

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Le soutien scolaire aux élèves allophones et
la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS**

**par
Mélanie Marsolais**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de Maîtrise en Psychopédagogie**

Mars 2009

© Mélanie Marsolais, 2009



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**Le soutien scolaire aux élèves allophones et
la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS**

**présenté par :
Mélanie Marsolais**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

président-rapporteur

[information retirée / information withdrawn]

directrice de recherche

[information retirée / information withdrawn]

○ membre du jury

RÉSUMÉ

Le milieu de l'éducation insiste sur la nécessité de la collaboration école-organisme communautaire pour soutenir les élèves des milieux pluriethniques et défavorisés ainsi que leurs familles, en regard de la réussite scolaire.

La présente recherche s'intéresse au projet de soutien scolaire «École du samedi» offert par l'organisme communautaire PROMIS en partenariat avec des écoles primaires du quartier Côte-des-Neiges. Au travers les perceptions de 26 acteurs : élèves, parents, enseignantes et directions d'écoles, bénévoles et intervenante communautaire, ce mémoire explore l'impact de ce projet sur la scolarité des élèves. Il présente les perceptions recueillies auprès des acteurs, à l'aide d'un schéma d'entrevue semi-dirigée, lors d'entrevues individuelles.

L'analyse des données fait ressortir des difficultés scolaires principalement liées à une méconnaissance de la langue d'enseignement et à la distance culturelle entre l'école et le milieu de vie de l'élève. On observe chez les élèves une faible perception du soi scolaire. La qualité de l'accessibilité des familles à l'organisme communautaire ainsi que le soutien offert aux élèves conjugués à la reconnaissance du projet par le milieu scolaire, ont des impacts significatifs et positifs sur les perceptions du soi scolaire et la motivation des élèves. En ce sens, l'analyse a aussi permis de dégager des facteurs essentiels pour assurer une collaboration école-organisme communautaire réussie.

Mots clés : élèves immigrants, tutorat, extrascolaire, soi scolaire, accessibilité, pluriethnicité, milieu défavorisé, Montréal.

ABSTRACT

The education milieu stresses the need for school and community organizations to jointly provide support to pupils from multiethnic and disadvantaged home environments, and to their families, as regards their academic achievements.

This research concentrates on the school support project, “École du samedi”, jointly offered by the community organization PROMIS and elementary schools of the Côte-des-Neiges district. It explores the impact of the project on the achievements of pupils, through the perceptions of 26 actors, including pupils, parents, teachers, school principals, voluntary workers and community participants. Such perceptions were collected during semi-structured individual interviews.

The data collected show that academic difficulties are mainly due to the pupils’ poor knowledge of the teaching language and to the cultural distance between their school and home environments. Pupils exhibit a low perception of their academic self-concept. The quality of access to the community organization by families, the support offered to pupils and the recognition of the project by the school milieu impact significantly and positively on the pupils’ perception of their academic self-concept and on their motivation. The analysis also reveals some crucial factors for a successful cooperation between the school and the community organization.

Key words: immigrant pupils, tutoring, extra-curricular, after-school, academic self-concept, accessibility, multi-ethnicity, disadvantaged settings, Montreal.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT.....	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES SIGLES.....	IX
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUEBEC	7
1.2 LA REALITE MONTREALAISE.....	8
1.2.1. <i>Immigration à Montréal</i>	9
1.2.2. <i>Défavorisation à Montréal</i>	9
1.3. LA SCOLARISATION EN MILIEU PLURIETHNIQUE ET DEFAVORISE	12
1.3.1 <i>La situation de l'élève en milieu défavorisé</i>	12
1.3.2 <i>La situation socioscolaire de l'élève d'origine immigrante</i>	14
1.3.3 <i>La participation parentale en milieu scolaire défavorisé</i>	17
1.3.4 <i>La participation du parent d'élève d'origine immigrante</i>	19
1.3.5 <i>La communauté : un acteur clé pour favoriser la réussite scolaire</i>	23
1.4 QUESTION DE RECHERCHE.....	25
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	27
2.1 LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET LA REUSSITE SCOLAIRE.....	28
2.1.1 <i>Œuvre utile et « empowerment » auprès des familles</i>	28
2.1.2 <i>Perception du soi scolaire et motivation de l'élève</i>	30
2.1.3 <i>L'organisme communautaire PROMIS</i>	32
2.1.4 <i>Le projet « École du samedi » à PROMIS</i>	33
2.2 UNE APPROCHE ECOLOGIQUE ET INTERACTIONNISTE.....	36
2.3 LE PARTENARIAT ENTRE ECOLE ET COMMUNAUTAIRE.....	38
2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	39
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	41
3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE	42
3.2 LE TERRAIN D'ETUDE	42
3.3 LES CATEGORIES D'ACTEURS CONSTITUANT LES CAS	43
3.3.1 <i>Les critères des élèves ciblés par cette étude</i>	44
3.4 LA DEMARCHE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	50
3.4.1 <i>Rejoindre les élèves et leurs parents</i>	50

3.4.2 Rejoindre les intervenants bénévoles	51
3.4.3 Rejoindre les directions et les enseignants ou enseignantes des élèves	51
3.5 LA CUEILLETTE DES DONNEES	51
3.5.1 Le schéma d'entrevue semi-dirigée.....	52
3.5.2 Le choix de l'interviewer	54
3.6 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES	54
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET COMMENTAIRE DES DONNÉES.....	57
4.1 LE VÉCU SCOLAIRES DES ÉLÈVES.....	59
4.1.1 LA VALEUR DE LA SCOLARITE CHEZ L'ELEVE ET SES PARENTS	59
4.1.2 LE CONTEXTE SCOLAIRE EN MILIEU DEFAVORISE ET PLURIETHNIQUE.....	63
4.1.3 LES DIFFICULTES ET LES BESOINS DES ELEVES	65
4.1.3.1 LES DIFFICULTES ET LES BESOINS D'ORDRE SOCIO SCOLAIRE	65
a) Difficultés socio scolaires liées à l'expérience de l'apprentissage du français	65
b) Difficultés et besoins socio scolaires liés à la distance culturelle : le cas de l'élève Anusha ...	71
c) Pirathika et Ashley : des difficultés et des besoins scolaires spécifiques	74
4.1.4 LES DIFFICULTES ET BESOINS D'ORDRE ACADEMIQUE	76
4.1.5 SYNTHESE DES BESOINS DES ELEVES	78
4.2 LE SOUTIEN DU COMMUNAUTAIRE A L'ELEVE.....	79
4.2.1 L'ORGANISME COMMUNAUTAIRE PROMIS.....	80
4.2.1.1 Les ressources mobilisées par l'organisme	81
a) Les intervenantes communautaires	81
b) Les tuteurs bénévoles	83
4.2.2 L'ACCESSIBILITE PHYSIQUE, PSYCHOLOGIQUE ET CULTURELLE OFFERTE PAR L'ORGANISME.....	86
a) L'accessibilité physique.....	87
b) L'accessibilité psychologique.....	90
c) L'accessibilité culturelle.....	94
4.2.3 LE SOUTIEN SCOLAIRE OFFERT PAR LE PROJET «ÉCOLE DU SAMEDI»	96
4.2.4 LE TUTORAT INDIVIDUEL : UN SOUTIEN SCOLAIRE PERSONNALISE.....	98
4.2.4.1 Un soutien académique diversifié.....	98
4.2.4.2 Une réparation de l'expérience scolaire.....	101
4.2.4.3 Développement des perceptions du soi scolaire et redynamisation du rôle d'élève.....	102
4.2.4.4 Une réponse à un déficit d'amitié	104
4.2.4.5 L'approche ludique : une déscolarisation du rapport à l'apprentissage.....	105
4.2.4.6 Limites du tutorat individuel.....	108
4.2.5 SYNTHESE DES IMPACTS DU SOUTIEN SCOLAIRE OFFERT PAR L'«ÉCOLE DU SAMEDI» SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DE L'ELEVE	109
4.2.5.1 Impacts liés à la dynamique motivationnelle de l'élève.....	110
4.3 LA COLLABORATION ÉCOLE-ORGANISME ET SES IMPACTS.....	115
4.3.1 LA COLLABORATION ECOLE-ORGANISME	116

4.3.2 UN OBJECTIF COMMUN ET DES BESOINS RECONNUS	116
4.3.3 CONNAISSANCE ET RECONNAISSANCE DES RESSOURCES DU MILIEU COMMUNAUTAIRE PAR LES ACTEURS : ECOLE-ELEVE-FAMILLE.....	118
4.3.4 ATTITUDE D'OUVERTURE ET VOLONTE DES ECOLES A COLLABORER	120
4.3.5 ROLES DES ACTEURS ECOLES-ORGANISME COMMUNAUTAIRE PROMIS DANS LA COLLABORATION	124
4.3.6 OUTIL DE COMMUNICATION : <i>JOURNAL DE BORD</i>	126
CHAPITRE 5 : CONCLUSION.....	131
BIBLIOGRAPHIE	141
ANNEXE A : AUTORISATION.....	149
ANNEXE B : GRILLES D'ENTREVUES	153
ANNEXE C : EXTRAIT DU «JOURNAL DE BORD» DU PROJET «ÉCOLE DU SAMEDI».....	178

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Immigrants admis au Québec en 2002-2006

Tableau II : Catégories des acteurs du projet «École du samedi»

Tableau III : Portrait sociodémographique des élèves et de leurs parents

Tableau IV : Portrait ethnoculturel et professionnel des enseignantes

Tableau V : Portrait ethnoculturel et professionnel des tutrices du projet «École du samedi» à l'organisme PROMIS

Tableau VI: Extrait de la grille de codage

LISTE DES SIGLES

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
PROMIS	Organisme communautaire PROMotion Intégration Société nouvelle
TED	Trouble évolutif du développement

REMERCIEMENTS

Tout d'abord un grand merci à Mme Fasal Kanouté, ma directrice de recherche qui a accepté de me diriger et de me soutenir tout au long de la réalisation de ce travail.

Merci aux élèves, aux parents, aux enseignantes et aux directrices des écoles, aux bénévoles de l'«École du samedi» qui ont accepté de participer à la recherche et qui m'ont encouragée.

Un merci tout particulier à Lina Castillo pour la saisie des données en anglais, à François Gobeil pour la traduction du résumé et à France Verger pour la relecture et la correction du mémoire.

Je ne peux passer sous silence l'incroyable support de ma collègue et amie Aïda ainsi que la collaboration de mon employeur Mme Andrée Ménard, directrice de l'organisme communautaire PROMIS.

Je crois qu'on ne peut réussir une maîtrise sans le support des siens. J'adresse un immense merci à mes parents, à ma sœur Karine et à mes amies Maryline et Awa sans lesquels il m'aurait été tout à fait impossible de réaliser ce projet. Merci à ma tante Colette, mon modèle de persévérance scolaire. Merci à Carlos : « Arriba corazón ! »

Finalement, à Éloïse, mon soleil, ma vie. Merci pour ton exceptionnel soutien, ton courage, ta patience, tes encouragements au quotidien et tout ton amour.

INTRODUCTION

Pour beaucoup d'élèves allophones issus de familles immigrantes et qui vivent des difficultés scolaires, l'expérience de l'école s'avère particulièrement éprouvante. Le contexte familial conjuguant immigration et défavorisation présente un cumul de vulnérabilités pour la réussite scolaire de ces élèves. Pour contrer les effets induits par ce contexte et favoriser l'égalité des chances de réussite pour l'ensemble des élèves montréalais, l'école est tenue de s'ouvrir sur son milieu, la communauté environnante, et de collaborer avec différents acteurs dont les organismes communautaires.

