cinq ans et seront ensuite détruits.

Nous vous remercions, madame la directrice, monsieur le directeur pour votre contribution à la réussite de notre projet de recherche.

Freddy Bofili (chercheur principal)  
Doctorant en éducation

Claire IsaBelle, Ph. D. (superviseure de la recherche)

### **Annexe 3 : Formulaire de consentement**

#### **Titre du projet: Conditions et politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire du système scolaire franco-ontarien**

#### **Nom des chercheur(e) s :**

- Monsieur Freddy Bofili (chercheur principal), étudiant au doctorat de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa,
- Dr Claire IsaBelle (directrice du projet), professeure titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa,

**Invitation:** Vous êtes invité(e) à participer au projet de recherche doctorale nommé ci haut qui est mené par monsieur Freddy Bofili (doctorant) et la professeure titulaire Claire IsaBelle (directrice du projet).

**Participation volontaire:** Si vous acceptez de participer à ce projet, votre participation consistera essentiellement à prendre part à cette entrevue semi-dirigée qui durera 45 à 60 minutes dans ce lieu et en ce moment convenus ensemble. Cette entrevue sera enregistrée. Le fait de répondre à nos questions et de signer ce formulaire indique votre acceptation volontaire de participer à ce projet.

**Objectif:** Ce projet de recherche vise à analyser les conditions et les politiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des élèves du secondaire de système scolaire franco-ontarien.

**Avantages :** Ce projet donnera une meilleure compréhension du comment les conseils scolaires ainsi que les écoles de langue française en situation minoritaire se représentent les conditions ainsi que les politiques du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite scolaire des élèves de ce système scolaire. De plus, par les réponses de notre recherche permettront de guider d'autres systèmes d'éducation qui vivent différentes difficultés.

**Désavantages:** Il n'y a aucun risque en participant à ce projet de recherche. Vous pouvez vous retirer du projet en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions.

**Confidentialité et anonymat :** L'information que vous partagerez avec nous restera strictement confidentielle. Le nom et le prénom seront codés et n'apparaîtront pas dans les transcriptions et encore moins dans la recherche. Le contenu ne sera utilisé qu'aux fins de la recherche scientifique, soit pour ma thèse de doctorat et pour des écrits scientifiques dans le respect des règlements de déontologie éthique en vigueur à l'université d'Ottawa.

**Conservation des données :** Les données que nous recueillons seront transcrites (verbatim) et seront conservées de façon sécuritaire dans mon ordinateur personnel. Chaque fichier de ces données aura un code et un mot de passe qui ne sera connu que par ma directrice et moi-même.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, vous pouvez communiquer avec la professeure et directrice du projet Claire IsaBelle aux coordonnées indiquées ci haut.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette étude, vous pouvez vous adresser aux responsables de l'éthique en recherche à l'Université d'Ottawa, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Veillez conserver une copie de cette feuille d'information pour vos dossiers.

Signature du participant:

Date: (*Date*)

Signature du chercheur principal:

Date: (*Date*)

**Annexe 4 : Questionnaire sociodémographique du participant :**  
**Crochez les cases qui vous conviennent**

1. Vous êtes :

- Madame
- Monsieur
- Autres

2. Quelle est votre fonction actuelle :

- Agent (e) du MÉO
- Directeur /trice de l'éducation
- Surintendant (e)
- Directeur /trice d'école secondaire
- Directeur /trice adjoint/e d'école secondaire
- Autres (précisez si c'est possible)

3. Combien d'années d'expérience en enseignement que vous avez comme:

- Agent (e) du MÉO : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-
- D. d'éducation : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-
- Surintendant (e) : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-
- D. d'école : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-
- Enseignant (e) : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-
- Autres (précisez si c'est possible) : 1). 0-5; 2). 6-10; 3). 11-15; 4). 16-20; 5). 21-

4. Quel est votre niveau d'études :

- Secondaire
- Bac
- Maitrise
- Ph. D.

Autres (précisez si c'est possible)

5. Votre âge se situe entre:

18-30

31-40

41-50

51-60

61-

## **Annexe 5 : Guide d'entretien**

Brève présentation du projet, signature du formulaire de consentement et remise de la première partie du questionnaire.

1 codage vert

2<sup>e</sup> codage jaune

### ***Questions d'entretien***

1. Comment vous représentez-vous le système scolaire franco-ontarien?
2. Que signifie pour vous la réussite des élèves du niveau secondaire?
3. Comment les politiques éducatives du ministère de l'Éducation sont-elles perçues dans des conseils scolaires et les écoles de langue française? Précisez.
4. Nommez au moins trois conditions qui favorisent la réussite des élèves, soit l'augmentation des résultats scolaires et du taux de diplomation des élèves du secondaire du système scolaire franco-ontarien. Précisez, s'il y a lieu.
5. Nommez deux politiques éducatives ou programmes du ministère de l'Éducation qui favorisent la réussite scolaire (l'augmentation des résultats scolaires et du taux de diplomation) des élèves du secondaire des écoles de langue française en Ontario.
7. Avez-vous d'autres informations à nous fournir en lien avec les conditions et les politiques qui favorisent la réussite des élèves franco-ontariens?

Merci beaucoup d'avoir répondu à ces questions d'entrevue.

Au revoir.