Bien que le rôle de la famille ainsi que l'importance de sa collaboration avec l'école soient largement documentés, les écrits sur le rôle des organismes communautaires et leur collaboration avec les écoles sont peu représentatifs de l'étendue du travail réalisé sur le terrain. Par ailleurs, le milieu des organismes communautaires québécois jouit, depuis une vingtaine d'années, d'une reconnaissance indéniable pour son rôle dans l'accueil et l'intégration des personnes immigrantes. Cependant, il en va autrement pour le rôle des organismes communautaires dans le domaine de l'éducation. Malgré les nombreux énoncés politiques invoquant la nécessité d'une mobilisation concertée des acteurs école-famille-communauté en regard de l'objectif de la réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves, le rôle des organismes communautaires reste peu connu et reconnu par le milieu scolaire. Par conséquent, les ressources et les moyens déployés, pour que les organismes communautaires puissent contribuer efficacement à ce projet de société, restent largement déficitaires.

Considérant ces déficits, tant au niveau de la littérature que d'une réelle reconnaissance du rôle des organismes communautaires dans la scolarité des élèves, la présente recherche propose une étude de cas à partir du projet de soutien scolaire «École du samedi» offert par l'organisme communautaire PROMIS (**PROMotion Intégration Société nouvelle**). De plus, cette recherche explorera et analysera l'articulation de la collaboration entre cet organisme communautaire et trois écoles du quartier Côte-des-Neiges, engagées dans ce projet.

Cette recherche a donc émergé de ces constats et de l'intérêt personnel et professionnel de la chercheuse, auteure de ce mémoire. Dans une perspective professionnelle, en tant que responsable du projet de soutien scolaire «École du samedi» à l'organisme PROMIS, cette chercheuse trouvait pertinent de faire l'exercice

d'une analyse approfondie de ce projet et de ses retombées sur la scolarité des élèves. Ainsi, au-delà d'un travail de maîtrise, cette recherche pourrait éclairer les différents acteurs engagés dans ce projet, ainsi que ceux d'autres milieux, sur le soutien scolaire en milieu communautaire, la collaboration école-organisme communautaire et leurs impacts sur la scolarité des élèves.

Comme vous pourrez le constater tout au long de ce mémoire, l'originalité et la richesse de cette recherche relèvent de son approche qui a permis un espace de rencontres et de mise en valeur des perceptions réciproques des différents acteurs : élèves, parents, enseignantes, directrices d'écoles, tutrices bénévoles et intervenante communautaire de l'organisme PROMIS. Enfin, pour bien cerner le cadre, suivre l'évolution et exposer les résultats de cette recherche, ce mémoire est constitué de cinq chapitres.

Le premier chapitre constituant la problématique expose, tout d'abord, la double spécificité montréalaise dans le contexte de la société québécoise : la conjugaison de l'immigration et de la défavorisation dans certains secteurs. Puis, en regard de l'objectif de la réussite scolaire, nous évoluons vers une prise en compte de la situation scolaire des élèves issus de familles immigrantes et de milieux défavorisés montréalais. De plus, nous abordons la participation des parents dans la scolarité de leurs enfants. À la lumière des défis auxquels font face les acteurs (élève, famille et école montréalaise) dans l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire, la dernière partie de ce chapitre introduit l'acteur «communauté».

Le second chapitre, le cadre théorique de cette étude, est présenté en quatre parties. La première partie expose le soutien des organismes communautaires auprès des familles et des élèves en regard de la scolarité. Nous y présentons les concepts liés à l'«empowerment» des familles et à la perception du soi scolaire inhérente à la motivation de l'élève. En second lieu, puisque cette recherche se limite à l'étude de cas d'un service de soutien scolaire dispensé par un organisme spécifique, nous vous présentons un bref portrait de l'organisme PROMIS ainsi que, de manière plus détaillée, le projet «École du samedi». La troisième partie expose l'approche écologique et interactionniste qui nous permettra de rendre visible et d'analyser ultérieurement les interactions entre les différents acteurs et milieux qui interagissent autour de la scolarité des élèves. Finalement, suite à l'exposé de la situation scolaire des élèves issus de familles immigrantes et de milieux défavorisés dans la

problématique ainsi que de la présentation des concepts dans le cadre théorique, la quatrième partie présente les objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique de la recherche. En cohérence avec l'approche écologique et en regard des objectifs de cette recherche, ce chapitre expose la méthodologie choisie pour recueillir les perceptions des différents acteurs impliqués dans la scolarité des élèves qui participent au projet «École du samedi». Puis, nous présentons un bref portrait des écoles concernées ainsi que des catégories d'acteurs qui constituent notre échantillon. Enfin, nous relatons la démarche réalisée sur le terrain pour rejoindre les acteurs ainsi que pour la cueillette et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre de cette recherche présente simultanément l'analyse et le commentaire des données recueillies constituées des perceptions des différents acteurs : élèves, parents, enseignantes et directrices d'écoles, tutrices bénévoles et intervenante de l'organisme communautaire PROMIS. Puisque ce chapitre est substantiel, il est subdivisé en trois grandes parties.

La première partie de ce chapitre aborde les défis induits par le contexte d'immigration et de défavorisation dans la scolarité des élèves. Puis, on expose les perceptions des différents acteurs sur le vécu scolaire des élèves rencontrés. Cette partie met à l'avant l'expression des difficultés et des besoins des élèves ainsi que de leurs familles au regard de la réussite scolaire. Puis, par rapport aux besoins exprimés, la deuxième partie expose l'objet principal de cette recherche, les perceptions des acteurs quant au rôle de l'organisme communautaire PROMIS pour soutenir la scolarité des élèves. Puisque les caractéristiques d'accessibilité spécifiques à l'organisme ont émergé des entretiens, nous nous attardons à l'analyse de certaines données au travers des différentes dimensions qui définissent le concept d'accessibilité : physique, psychologique et culturelle. Enfin, une analyse détaillée du soutien scolaire dispensé par le projet «École du samedi» ainsi que de ses retombées sur la scolarité des élèves est présentée. Finalement, toujours au travers des perceptions des différents acteurs, la troisième partie de ce chapitre porte sur l'analyse de la collaboration entre les écoles concernées et l'organisme communautaire ainsi que ses impacts sur le vécu scolaire des élèves.

Avant de conclure cette recherche, sont présentées des pistes d'exploration et des recommandations émises par certains acteurs afin de pourvoir à un meilleur soutien auprès des élèves et de leurs familles.

Le cinquième conclut ce mémoire. Cette conclusion permet de revenir sur les grandes lignes de cette recherche et d'exposer certaines de ses retombées. Puis, nous exposons les limites de cette recherche et les perspectives de recherche qu'elle suscite. En toute fin, vous trouverez les références bibliographiques et, en annexe, certains outils utilisés lors de la recherche ainsi qu'un exemplaire du «Journal de bord» présenté dans le cadre théorique et auquel les acteurs font référence dans le chapitre portant sur l'analyse des données.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Le domaine de l'éducation au Québec est le reflet d'une société en constante mutation. Goux et Maurin (1995) constatent que depuis la démocratisation de l'éducation, suite au Rapport Parent en 1964, différentes problématiques ont animé le débat autour de l'éducation. Selon eux, malgré l'universalité de l'accès à l'éducation pour l'ensemble de la population québécoise, ainsi que les efforts déployés pour accroître le taux de diplomation à la fin du secondaire, les inégalités des chances de réussir dans le parcours scolaire reflètent toujours les inégalités sociales. Une dizaine d'années après ce constat, l'amélioration continue mais des défis, récurrents sous certains aspects et nouveaux sous d'autres, restent à être relevés.

Eu égard à ce constat d'inégalité qui se perpétue, la réussite scolaire a été reconsidérée sous différents angles. Afin de démontrer l'évolution des différentes problématiques, Mc Andrew (2001) résume en un bref historique les thèmes de préoccupation sur lesquels le milieu de l'éducation s'est penché depuis l'avènement de la démocratisation de l'éducation. Ainsi, dans les années 1960, on étudie la question de l'échec scolaire des élèves à travers un déficit familial et culturel. Puis, dans les années 1970, le Plan Pagé initie une conscientisation sur l'importance des relations école-communauté suite au questionnement sur l'inadaptation de l'institution scolaire aux différents milieux de vie des élèves et de leur famille. Dès lors, des dispositifs sont mis en place pour répondre aux besoins des élèves de ces milieux. Cependant, jusqu'au milieu des années 1990, on se penche presque exclusivement sur les milieux défavorisés des francophones « de vieille souche ». Bien que les élèves issus de ces milieux aient longtemps été les plus défavorisés sur le plan des résultats scolaires, on se rend compte de l'absence de services adaptés aux besoins des élèves issus de l'immigration et qui vivent des situations scolaires tout aussi difficiles. L'avènement de la reconnaissance des besoins particuliers des élèves issus des milieux défavorisés à forte densité pluriethnique incite le milieu de l'éducation à se pencher sur la problématique de la réussite scolaire sous l'angle de la pluralité et de la diversité ethnoculturelle. Évidemment, ce souci de la réussite scolaire, mais aussi de l'intégration des élèves issus de milieux défavorisés et de familles immigrantes, reflète une réalité spécifique à la métropole montréalaise. Cette prise de conscience amènera une redéfinition des besoins et des services qui seront offerts aux élèves et à leurs familles.

1.1 Immigration au Canada et au Québec

Selon Statistique Canada, la hausse du flux migratoire depuis 2001 a assuré un rythme plus élevé de l'accroissement de la population canadienne. Ainsi, le solde migratoire pourvoit au deux tiers de l'accroissement démographique de la population canadienne. En 2006, le Canada a accueilli plus de 250 000 de personnes issues de l'immigration, selon les statistiques du ministère Citoyenneté et Immigration Canada¹. Considérant, d'une part, la nécessité de l'accroissement démographique de la population canadienne et québécoise et, d'autre part, le faible taux de natalité, la contribution de l'immigration est essentielle.

Avant les années 1960, la population immigrante au Canada et au Québec provenait presque exclusivement des pays européens. Depuis, une diminution des pratiques discriminatoires de la politique d'immigration canadienne, les contextes sociopolitiques qui prévalent dans certains pays, ainsi que la géopolitique internationale ont donné lieu à une diversification du portrait de la population immigrante accueillie. Les principales provinces d'établissement de l'immigration en sol canadien sont par ordre d'importance l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec. À l'intérieur de ces provinces, les destinations privilégiées sont les métropoles : Toronto, Vancouver et Montréal.

Le tableau I (page 8) dresse le profil du flux migratoire au Québec entre 2002 et 2006. Durant cette période, le Québec a reçu 209 456 immigrants soit 17,5% de l'immigration canadienne. Le Québec exerce une juridiction provinciale sur la catégorie « immigration économique » qui fait près de 60% du volume d'immigrants qu'il reçoit. Les immigrants de cette catégorie sont admis suite à une étude de dossier. La population immigrante est jeune et plus scolarisée que la population en général.

¹ <http://www.cic.gc.ca/francais/pub/faits2005/apercu/01.html>

Tableau I : Immigrants admis au Québec en 2002-2006²

Catégories :	
• Immigration économique	60,2%
• Regroupement familial	22,0%
• Réfugiés	16,4%
• Autres	14,0%
Age :	
25-44 ans	57,4 %
Connaissance du français	54,3 %
Scolarité :	
14 et 16 ans de scolarité	31,3%
17 ans et plus de scolarité	32,0%
Région de Montréal comme destination projetée	75,7 % des immigrants
Principaux pays de naissance	
Algérie (8,3 %); Chine (8,2 %); France (7,8 %); Maroc (7,7 %); Roumanie (6,3 %); Colombie (4,5 %); Liban (3,7 %); Haïti (3,6 %); Inde (2,7 %); Pakistan (2,5 %); Mexique (2,1 %); République démocratique du Congo (1,9%); Bulgarie (1,7 %); Pérou (1,7 %).	

Afin de mieux cerner l'importance de la réalité pluriethnique de Montréal, la métropole québécoise, la prochaine section expose un bref portrait des origines et des langues de la population d'immigration récente établie qui y réside. Selon les différentes sources mentionnées, l'expression « immigration récente » réfère aux personnes qui ont immigré au Canada depuis 1996.

1.2 La réalité montréalaise

Comme plusieurs métropoles des pays occidentaux, Montréal est marqué par sa pluriethnicité et des écarts de conditions socioéconomiques plus grands. Ces deux caractéristiques ont un impact sur les écoles et sur la réussite scolaire.

² Sources: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective et Citoyenneté et Immigration Canada (février 2007). Données préliminaires pour 2006. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2002-2006.pdf> (Consulté le 4 octobre 2007)

1.2.1. Immigration à Montréal

Montréal se distingue des autres villes du Québec, particulièrement par son contexte pluriethnique. Le tableau 1 (page 8) montre que Montréal accueille la grande majorité des immigrants du Québec. Au cours des dernières décennies, il y a eu un accroissement considérable de la diversité ethnoculturelle de la population montréalaise ainsi que de la densité de la présence d'immigrants dans certaines zones. La répartition spatiale des immigrants sur le territoire montréalais n'est pas uniforme. Les principales zones de prédilection pour les immigrants arrivés au cours des deux dernières décennies se situent dans les arrondissements Saint-Laurent, Parc-extension, Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de Grâce et Saint-Michel.

Évidemment, cette diversité pluriethnique se reflète dans le milieu scolaire. Sur l'ensemble du territoire de l'île de Montréal, 136 écoles sont considérées comme ayant une forte concentration multiculturelle d'élèves issus de familles immigrantes. Cette concentration varie entre 50,98% et 100%. Les statistiques du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM, 2007) révèlent que 52,3% des élèves qui fréquentaient une école publique primaire ou secondaire, en septembre 2006, sont issus de l'immigration récente. C'est-à-dire qu'ils sont, soit nés à l'étranger ainsi que leurs deux parents, soit nés au Québec avec au moins un parent né à l'étranger. Également, 37,7 % des élèves inscrits sont allophones, leur langue maternelle n'est ni l'anglais, ni le français, ni une langue autochtone.

1.2.2. Défavorisation à Montréal

Depuis les années 1970, il y a eu une sorte de changement paradigmatique du concept de pauvreté à celui de défavorisation, pour appréhender les difficultés socioéconomiques de certaines populations. Pour aller au-delà des déficits de toutes sortes considérés comme caractéristiques des individus, le concept de défavorisation aborde les disparités sociales en termes d'inégalités et d'exclusion sociales, de difficultés d'accès à des domaines variés (éducation, emploi, soins de santé et services sociaux, logement, loisirs, participation à la vie de la communauté, etc.), ainsi que de conséquences sur la vie des individus et des communautés (cumul de vulnérabilités, estime de soi affecté, isolement social, etc.) (Deniger, 2003 ; Glennerster 2002 ; Lesemann, 1999 ; Kanouté, 2003, 2007 ; Kazemipur et Halli, 2000).

Comme d'autres grandes villes, Montréal connaît des inégalités sociales criantes. Les données sociodémographiques de Statistique Canada (2006) démontrent une

polarisation des revenus des familles montréalaises. Les principaux quartiers identifiés par un indice élevé de concentration de familles à faible revenu sont Hochelaga-Maisonneuve-Est, Côte-des-Neiges et Parc-Extension. Les arrondissements dans lesquels se situent ces quartiers comptent des proportions élevées de familles à faible revenu. Pour les arrondissements Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension, Montréal-Nord, Sud-ouest ainsi que Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce, plus de 30% des familles sont identifiées comme ayant un faible revenu. Bien que Saint-Jacques et Sévigny (2003) insistent sur la diversification sociale des arrondissements où la défavorisation sévit, considérant la répartition spatiale des personnes issues de l'immigration présentée dans la section précédente, on ne peut nier la surreprésentation des immigrants dans ces quartiers identifiés comme étant défavorisés. Ainsi, on observe une surreprésentation des élèves issus de l'immigration dans les zones identifiées par un fort indice de défavorisation socioéconomique.

L'appauvrissement croissant des milieux défavorisés, la hausse des exigences de qualification et la forte concurrence de la main d'œuvre sur le marché de l'emploi sont des défis de taille pour l'ensemble de la population, immigrante ou non. Cependant, il est évident que le contexte migratoire peut accroître les difficultés d'intégration au marché de l'emploi et, par conséquent, affecter la mobilité sociale et économique des familles. Parmi ces difficultés, on parle, entre autres, de la non reconnaissance des diplômes acquis à l'extérieur du Canada, de la méconnaissance des langues et des codes culturels de la société d'accueil, d'une méconnaissance de la culture liée à la recherche d'emploi et au processus de sélection en emploi, ainsi que de la discrimination et des politiques protectionnistes de certains ordres professionnels.

Le bilan présenté par Statistique Canada concernant les conditions des immigrants sur le marché du travail fait état d'une dégradation majeure, tant à Montréal qu'à Vancouver et à Toronto. Malgré des taux élevés de diplomation, les immigrants récents qui résident à Montréal présentent un taux d'occupation en emploi largement inférieur à celui des personnes nées au Canada. Au Recensement effectué en 2001, seulement 60% des immigrants récents âgés entre 25 et 54 ans occupaient un emploi comparativement à 82,4% pour les personnes nées sur le territoire canadien. Depuis le Recensement réalisé en 1981, cette différence entre les deux groupes diplômés s'est accrue de façon inquiétante.

Bien que diplômées, les personnes issues de l'immigration ont un accès limité aux emplois spécialisés. Toujours en 2001, les statistiques démontrent que seulement 21% des immigrants diplômés actifs sur le marché du travail occupaient des postes peu ou moyennement spécialisés, ceci en comparaison à moins de 10% pour les diplômés nés au Canada. Cette inaccessibilité aux emplois plus spécialisés se traduit par un important écart des revenus entre les diplômés issus d'une immigration récente et les citoyens nés au Canada.

Dans une recherche doctorale, Blaser (2006) a étudié sur 10 ans, à partir de 1989, le parcours d'intégration linguistique et professionnelle d'immigrants à Montréal. Les résultats suggèrent que la langue maternelle distingue les immigrants pendant toute la durée de l'établissement. Les immigrants d'Haïti, du Vietnam et d'Amérique du Sud sont des groupes ethniques particulièrement défavorisés, même après dix ans de vie au Québec. Doublement désavantagés, ils occupent des emplois moins prestigieux et perçoivent des salaires moins élevés. Si nous prenons l'exemple de la communauté haïtienne, avec un niveau de scolarisation supérieur au niveau moyen de la population générale, cette communauté vit le taux de chômage le plus élevé à Montréal (23% contre 10% chez la population générale) (Cyr, 2002). Le recoupement de différentes conclusions autorise à penser à la discrimination systémique comme hypothèse pouvant, du moins partiellement, expliquer la situation de certains groupes immigrants.

Ainsi, les inégalités sociales ont un impact indéniable sur la mobilité sociale des personnes et des familles issues de l'immigration. Pour contrer les effets produits par ces inégalités, plusieurs types de réseaux d'entraide et d'aide se sont développés. Certains se sont organisés à l'intérieur même des communautés dites culturelles, religieuses ou ethniques. D'autres ont émergé du devoir que se sont donné certains organismes communautaires « d'intervenir sur les réalités génératrices d'exclusion » (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2001, p.9). Puis, considérant la complexité des problématiques liées au contexte de défavorisation et d'immigration, la plupart des organismes communautaires ont développé une expertise d'intervention selon une approche globale. Les actions menées, selon cette approche, tiennent compte de la multiplicité des besoins d'une personne dans un contexte donné. Ils interviennent dans des domaines aussi diversifiés que: la santé, la famille, la justice sociale, l'employabilité, la lutte contre la pauvreté, la lutte contre la criminalité,

l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants ainsi que l'éducation (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2001).

1.3. La scolarisation en milieu pluriethnique et défavorisé

Le cheminement scolaire des élèves issus des milieux pluriethniques et défavorisés n'échappe pas aux enjeux présentés dans les sections précédentes. Leur scolarisation se pose en termes de défis tant pour l'élève et sa famille que pour l'école établie dans un de ces milieux. À l'instar des différentes problématiques induites par ce double contexte social, la réussite scolaire des élèves issus de ces milieux doit être prise en compte dans une dynamique situationnelle et dans une perspective des relations en jeu entre les différents acteurs école-famille-communauté. Ainsi, dans un premier temps, nous présentons la situation de l'élève en milieu défavorisé. Puis, nous examinons la participation parentale en milieu scolaire défavorisé et plus spécifiquement celle du parent d'élève d'origine immigrante. Finalement, nous nous penchons sur le dernier acteur présent dans ce projet commun de la réussite scolaire des élèves : la communauté.

1.3.1 La situation de l'élève en milieu défavorisé

En 1995, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM, 1995) mentionne que le risque d'échec scolaire des élèves issus de famille à faible revenu est près de deux fois supérieur à celui des autres élèves. Récemment, le Gouvernement du Québec confirme l'étendue de ce constat : dans le contexte montréalais, ce risque d'échec, et éventuellement d'abandon scolaire, concerne près de 40 000 élèves issus des milieux les plus défavorisés (MELS, 2006)³.

En 1997, le ministère de l'Éducation du Québec met sur pied le plan d'action *Prendre le virage du succès* qui donnera lieu au *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Puis, en 2000, il crée le *Programme d'intervention pour la réussite scolaire dans les milieux défavorisés* ainsi que l'outil de travail *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire : une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes*. Ainsi, le ministère reconnaît, en premier lieu, les besoins spécifiques, en matière de réussite scolaire, des élèves des différents milieux dans lesquels se situent

³ Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, (2007).
<http://www.meq.gouv.qc.ca/ecoilemontrealaise/>(consulté en octobre 2007)

les écoles. Puis, il démontre une volonté d'action pour répondre à ces besoins. Enfin, il met de l'avant la nécessité des milieux scolaires de reconnaître les ressources externes à l'école pour parvenir à l'objectif de réussite pour l'ensemble des élèves.

Comme le suggère le concept de défavorisation, les inégalités de réussite scolaire s'inscrivent en partie dans une dynamique influencée par les inégalités sociales. Les études sur l'influence des milieux sociaux sur le parcours scolaire des jeunes ont abouti à la prise en compte de la distance culturelle et des rapports de force entre l'élève et son enseignante ainsi qu'entre la famille et l'école en milieu défavorisé. Selon Deniger (2003), dans son « Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois », la Commission des écoles catholiques de Montréal définissait la défavorisation des élèves et de leur famille par des attributs déficitaires (physiques, comportementaux, psychologiques, mentaux, sociaux, etc.) qui contribuaient en quelque sorte à condamner l'enfant issu d'un milieu défavorisé à l'échec scolaire. Cette perception fataliste avait d'importants effets négatifs sur l'élève et sa famille. Ceux-ci, doublement affectés par une expérience discriminante et culpabilisante, étaient relégués comme objet d'intervention et, puisque porteurs de carences, peu actifs sur leur propre condition.

Tout comme l'explique Benavente (1993), les déficits s'expriment au travers de rapports dialectiques entre l'élève et son enseignant ainsi qu'entre l'école et la famille. Si dans le rapport élève-enseignant, on constate une importante distance culturelle, le rapport entre l'école et la famille, tout aussi marqué par cette distance, s'exerce par une disqualification des compétences des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, il ressort l'importance d'agir sur les rapports d'inégalité, et non pas seulement sur les individus, pour favoriser l'égalité des chances de réussite scolaire.

Plusieurs études démontrent la relation entre les difficultés scolaires de certains élèves et le milieu défavorisé où ils résident (Bouchard, 2000 ; Deniger, 2003 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2003 ; MEQ, 2000 ; Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE), 2000 ; Saint-Jacques, 2000 ; Vatz Laaroussi, 1996). Afin d'identifier les milieux montréalais où la défavorisation s'exerce de manière massive et concentrée, le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal a construit un indice global de défavorisation. Au-delà des carences induites par l'appauvrissement matériel, cet indice tient compte de variables qui agissent sur le contexte socio-économique des familles : faible revenu

familial, monoparentalité ayant pour chef de famille la femme, sous-scolarité des mères et chômage du père de famille.

Selon une étude réalisée par la Commission scolaire de Montréal (2001, p.6 : voir Deniger, 2003), les difficultés les plus prégnantes auxquelles font face les élèves issus de ces familles peuvent être, entre autres :

- des problèmes d'alimentation, d'hygiène et de santé ;
- une absence de motivation pour le scolaire ;
- un manque de contact structuré et régulier avec le monde de l'écrit ;
- un écart considérable entre la culture de l'enfant et celle proposée par l'école ;
- un soutien familial faible en ce qui concerne le suivi scolaire ;
- un isolement social des familles ; etc.

Deniger (2003) renchérit en expliquant qu'à ces difficultés s'ajoute, dans bien des cas, le sentiment d'un faible contrôle, de la part de l'élève ou même de sa famille, sur la capacité de réaliser le projet de réussite scolaire. Enfin, le milieu dans lequel une famille évolue ainsi que les difficultés auxquelles elle fait face, telles que la défavorisation et pour beaucoup l'immigration, ne peuvent être sous estimées dans l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire.

1.3.2 La situation socioscolaire de l'élève d'origine immigrante

Des données du CGTSIM (2006) révèlent une surreprésentation des élèves issus de familles immigrantes dans les quartiers défavorisés de Montréal. Alors que le taux des élèves nés au Québec de parents aussi nés au Québec représente 23,2% des élèves vivant dans une zone défavorisée, le pourcentage des élèves nés à l'étranger ainsi que leurs deux parents s'élève à 48,8%. Ainsi, plus l'immigration d'une famille est récente, davantage elle présente des risques de vivre dans un milieu défavorisé. Au-delà de l'immigration récente, la situation scolaire de certains élèves de minorité ethnoculturelle reste préoccupante. La recherche de Mc Andrew et Ledent (2005) révèle que les élèves issus de communautés noires qui fréquentaient une école montréalaise francophone en 1996 étaient issus à plus de 64% d'une famille ayant un indice de défavorisation des plus élevés. Dès lors, considérer la réussite du plus grand nombre d'élèves sans tenir compte du phénomène de la défavorisation, et encore, de la pluriethnicité apparaît peu réaliste dans le contexte montréalais.

Le MELS a publié en 2006 une étude qui permet de mieux connaître les élèves issus de l'immigration : « Le portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004 ». On y met en lumière certaines caractéristiques, telles que la langue et le lieu de naissance des élèves ainsi que leur vécu scolaire. Cette étude a permis de mieux cibler les élèves qui sont davantage à risque ou en situation de retard scolaire. Le repérage des élèves en situation de retard scolaire considère les élèves dont l'âge est supérieur à celui de la norme du degré scolaire dans lequel ils sont inscrits. En 2003-2004, 19,9% des élèves issus de l'immigration⁴ sont en situation de retard scolaire, comparativement à 16,7% pour l'ensemble des élèves. En 2003, 34,5% des élèves nouvellement arrivés qui se sont inscrits au début de l'année sont en situation de retard scolaire, alors que ce taux est de 53,8% pour ceux qui sont arrivés durant l'année. La recherche de McAndrew et Ledent (2005), sur le cheminement scolaire des jeunes Noirs, montre qu'en moyenne 66,6% de ceux qui sont nés au Québec obtiennent un diplôme secondaire. Par contre, le taux d'obtention de ce diplôme s'abaisse à 41,9% pour les élèves nés hors du Québec. Les auteurs soulignent également une surreprésentation de ces jeunes chez les élèves en difficulté d'adaptation-d'apprentissage, ou en cheminement particulier. Plusieurs parents sont préoccupés par cette surreprésentation et ne sont pas convaincus du bien fondé du classement de leurs enfants dans ces services et programmes.

Concernant les facteurs qui expliqueraient le retard scolaire, le MELS (2006) en cite quelques-uns: le retard scolaire avant d'immigrer, le retard dès l'entrée dans le système scolaire québécois dû au niveau scolaire différent des pays d'origine ou, encore, la connaissance limitée du français dans un système où l'enseignement est dispensé dans cette langue. Plus spécifiquement, cette étude mentionne que les élèves dont la langue maternelle relève des groupes de langues pidgins et créoles, africaines noires, iraniennes ainsi que des langues agglutinantes (par exemple, certaines langues utilisées par les nations amérindiennes de l'Amérique du Nord et du Sud) sont surreprésentés dans les proportions d'élèves qui accusent une situation de retard scolaire. Dans le même ordre d'idée, les élèves issus de certaines régions de naissance telles que l'Amérique centrale, les Caraïbes et les Bermudes, l'Afrique orientale, l'Afrique centrale ainsi que l'Asie occidentale, centrale et méridionale et l'Asie du

⁴ Cette catégorie inclut les élèves immigrants et ceux dont les parents sont immigrants.

Sud-est présentent aussi une proportion significative d'élèves qui accusent un retard scolaire plus important.

Une étude réalisée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal en 1991, et toujours d'actualité, démontre certains effets de la conjugaison immigration et défavorisation sur les élèves : absentéisme et retards chroniques ; faible capacité d'attention et de concentration devant les tâches scolaires ; manque de motivation pour les apprentissages demandés ; difficultés d'organisation à l'intérieure d'une tâche ; niveau élevé d'anxiété ; maladies fréquentes ; manque de soutien concret de la part des parents en ce qui concerne les apprentissages à réaliser ; déménagements fréquents ; etc. (CSIM, 1991).

En 2004, lors du colloque « La lutte au décrochage scolaire chez les jeunes issus de l'immigration », on y a expliqué qu'en général, dans des conditions similaires, les jeunes issus de parents immigrants réussissent mieux que les jeunes de parents québécois francophones. Cependant, il reste que le taux de réussite des élèves qui résident dans les quartiers défavorisés est largement inférieur à celui des milieux plus favorisés. Également, la catégorie « élèves immigrants » est très hétérogène, les élèves de certaines communautés, immigrantes ou de minorité ethnoculturelle, connaissent un taux de décrochage scolaire qui dépasse largement la moyenne de l'ensemble des immigrants. Précédemment dans la problématique, le profil socioprofessionnel des parents immigrants montre que défavorisation ne rime pas toujours chez eux avec sous-instruction : ils rencontrent souvent des problèmes de déqualification professionnelle et de discrimination systémique. Dès lors, sans nier les facteurs de risques révélés par la recension, une analyse sociologique de l'échec de leurs enfants légitime à poser une hypothèse : l'école reproduit d'une certaine façon la stigmatisation sociale qui compromet le projet scolaire (De Queiroz, 2005, Perrenoud, 1984 ; Mc Andrew et Ledent, 2005 ; Kanouté, Duong, Audet et Lafortune, 2007). Concomitamment aux diverses initiatives qui favorisent la réussite scolaire, il y a lieu de déconstruire cette stigmatisation. Robergeau (2007) a exploré le point de vue d'adolescents d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire sur leurs parcours ; plusieurs affirment qu'une partie de leur motivation à réussir vient du désir et de la nécessité de déconstruire l'image négative qui leur est projetée de leur communauté. La recherche de Lafortune (2006), sur les stratégies identitaires de ces jeunes, montre également des mécanismes de leur part pour déjouer cette stigmatisation. Ainsi, les difficultés liées à la réussite scolaire chez ces élèves reposent sur un cumul de risques,

dont d'importants facteurs de stress relatifs au contexte d'acculturation (Bouteyre, 2004 ; Gratton, 2004 ; Vatz Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit, et Duchesne, 2005).

Il y a peu de recherches au Québec sur les difficultés scolaires ciblant une communauté ethnoculturelle en particulier. Il y a sans doute là une démarche de précaution pour ne pas contribuer à la stigmatisation de certaines communautés. Cependant, l'idée fait son chemin que, une fois affirmé le principe d'une responsabilité collective vis-à-vis de la difficulté des jeunes, il est nécessaire de repérer les groupes de jeunes dont la situation est plus problématique. Ainsi, on pourrait intervenir de façon plus efficace auprès de ceux-ci (Kanouté, 2007). En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît « l'urgence de s'attaquer aux problèmes de l'école publique montréalaise »⁵ en tenant compte de sa spécificité. Cette même année, la Commission des États généraux sur l'éducation termine une étude et rédige un rapport final qui décrit l'état de la situation ainsi que les dix chantiers prioritaires pour rénover le système d'éducation au Québec. Ce rapport propose, entre autres, « un soutien pédagogique et financier particulier pour les zones qui sont les plus défavorisées sur le plan économique et où se trouve une forte concentration d'élèves de communautés culturelles »⁶. L'école ne peut, à elle seule, relever le défi de la réussite. Bien que l'élève soit un acteur primordial de sa réussite scolaire, l'influence et la participation parentales au projet scolaire de l'enfant sont indéniables. Ainsi, il est impératif de mieux connaître les parents et les familles de ces élèves afin d'établir un contact et un lien de continuité pour une action concertée vers l'objectif commun de la réussite scolaire.

1.3.3 La participation parentale en milieu scolaire défavorisé

Les bénéfices de la participation (multiforme, et non standardisée) des parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants ont largement été démontrés (Fortin et

⁵ Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Avis à la ministre de l'éducation: La réussite à l'école montréalaise: Une urgence pour la société québécoise (pp. 116): Gouvernement du Québec.

⁶ Ministère de l'Éducation du Québec, 1996 ; <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-1.htm>

Mercier, 1994 ; Kanouté, 2003 ; Meirieu, 1993). Selon Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.* (1999), l'implication parentale expliquerait 23% de la variance liée à l'abandon scolaire au secondaire. En fait, il y aurait une corrélation entre les attitudes parentales dans la vie familiale et la réussite scolaire de leurs enfants. L'accompagnement des parents lors des leçons et des devoirs à la maison, le soutien affectif et l'encouragement, les attitudes face à l'école et la réussite scolaire ainsi que l'entretien du plaisir d'apprendre chez l'enfant, sont des facteurs essentiels à la persévérance, la réussite scolaire et la prévention du décrochage scolaire.

Cependant, dans les milieux défavorisés, l'observation des pratiques parentales dans le soutien scolaire exercé par les parents auprès de leurs enfants a démontré que, malgré leur motivation, plusieurs de ces parents se sentent incompetents dans leur rôle d'accompagnateur scolaire (Deniger, 2003 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2003, 2007 ; MEQ, 2003 ; Saint-Jacques, 2000 ; Vatz Laaroussi, 1996). En ce sens, nous devons considérer l'importance des liens entre les lacunes de cet accompagnement parental et le milieu de vie défavorisé. Selon Kanouté (2003), de nombreux facteurs sont invoqués par le milieu scolaire pour expliquer la non-participation ou le déficit dans l'accompagnement scolaire par les parents de milieux défavorisés: cumul de difficultés socioéconomiques qui compromet l'exercice en général de la parentalité, manque de temps, horaire de travail, incompréhension des attentes de l'école, indifférence à l'égard de l'institution scolaire, négligence à l'égard de l'enfant, bas niveau de scolarité des parents ; etc.

Ainsi le discours sur la non participation des parents a longtemps semblé jeter le blâme presque exclusivement sur ces derniers. Aujourd'hui, malgré une certaine reconnaissance des cultures et des compétences parentales de ces familles, le précédent discours d'incapacité, largement répandu, a entraîné leur méfiance et un certain retrait de l'école. Ainsi, les parents qui ne possèdent pas les ressources nécessaires, ou qui ont l'impression de ne pas les posséder, pour soutenir et accompagner l'enfant dans sa réussite scolaire, auront l'impression de subir l'environnement et adopteront une attitude passive, défaitiste ou d'extériorité vis-à-vis la scolarité de leur enfant (Kanouté, 2003 ; Vatz Laaroussi, 1996). Évidemment, ces attitudes ont une forte incidence négative sur les chances de réussite scolaire de l'élève.

En réponse aux besoins exprimés par les parents et selon les attentes des écoles quant à la participation parentale dans la scolarité des élèves, le programme *Soutien à l'école montréalaise* a intégré dans son plan d'action des pistes d'actions prioritaires destinées aux parents de milieux défavorisés qui manifestent le besoin d'être mieux outillés pour soutenir leurs enfants sur le plan scolaire. Ayant donné la parole à ces parents, relativement à l'accompagnement scolaire, Kanouté (2003, 2007) conclut que les parents souhaitent que l'école module ses attentes de participation parentale sur leur réalité, que l'école soit plus conviviale en reconnaissant leur force et richesse, que des ressources soient allouées pour créer une synergie dans le milieu afin de promouvoir la réussite scolaire.

Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, les milieux défavorisés montréalais ne sont pas homogènes. Dans plusieurs de ces quartiers, la population est caractérisée par une forte concentration de familles issues d'une immigration très diversifiée. À l'instar de la complexité de cette réalité, la Commission scolaire de Montréal reconnaît aussi les spécificités de certains milieux défavorisés et tient compte de « la variété, l'intensité et la concentration des problèmes » vécus par les familles (Deniger, 2003 p.77). Ainsi, dans son plan d'action, la CSDM a finalement intégré des mesures de soutien parental adressées spécifiquement aux parents immigrants.

1.3 4 La participation du parent d'élève d'origine immigrante

Dans les milieux défavorisés, le vécu scolaire de certains élèves présente des difficultés complexifiées par la multiplicité et l'hétérogénéité des problèmes auxquels ils font face. Certains chercheurs (Hohl, 1996 ; Jacques et Baillargeon, 1997 ; Kanouté et Saintfort, 2003 ; Mc Andrew, 2001) se sont penchés sur la problématique de l'école montréalaise en regard de la superposition des concepts « défavorisation » et « immigration ». Ces auteurs affirment que dans bien des cas, lorsque le vécu migratoire de la famille d'un élève, même né au Québec, est lié à un contexte socioéconomique défavorable, cela représentent un cumul de risques d'échec scolaire non négligeables chez les élèves issus de ces familles. La participation et l'accompagnement scolaire chez certains parents immigrants de milieux défavorisés sont affectés par des facteurs tels : le profil des familles (barrière linguistique, sous-scolarisation, analphabétisme) ; les conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expérience d'exclusion) ; le déphasage entre les attentes de l'école en

termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité (Kanouté, 2003).

Certains facteurs ont davantage d'influence sur le parcours scolaire d'un élève. Le niveau de scolarité et la méconnaissance de la langue d'enseignement par les parents, soit le français dans le contexte québécois, peuvent rendre difficiles l'intégration et la réussite scolaire d'un enfant.

Les « difficultés spécifiques, essentiellement d'ordre linguistique, que peuvent connaître les enfants immigrants au cours de leur scolarité sont susceptibles d'engendrer des problèmes en lecture et en écriture dans un premier temps et l'abandon scolaire ensuite (site www.eurydice.org, janvier 2006).

Cependant, bien que non négligeables, la méconnaissance de la langue d'enseignement, la sous scolarisation, voire l'analphabétisme des parents, ne peuvent, à eux seuls, influencer sur la réussite scolaire des élèves allophones issus de milieux défavorisés. Les attitudes des parents face au projet de réussite scolaire de leur enfant ainsi que les perceptions qu'ils ont de l'école que ce dernier fréquente influent également. Pour les parents immigrants, l'école représente un lieu important pour le développement et la promotion sociale de leur enfant. Selon Vatz Laaroussi et al. (2005), le « rêve d'une mobilité sociale rapide et très significative » (p.22) de la famille amène souvent les parents au choix d'un sacrifice de leur propre carrière ou de leur propre promotion sociale pour favoriser celle de leur enfant. Paradoxalement, dans bien des cas, l'école représente un espace conflictuel. L'intégration se pose souvent en termes de contradictions résultant de la distance culturelle entre l'expérience de l'école québécoise vécue par l'enfant et le milieu familial. D'une part, les valeurs et les approches véhiculées par l'école du quartier ne sont pas nécessairement partagées ou encouragées par les familles. D'autre part, selon cette même étude, bien des parents considèrent que la mission de socialisation dans les objectifs de l'école québécoise empiète souvent sur le rôle de la transmission des valeurs de la famille immigrante.

L'école renvoie davantage à ces parents un sentiment de dévalorisation des savoirs familiaux et des compétences parentales. Pour beaucoup de parents de milieux défavorisés et de parents immigrants, leur implication et leur action dans le cheminement scolaire de leurs enfants sont limitées par la culpabilité engendrée par un fort sentiment d'incompétence à soutenir adéquatement leurs enfants vers la réussite

scolaire (Chartrand, 1999 ; Deniger, 2003 ; Falconnet et Vergnory, 2001 ; Glasman, 2001 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2003). Selon Falconnet et Vergnory (2001), ce sentiment d'incompétence des parents est particulièrement alimenté lors des rencontres individuelles avec un professionnel de l'école, souvent l'enseignant.

Cette disqualification des parents par l'école se reflète aussi par l'attitude des enfants qui maîtrisent mieux qu'eux, non seulement la langue, mais aussi la culture de la société d'accueil. L'enfant intégré et intégrateur dépasse ses parents dans leur compréhension de la société d'accueil et du milieu scolaire. « Cette disqualification mène parfois, chez les parents vulnérables, à une internalisation de l'incompétence qui leur est attribuée » (Kanouté, 2003) et à un certain désengagement envers la scolarité de l'enfant. Pour d'autres parents, bien que leur participation à la scolarité de leurs enfants soit très active, elle est souvent invisible aux yeux de l'école (Vatz Laaroussi et al. 2005). En effet, selon ces mêmes chercheurs, le réseau des personnes mobilisées autour de la réussite scolaire de l'élève dépasse souvent celui des parents ou des membres de la famille présents au Québec. Les encouragements et la représentation de la réussite scolaire des personnes restées au pays d'origine jouent un rôle majeur sur la stimulation et la motivation pour beaucoup d'élèves. Il importe de reconnaître ces vecteurs de motivation, ces stratégies d'encouragement et de renforcement chez l'enfant qui s'articulent en parallèle à l'école. Parfois, la mobilisation autour de la scolarité de l'enfant se fait en l'absence de rencontre entre les parents et les acteurs du milieu scolaire. En ce sens, la recherche effectuée par l'équipe susmentionnée démontre l'importance de la reconnaissance de la diversification des modèles de participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et de collaboration avec l'école : implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration fusionnelle.

Le modèle de *l'implication assignée* est celui que le milieu scolaire identifie majoritairement et traditionnellement comme une norme vis-à-vis des familles immigrantes. Les familles y sont vues comme culturellement étrangères et l'école se donne une fonction d'intégration des enfants et par là de leurs parents. Familles et école sont alors dans une position asymétrique et c'est le milieu scolaire qui a le pouvoir de déterminer ce que doit être la participation efficace des familles. Ce sont surtout les familles qui sont dans une trajectoire de réussite centrée sur la promotion sociale et économique qui s'investissent dans ce modèle et le niveau scolaire faible des parents a une influence sur leur entrée dans ce type de collaboration.

À l'inverse, la collaboration partenariale place à égalité familles et école. Et c'est grâce à cette égalité et à la reconnaissance mutuelle de l'importance des deux instances qu'on peut parler de partenariat. Les familles et l'école se partagent alors les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction : on cherche à donner aux familles, aux cultures d'origines, aux compétences des parents, une place valorisée pour l'éducation des enfants que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. On note souvent une présomption de collaboration des parents sans pour autant chercher à les rencontrer ou à contrôler la façon dont ils remplissent leur mission éducative. Dans ce modèle, on retrouve les parents à qui leur capital socioculturel confère un pouvoir de négociation avec l'école.

Dans la collaboration avec espace de médiation, un milieu tiers fait la médiation, aide à décoder la culture scolaire. Les parents allophones, ayant un faible niveau d'éducation dans leur langue d'origine et des ressources financières faibles dans la société d'accueil, sont ceux qui vont le plus utiliser ce milieu, celui des organismes communautaires, des associations ethniques, multiethniques, familiales ou de quartier. Ici, c'est donc la question de la langue d'origine et encore du niveau scolaire qui semble déterminer l'entrée dans la collaboration avec médiation. On peut donc imaginer retrouver là plus d'immigrants et réfugiés des pays non francophones.

La collaboration fusionnelle s'inscrit dans une toute autre optique puisque, cette fois, c'est l'école qui sort de l'institution pour entrer dans la famille, le plus souvent par des interactions personnalisées. Ce modèle est favorisé dans les petits quartiers. Par ailleurs, il paraît investi surtout par les familles qui ont un niveau socio-éducatif élevé et un statut économique faible, des familles qui reconstituent un réseau social au travers de ces contacts privilégiés avec des membres du monde scolaire.

Ainsi, conjugué au contexte de défavorisation, le vécu migratoire de la famille d'un élève, tel qu'expliqué précédemment, accroît et accentue les difficultés auxquelles ce dernier devra faire face. Dans certains quartiers, une concentration de la défavorisation et d'une importante diversité ethnoculturelle oblige les écoles à redéfinir leur plan d'action pour assurer la réussite de leurs élèves. La complexité de ces milieux en regard de la réussite scolaire dépasse non seulement les compétences de l'école, mais aussi les ressources dont elle dispose. En ce sens, en regard de l'objectif de la réussite scolaire pour l'ensemble des élèves, et considérant la multiplicité et la diversification des besoins spécifiques des élèves, il incombe à

l'école de reconnaître la nécessité de tisser des liens de collaboration avec les familles des élèves ainsi qu'avec la communauté environnante.

1.3.5 La communauté : un acteur clé pour favoriser la réussite scolaire

La famille et l'école agissent parfois en parallèle, parfois en continuité, parfois en rupture. Aussi, l'école reste un lieu peu investi par l'ensemble des parents, peu importe leur milieu de résidence et leur origine ethnoculturelle. Par ailleurs, pour les familles de milieux défavorisés et chez certaines familles immigrantes, où différentes difficultés liées à la participation parentale sont cumulées, la relation école-famille se qualifie davantage en termes de rupture et de discontinuité. La recherche sur la relation école-famille fait état de cette réalité et tente de dégager des pistes d'action pour rejoindre davantage de parents. En ce sens, l'une de ces pistes d'action réfère à la collaboration de la communauté environnante de l'école pour atteindre l'objectif de la réussite scolaire de l'ensemble des élèves (Glasman, 2001, Vatz Laaroussi et *al.* 2005).

Dans le contexte de la relation école-famille-communauté, la communauté environnante réfère à des personnes ou des milieux formels ou informels qui s'impliquent activement dans la scolarité de l'élève ou auprès de la famille de celui-ci. Parfois, ce sont des voisins, des amis de la famille, des groupes de personnes ou d'organisations telles que les communautés religieuses et ethniques ainsi que les organismes communautaires. En plus des personnes du milieu scolaire, et au-delà la réussite de l'élève, ces personnes ou ces organisations peuvent représenter des acteurs d'importance dans le cheminement d'intégration de la famille de l'élève.

Par exemple, Vatz Laaroussi et *al.* (2005) expliquent l'importance du rôle que peut jouer la communauté ethnique ou religieuse auprès des familles dont la distance culturelle et linguistique est particulièrement importante. Ces espaces d'éducation et de socialisation agissent en complémentarité à la fonction d'instruction qu'ils reconnaissent à l'école. Ceux-ci permettent aux élèves de vivre des expériences positives de socialisation et, souvent, d'y trouver des modèles de réussite. Pour les parents, ces communautés représentent aussi des lieux de références et de support dans leurs fonctions parentales. Il va sans dire qu'une connaissance de ces acteurs d'influence par l'école de l'élève peut s'avérer fort utile (Kanouté, 2006).

La littérature scientifique démontre que bien au-delà de l'impact favorable sur le cheminement scolaire de l'élève, l'implication de la communauté environnante a des

retombées bénéfiques dans la société locale. Selon Riehl et Coleman (2000 ; 1987 : voir Deslandes et Bertrand, 2001), la collaboration école-communauté peut influencer grandement la qualité des relations entre les gens d'un quartier et, par conséquent, leur qualité de vie. Dans le même ordre d'idée, Cathey (2000 : voir Deslandes et Bertrand, 2001) explique l'importance que revêtent ces relations qui se tissent entre les gens par le partage d'attitudes, de normes et de valeurs. Selon ce chercheur, ces relations « conduisent à des attentes et à une confiance mutuelle » (voir : Deslandes et Bertrand, 2001, p.13) et assurent une certaine cohésion sociale. Il va sans dire que cette dynamique relationnelle et intégratrice est particulièrement importante dans les milieux défavorisés et à forte concentration de familles issues de l'immigration. Parmi différentes ressources dans la communauté, il y a les organismes communautaires. Ceux-ci proposent des ressources qui émergent des besoins exprimés par une communauté, habituellement celle du quartier de l'école, ainsi que par son potentiel de mobilisation et d'action. Ils sont investis d'une organisation moins institutionnelle et leur approche permet une plus grande marge d'intervention.

À la lumière des recommandations du milieu de la recherche, les différents paliers institutionnels du milieu de l'éducation ont mis en place des politiques pour favoriser le rapprochement et la collaboration entre le milieu scolaire et la communauté. En 1998, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec définissait la « *communauté éducative* » en référence à une action initiée par l'école. On y mentionnait la responsabilité de l'école à mobiliser tous ses acteurs, tant à l'interne que dans la communauté environnante, et de miser sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative (CSE, 1998). À la suite de ces recommandations, au cours de la même année, le ministère de l'Éducation a mis sur pied le Programme de Soutien à l'école montréalaise, qui aborde explicitement la problématique de la concertation pour favoriser l'ouverture de l'école sur sa communauté. Également, le MELS (2007) a publié un document, intitulé «Recueil de projets novateurs », qui répertorie des initiatives issues du milieu scolaire et de la communauté.

Cependant, malgré les énoncés de politique et les plans d'action, les moyens et les outils mis en place pour une harmonisation de la collaboration entre le milieu scolaire et la communauté, restent largement déficitaires (Chartrand, 1999 ; Deniger, 2003 ; Deslandes et Bertrand, 2001). Malgré l'expression de la nécessité de l'implication de la communauté pour atteindre l'objectif de la réussite scolaire pour l'ensemble des élèves, par les différentes instances du milieu de l'éducation ainsi que par le milieu de

la recherche, le rôle des différents acteurs issus de la communauté reste peu explicite. Bien qu'il existe dans les organismes communautaires montréalais de nombreux projets actifs, en lien avec l'éducation, souvent ils sont méconnus et peu documentés.

Au constat d'une reconnaissance croissante de l'expertise d'intervention des organismes communautaires et de l'expression d'une complexification des réalités vécues par les écoles montréalaises situées dans les quartiers défavorisés et à forte concentration pluriethnique, l'étude de l'articulation des relations entre les différents acteurs représente un sujet d'actualité.

1.4 Question de recherche

Considérant la problématique de la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et de familles immigrantes, l'importance reconnue de l'action du communautaire, ainsi que la nécessité d'une action concertée entre les différents acteurs de l'éducation, soit l'élève et sa famille, l'école puis la communauté, il s'avère intéressant de se pencher sur une compréhension fine de l'action communautaire qui soutient la scolarité.

Puisque la recherche a largement documenté : les bénéfices de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, les attentes de l'école face au rôle parental dans la scolarité de leurs enfants ainsi que les déficits des relations parents-école, il est original et pertinent de se concentrer, cette fois, sur les relations école-communauté. En effet, malgré l'existence de nombreux services parascolaires dispensés par des organismes communautaires, ainsi que la multiplication des projets de partenariat ou de collaboration entre ces organismes et les écoles primaires, Deniger (2003) ainsi que Deslandes et Bertrand (2001) déplorent le manque de documentation sur ces collaborations. Ceux-ci insistent sur la nécessité d'étudier les différentes formes ainsi que les fonctions de la participation de la communauté en regard de la réussite scolaire. En ce sens, il est donc pertinent d'explorer l'impact de l'articulation du partenariat école-organisme communautaire sur la réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration et de milieux défavorisés.

Dans le cadre de la présente recherche, nous explorerons cette articulation par le biais des relations de collaboration qui se sont développées entre le projet communautaire «École du samedi» offert par l'organisme PROMIS (PROMotion Intégration Société nouvelle) et trois écoles primaires du quartier Côte-des-Neiges : Des Nations, Saint-

Pascal-Baylon et Simonne-Monet. Le choix de ce projet communautaire repose sur trois constats.

- L'«École du samedi» est un projet communautaire qui existe depuis près de vingt ans, sa viabilité permet de croire à sa pertinence et à sa crédibilité.
- Depuis 1988, ce projet communautaire travaille en collaboration avec des écoles du quartier. Il possède donc une histoire et une expérience considérable dans l'élaboration et le développement des liens avec chacune de ces écoles. Ceci devrait permettre de dégager différentes perceptions et types de liens de collaboration.
- En tant que responsable de ce projet, les liens déjà établis avec certaines équipe-écoles et particulièrement avec les parents me confèrent une proximité non négligeable avec le terrain d'étude.

Enfin, l'objectif commun unissant ces écoles et le projet de l'«École du samedi» dans l'élaboration d'un partenariat est la réussite scolaire de l'ensemble des élèves. En regard de cet objectif, des besoins nettement exprimés par ces écoles, par les élèves allophones issus de familles immigrantes de milieux défavorisés qui éprouvent des difficultés scolaires ainsi que par leurs parents, il nous semble tout à fait pertinent de poser la question suivante :

Comment l'articulation école-organisme communautaire peut soutenir la scolarité d'élèves issus de familles immigrantes et d'un milieu défavorisé à Montréal ?

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la mobilisation des différents acteurs impliqués dans l'éducation et l'instruction des élèves est nécessaire à l'atteinte de l'objectif commun de la réussite scolaire. Cependant, l'efficacité de cette mobilisation dépend de la qualité de l'harmonisation des actions menées par chacun des milieux concernés : l'école, la famille et la communauté. La communauté réfère à plusieurs acteurs distincts, dans notre recherche nous nous limitons à étudier comment les organismes communautaires prennent en compte des enjeux scolaires dans leur intervention. Ainsi, cette recherche veut documenter l'impact sur la réussite scolaire à partir de l'articulation des relations entre certaines écoles d'un quartier défavorisé et à forte densité pluriethnique et un organisme communautaire, en croisant les regards de différents protagonistes (élèves, parents, enseignants, directeurs d'école, intervenants communautaires et bénévoles issus de la communauté).

La problématique nous a menés vers la question suivante : *Comment l'articulation école-organisme communautaire peut soutenir la scolarité d'élèves issus de familles immigrantes et d'un milieu défavorisé à Montréal ?* Nous présentons un cadre conceptuel qui nous permettra d'opérationnaliser cette question en objectifs de recherche. Pour ce faire, il nous semble pertinent de faire une recension des écrits sur la contribution du communautaire auprès des parents, sur les formes que prennent la prise en compte des enjeux scolaires dans l'intervention auprès des élèves, sur l'approche écologique en recherche ainsi que sur les aspects organisationnels du partenariat entre le communautaire et l'école.

2.1 Les organismes communautaires et la réussite scolaire

Dans cette section du cadre conceptuel, nous explorons comment le communautaire soutient l'exercice de la parentalité eu égard au suivi scolaire et comment il inscrit les enjeux scolaires dans son intervention. Dans ce sens, il nous semble important d'aborder également la question de la motivation scolaire pour pouvoir analyser la contribution du communautaire dans ce domaine. Ensuite, nous présenterons un bref portrait d'un organisme communautaire en particulier, PROMIS, qui accueillera le terrain de notre recherche.

2.1.1 Œuvre utile et « empowerment » auprès des familles

L'essor du communautaire au Québec date des années 60. Selon Jetté (2007 : 88), les organismes communautaires sont « des organismes sans but lucratif (OSBL) détachés

des anciennes traditions de charité cléricale et enracinés dans une participation citoyenne voulant répondre à des besoins non satisfaits par l'État et la famille ». Baillergeau (2007 : 99) caractérise l'intervention communautaire comme « un corps de pratiques relativement homogènes, visant à la transformation sociale au moyen de la mobilisation collective des personnes concernées par divers types de problèmes sociaux ». Selon Ulysse et Leseman (2004), les organismes communautaires jouent un rôle essentiel de soutien dans tous les secteurs de la société québécoise et le Gouvernement reconnaît que leur autonomie et une certaine distance critique, vis-à-vis des pouvoirs publics, sont bénéfiques. On pourrait retenir comme slogan du communautaire l'expression « œuvre utile et empowerment ».

La diversification de l'immigration a contribué à l'émergence de nombreux services offerts par les organismes communautaires. Le Québec, et particulièrement Montréal, s'est donc doté d'un réseau d'organismes communautaires structuré et actif. Celui-ci agit sur le développement social des différentes localités dans une perspective d'inclusion et de cohésion sociale. Reconnue et appuyée par les différents ministères des gouvernements provincial et fédéral, l'action communautaire représente une force pour contrer l'exclusion et la discrimination induites par ces inégalités sociales qui n'épargnent pas le domaine de l'éducation (Ulysse et Leseman, 2004).

Les organismes communautaires sont vus comme des espaces qui reconnaissent les forces, les cultures et les compétences des parents immigrants de milieux défavorisés et permettent de redynamiser l'action parentale en regard de la scolarité de leur enfant. Selon Kanouté (2003), ces espaces permettent aux parents de se brancher sur le vécu scolaire de leur enfant sans vivre le stress d'être confrontés à leurs propres limites. En ce sens, les organismes communautaires jouent un rôle incontournable dans le développement des compétences parentales relatives au suivi scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) indique quelques-unes de ces compétences: aider l'enfant à décoder la culture scolaire; favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire; contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre; encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison, apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant; chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes et acquérir une vision d'ensemble de l'école (sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer). Tout un défi pour des familles qui conjuguent immigration et défavorisation et qui, par conséquent ont besoin d'une médiation telle que celle offerte par le communautaire.

Le communautaire et l'extrascolaire offrent également des services aux jeunes. À Montréal, ces services sont diversifiés. En effet, en plus des activités liées au soutien scolaire telles que l'aide aux devoirs, le tutorat et le mentorat, les organismes communautaires proposent aux jeunes une panoplie d'activités culturelles, sportives et de loisirs. Certains organismes communautaires, en partenariat avec la police de quartier, proposent des activités directement liées à la prévention de la violence et de la criminalité chez les jeunes. Tels sont les objectifs des activités du projet « Petits policiers » et de l'organisme LOVE. D'autres organismes favorisent l'action communautaire et le bénévolat chez les jeunes. Enfin, il y a des organismes communautaires spécialisés en relation d'aide qui offrent aux jeunes des services d'accueil, d'écoute et de prévention du suicide. L'ensemble de ces services favorise, entre autres, chez les enfants et les jeunes, un sentiment de sécurité, d'appartenance à une collectivité et surtout, une meilleure estime de soi.

2.1.2 Perception du soi scolaire et motivation de l'élève

L'ensemble de la communauté du milieu de l'éducation, les chercheurs comme les enseignants et les autres professionnels liés à la scolarisation des élèves, s'accordent sur l'importance de la variable motivationnelle des élèves pour l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire. Le concept du soi scolaire réfère aux perceptions de l'élève sur son vécu et son cheminement scolaire. Selon Bandura (2003), Cartier (1999), Schunk (1987), Zimmerman (1994), Viau (1994, 1995), Ménard (1997) ainsi que Viau et Bouchard (2000), ces perceptions agissent directement sur la motivation de l'élève. Selon ces chercheurs, les perceptions de l'élève agiront positivement ou négativement sur la qualité de son implication dans son cheminement scolaire.

Il existe trois principaux types de perceptions liées à la motivation scolaire : 1) la perception que l'élève attribue à la valeur d'une activité, 2) la perception que l'élève a de sa compétence à l'accomplir et 3) la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences de l'activité. Puis, Ménard (1997), Maltais et Herry (1997) ainsi que Delisle (2002) approfondissent le concept de perception en attribuant à ce dernier une valeur affective et émotive quant à l'expérience vécue par l'individu ainsi qu'à ses expériences d'interactions avec les autres. Ces auteurs nomment ce type de perception le *concept de soi scolaire*. En plus d'englober les différents types de perception présentés, Ménard (1997) attire notre attention sur l'existence du lien étroit entre cette perception et l'ordre affectif tel que

l'estime de soi. Dans le même ordre d'idée, Maltais et Herry (1997) affirment que cette perception, le concept de soi, est une image qui comprend les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs et les intérêts de l'élève. Ainsi, les perceptions de l'élève définissent le rapport que celui-ci entretient face à l'exercice de l'apprentissage et agit sur sa motivation.

En congruence avec l'approche écologique, les études sur les perceptions des élèves en lien avec la motivation se sont ouvertes à l'importance du contexte social ou environnemental dans lequel évolue celui-ci. Dans ce sens, Viau et Bouchard (2000) proposent un modèle de dynamique motivationnelle qui tient compte des perceptions que l'élève a de lui-même et de l'environnement dans lequel se déroule son apprentissage. Selon ces chercheurs, ces perceptions sont les principaux déterminants de la motivation d'un élève. En ce sens, des perceptions positives qu'un élève a de lui-même dans le contexte scolaire influenceront sa motivation et l'amèneront à choisir de s'engager dans une activité d'apprentissage et à persévérer. Dans le cas contraire, une perception négative peut engendrer une faible motivation ou même une démotivation de l'élève et l'amener à choisir de ne pas s'engager dans l'activité d'apprentissage.

Glasman (2001) a souligné le fait que l'espace communautaire ou extrascolaire puisse être un espace de « réparation de l'expérience scolaire ». On pourrait dire de réparation du soi scolaire. La recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) aborde un peu cette question en termes de tuteurs de résilience. Le tuteur pouvant être une personne physique (parent, pair, enseignant) comme un contexte (famille, voisinage, école, organisme communautaire). Une recherche à Montréal sur le profil académique, les interactions sociales et la socialisation familiale d'élèves immigrants (Kanouté, Duong, Audet et Lafortune, 2007) confirme ce sentiment de réparation : les regards croisés des élèves, des moniteurs et des parents font ressortir l'utilité du camp de jour dans la bonification du réseau relationnel des élèves immigrants et dans l'accélération de leur processus d'acculturation.

Rahm (2006, 2007), qui travaille sur la contribution des activités extrascolaires à la qualité du vécu socioscolaire des jeunes, particulièrement en sciences, souligne un facteur important pour rendre effective cette contribution: l'accessibilité psychologique et culturelle. Selon l'auteure, l'accessibilité psychologique réfère au niveau de confort ressenti par les jeunes lorsqu'ils participent à une activité, alors que celle culturelle est liée au contexte pouvant permettre aux jeunes de vivre des

expériences significatives selon leur origine ethnique, leur classe sociale et leur sexe. Ainsi, il serait intéressant pour notre recherche de sonder, du point de vue de différents protagonistes, l'accessibilité du communautaire et sa contribution (soutien, réparation, tuteur de résilience).

2.1.3 L'organisme communautaire PROMIS

Afin d'étudier l'impact du milieu communautaire sur la scolarité des élèves issus de l'immigration et de milieux défavorisés, la présente recherche se déroulera à l'organisme communautaire PROMIS (PROMotion Intégration Société nouvelle). Dans cette section, nous présentons l'organisme et ses services puis nous nous attarderons brièvement au service d'accompagnement scolaire «École du samedi».

Créé en 1988 par Sœur Andrée Ménard, PROMIS est un organisme communautaire qui a pour mission de faciliter l'accueil, l'établissement et l'intégration des immigrants nouvellement arrivés. Situé à Côte-des-Neiges, l'organisme a tout d'abord mis sur pied des services pour répondre aux besoins exprimés par la communauté du quartier. Puis, au cours de la dernière décennie, suivant les différentes vagues d'immigration et l'avènement d'une immigration de plus en plus qualifiée, de nouveaux besoins sont apparus et ont exigé de l'organisme un développement des services au-delà de la communauté locale. Depuis, l'expertise acquise par cet organisme en matière d'accueil et d'intégration des immigrants se traduit par la reconnaissance et les relations partenariales consolidées avec différents ministères provinciaux et fédéraux, des institutions parapubliques ainsi que des entreprises privées de la région montréalaise et de certaines régions de la province québécoise. Enfin, les membres du personnel, ainsi que les 300 bénévoles impliqués dans ce projet pour une société nouvelle, ont comme objectif ultime de « bâtir, avec les usagers un projet de société où tous les hommes, toutes les femmes et tous les enfants se sentiront acceptés, aimés et respectés dans leurs droits » (PROMIS, 2008)

PROMIS intervient avec une approche globale pour contrer certaines difficultés liées au contexte d'immigration et vécues par les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil. L'organisme offre différents types de services tels que: l'accueil et l'établissement (services de première ligne), l'intégration en emploi, la régionalisation, le soutien aux familles, le bénévolat, les groupes d'achats, les cuisines collectives, les activités destinées aux femmes sud-asiatiques, les cours de français, le soutien scolaire et les activités socioculturelles. De plus, l'organisme est très engagé

dans différentes luttes pour la défense des droits des personnes et des groupes vivant des situations difficiles et pour la justice sociale. En ce sens, afin de favoriser l'égalité des chances pour la réussite scolaire des élèves allophones, issus de familles immigrantes et de milieux défavorisés, l'organisme PROMIS a créé un service intitulé l'«École du samedi».

2.1.4 Le projet «École du samedi» à PROMIS

L'«École du samedi» est un projet de collaboration école-organisme communautaire qui a pour objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves allophones issus de familles immigrantes et de milieux défavorisés qui éprouvent des difficultés scolaires. Ce projet mobilise chaque année près de cent vingt élèves et leur famille, les directions et les enseignants des écoles partenaires, des intervenantes communautaires ainsi qu'une centaine de bénévoles pour assurer un service personnalisé et une action concertée vers la réussite scolaire.

Pour atteindre cet objectif, le projet «École du samedi» se réalise en concertation avec les différents acteurs impliqués dans la scolarité de l'élève. C'est-à-dire, l'élève et sa famille, l'enseignant, le bénévole et les intervenants communautaires. Suite à la référence d'un élève en difficulté par un enseignant et d'une prise de connaissance du projet, l'élève et sa famille ont le choix de participer ou non aux activités proposées. Leur participation est donc tout à fait volontaire. L'«École du samedi» offre un accueil chaleureux et individualisé à chaque famille. Puis, elle offre trois activités complémentaires qui se déroulent simultanément les samedis tout au long de l'année scolaire.

Premièrement, l'activité principale est le tutorat individuel en français et en mathématiques. Après une évaluation des besoins scolaires et des intérêts de l'élève réalisée dans un premier temps par l'enseignant puis, en second, lors d'une entrevue avec l'élève et ses parents, un plan d'intervention est dressé pour orienter le soutien scolaire qui sera dispensé par un tuteur bénévole. Suite à un jumelage qui tient compte des caractéristiques personnelles de l'élève et du bénévole, les jumelés se rencontrent chaque samedi pour travailler sur les principales difficultés de l'élève. Celui-ci bénéficie de soixante-quinze minutes de tutorat individuel avec un bénévole qui lui est attribué pour toute la durée de l'activité au cours d'une année scolaire. Évidemment, le jumelage d'un bénévole et d'un enfant est réalisé et maintenu selon la qualité relationnelle qui s'annonce et se développe. Le tutorat individuel permet une révision

des notions scolaires que l'élève n'a pas bien assimilées à l'aide des livres et cahiers scolaires et, surtout, à l'aide de matériel ludique et éducatif. De plus, le bon déroulement de l'activité repose particulièrement sur la qualité relationnelle qui se développe entre l'élève et son bénévole. Le respect du rythme d'apprentissage de l'enfant, de ses perceptions, de ses émotions, de ses attitudes et de sa prédisposition, sont autant d'éléments que le bénévole doit considérer pour répondre adéquatement aux exigences de son rôle.

La qualité du soutien scolaire dispensé par les tuteurs bénévoles est sous la supervision d'une intervenante responsable de l'équipe bénévole qui est formée et expérimentée dans le domaine de l'éducation auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration et en apprentissage d'une langue autre que leur langue maternelle.

En second lieu, le projet offre aux parents des activités de développement des compétences parentales en soutien scolaire. Ces activités sont élaborées à partir des besoins et des intérêts exprimés par les parents. Chaque année, il y a un volet d'initiation au français et des ateliers sur divers thèmes liés à la scolarité des enfants. Ces ateliers se réalisent sous forme d'animation de petits groupes de discussion, d'information, d'échange et de réflexion sur l'expérience de l'école en tant que parents d'élève. Puis, les parents expriment leurs difficultés et dégagent certaines problématiques, pistes de solutions et propositions qui peuvent, selon le cas, être présentées par la coordonnatrice du projet à la direction ou au conseil d'établissement de l'école de leurs enfants. Enfin, une fois par mois, les parents sont invités à rejoindre leur enfant et le tuteur bénévole de celui-ci pour observer, participer et échanger sur le cheminement de l'élève.

Finalement, la troisième activité propose aux petits frères et petites sœurs des élèves accueillis, âgés entre 3 et 5 ans, des ateliers de développement global et social ainsi que d'éveil à la lecture et l'écriture. Cette activité a pour objectif de faciliter l'intégration de ces enfants dans le milieu préscolaire et scolaire. Tout comme pour les activités destinées aux parents, celles-ci sont dispensées par une animatrice aussi formée et/ou expérimentée dans le domaine de l'éducation.

Le principal outil de collaboration et d'harmonisation des activités liées à la scolarité des élèves est un journal de bord d'équipe. Les équipes sont constituées d'un élève et ses parents, du tuteur bénévole ainsi que de l'enseignant et, s'il y a lieu, de l'orthopédagogue et/ou de l'orthophoniste impliqué auprès de l'élève. Ce journal

contient des traces écrites du cheminement scolaire de l'élève à l'école et dans le milieu de l'organisme PROMIS. Les commentaires hebdomadaires de l'élève, de son tuteur bénévole et de la responsable du soutien scolaire y sont inscrits. Puis, les commentaires mensuels des parents et des enseignants s'y retrouvent aussi. Ce journal appartient au projet et circule entre l'organisme communautaire et les écoles partenaires. Celui-ci est au cœur du projet puisqu'il assure le lien entre les différents acteurs impliqués dans le projet. Il permet l'échange d'informations pertinentes sur le vécu scolaire de l'élève en classe ainsi que sur son expérience d'apprentissage hors de l'école, soit à la maison ou à l'«École du samedi». De plus, en reconnaissance des compétences de chacun des acteurs, ce journal invite l'enseignant, en tant que référence en matière d'enseignement, à formuler des recommandations pour que les interventions des bénévoles respectent ou, du moins, convergent avec les méthodes d'apprentissage utilisées en classe.

Ce journal joue un rôle symbolique et essentiel au développement de la collaboration et de l'implication de chacun des acteurs impliqués dans le projet. Il permet aux bénévoles, et surtout à l'élève et à ses parents, de rendre visibles aux yeux de l'école les efforts réalisés en dehors de l'école en vue d'atteindre l'objectif commun de la réussite scolaire. Par ailleurs, il est nécessaire de mentionner que, malheureusement, l'absence de certains commentaires des parents, principalement sur les qualités personnelles de leur enfant, ainsi que certains commentaires des enseignants reflètent des relations de collaboration difficiles. Évidemment, le contenu de ces journaux de bord ne révèle qu'une parcelle de l'information relative au vécu scolaire de l'élève et de sa famille. L'accueil et l'approche personnalisée du projet permettent le développement d'importants liens entre les élèves, les bénévoles, les parents et les intervenantes communautaires. Ces liens assurent une récupération des informations plus personnelles, plus problématiques et parfois conflictuelles relatives au vécu de l'élève à l'école ou dans sa famille. Ces informations sont essentielles pour une meilleure compréhension du vécu de l'élève et de sa situation familiale. Celles-ci permettent des interventions efficaces et respectueuses. Cependant, ces informations engendrent aussi des situations conflictuelles qui nécessitent une médiation en vue d'une résolution du problème exprimé. Ainsi, les élèves de l'«École du samedi» et leur famille bénéficient de services qui relèvent d'une approche que le milieu communautaire qualifie de globale. Celle-ci tient compte des contextes, des cultures et des relations entre les différents acteurs de la réussite scolaire.

2.2 Une approche écologique et interactionniste

L'approche écologique est très présente dans le domaine de la recherche en éducation. Celle-ci considère qu'au-delà des qualités intrinsèques de l'élève, le processus de l'éducation s'inscrit dans un environnement ou un ensemble de systèmes définis par des acteurs, des espaces, des temps et des contextes (Bronfenbrenner, 1979 ; Rocque, 1999). Cependant, Chartrand (1999) et Montandon (1999) expliquent que, la plupart du temps, cette approche positionne l'école au centre du système d'éducation, et conçoit la collaboration à partir des normes établies par l'institution. Ceci s'expliquerait par le fait que l'école est le seul espace de socialisation collectif à fréquentation obligatoire dans la plupart des sociétés. Plusieurs autres chercheurs du courant écologique tentent de schématiser une communauté éducative autour de l'élève pour étudier les facteurs de la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2001; Montandon, 1999), en étudiant les systèmes ou les relations entre ceux-ci. Dans le même ordre d'idée, Bray (2000) et Kanouté (2003) soulignent qu'il importe d'agir sur les contextes et l'articulation de ces milieux pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté.

L'approche écologique s'est largement développée et a donné lieu à différents modèles qui reconnaissent les spécificités induites par le contexte d'immigration et la pluriethnicité. Ainsi, le modèle culturo-écologique des pratiques éducatives présenté par Ogbu (1981 : voir Sabatier, 1991) permet de reconnaître les différents acteurs en tenant compte des cultures organisationnelles et des valeurs propres à chacun. Ce modèle étudie l'articulation en considérant les croyances et les pratiques éducatives des familles dans un contexte de transition écologique (physique et sociale) telle que l'immigration. Évidemment, cette transition réfère aussi au contexte et à des espaces temps dans lesquels s'inscrit l'histoire d'un élève, de sa famille, d'une école et de la communauté environnante. Ainsi, selon Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou (à paraître), le rapport à l'école est aussi diversifié que le profil (socio-économique et d'acculturation) des familles immigrantes. Selon l'auteure,

l'impact du changement de contexte est déterminant sur certaines caractéristiques du profil: être locuteur d'une langue qui passe de majoritaire à minoritaire, voir son statut social connaître un dénivellement d'un contexte à l'autre, changer d'environnement socioculturel et de système scolaire, etc. La valeur de cet impact (positive ou négative) dépend des raisons de la migration, de la mobilisation pour la réalisation du projet migratoire, des conditions socioéconomiques générales dans le pays d'accueil, des ressources, etc. Partir dans l'urgence à cause de la guerre et vivre des conditions migratoires

éprouvantes (camps de réfugiés, tracasseries administratives diverses) ont des conséquences plus lourdes sur la qualité de l'établissement dans le pays d'accueil, surtout pour les enfants. Arriver dans le pays d'accueil dans une conjoncture économique favorable jumelée à l'existence de politiques affirmées d'ouverture à l'immigration constitue une condition plus que favorable pour une famille immigrante. Vivre dans un pays d'accueil où sa communauté d'appartenance, ou d'assignation, est en butte à de la discrimination représente une force d'inertie évidente à l'épanouissement d'une famille.

Dans le même ordre d'idée, l'approche interactionniste telle qu'utilisée par la recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) se rapproche de la perspective écologique. S'intéressant aux acteurs, conjonctures et différents facteurs qui influencent les trajectoires de réussite scolaire d'élèves immigrants, cette recherche a croisé les regards d'enseignants, de parents et d'élèves sur le vécu socioscolaire de ces derniers. Les auteurs concluent que la réussite scolaire est une affaire de mobilisations concomitantes : celle de l'élève, de la famille, des espaces de médiations comme le communautaire.

En s'intéressant aux relations entre les différents systèmes dans lesquels se meut l'élève immigrant, l'approche écologique considère les phénomènes de continuité et de discontinuité entre ces systèmes. Si nous considérons l'école et la famille immigrante, plusieurs recherches ont documenté les éléments de discontinuité, donc des divergences, surtout socioculturelles (Sabatier, 1991 ; Vatz Laaroussi, 1996 ; Hohl, 1996 ; Adelman, 2002 ; Epstein, 2002, Kaçouté et Saintford, 2003 ; Deslandes, Bastien et Lemieux, 2004 ; Marchand, 2004 ; Vatz Laaroussi et *al.* 2005). Ces mêmes recherches ont souligné la nécessité de travailler sur la co-construction de zones de continuité, donc de similitudes, de compréhension partagée des besoins de l'enfant, des comportements et des attitudes jugés adéquats dans un contexte d'apprentissage en classe. Pour l'élève issu de l'immigration, cette continuité s'exerce en termes d'équilibre entre ce qui lui a été transmis par ces parents, en référence aux valeurs et aux codes culturels de la société du pays d'origine, et les codes culturels qu'exige la culture scolaire.

Les phénomènes de continuité/discontinuité entre les familles et l'école existent également entre cette dernière et la communauté au sens large, et particulièrement avec les organismes communautaires. Dans la recension d'écrits, nous avons remarqué que pour atténuer la discontinuité, les auteurs parlent de collaboration et de partenariat, ces deux notions étant souvent utilisées de manière interchangeable. Sans

caractériser d'avance la nature de l'articulation (partenariat ou collaboration) et des aspects organisationnels des relations entre le communautaire et les écoles, nous faisons le choix d'explorer le concept de partenariat dans le cadre conceptuel. Les données recueillies nous diront jusqu'à quel point il est approprié de parler de partenariat.

2.3 Le partenariat entre école et communautaire

L'école comme institution est une donnée établie (Durkheim, 1922 ; Bourdieu et Passeron, 1970) et confirmée par les terrains ethnographiques de plusieurs chercheurs (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, 1999). L'institution scolaire est donc une structure sociale régie par une culture et des lois, constituée en réseaux à des fins déterminées (Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, 2005). Au Québec, ces fins se déclinent dans la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier. De plus en plus, les auteurs parlent du « communautaire » (au même titre que de l'école) même si les organismes communautaires ont un profil diversifié. Ceci est sans doute le signe d'une réalité qui s'institutionnalise.

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert* (2002, p.1854), le terme « partenariat » désigne une association « d'institutions en vue de mener une action commune. ». Selon Panet-Raymond et Bourque (1991), il y a partenariat parce qu'il y a différence, donc discontinuité, mais aussi parce qu'il y a nécessité à agir ensemble. Ainsi, pour eux, le partenariat dans le milieu québécois réfère à

Un rapport égalitaire entre deux parties différentes par leur nature, leur mission, leurs activités, leurs ressources et leur mode de fonctionnement. Dans ce rapport les deux parties ont des contributions différentes mais jugées mutuellement comme également essentielles. (Panet-Raymond et Bourque, 1991 :9).

Le MEQ (2000) insiste sur l'objectif du partenariat et les cibles de la mise en commun. Nous pensons qu'il est essentiel de se poser la question du pourquoi, du quoi et du quand on engage une action commune.

Le partenariat est une alliance visant à expérimenter et à développer des moyens pour favoriser la réussite éducative chez les jeunes. Cette alliance repose sur une mise en commun des efforts, des ressources et du savoir-faire des éducatrices et éducateurs présents à l'école, dans la famille et dans la communauté. Cette entreprise se traduit concrètement par des projets, des services et des activités destinés à identifier, à prévenir et à contrer des difficultés d'ordre économique, social,

psychologique et environnemental qui entraînent le décrochage scolaire.
(MEQ, 2000 :8)

Ainsi, le partenariat caractérise la mise en actes d'initiatives dont la réalisation met en présence plusieurs logiques d'intervention. Cette présence est traversée par un rapport de force dynamique (Crozier et Friedberg, 1977; Labrie, Wilson et Roberge, 2000), impose activation des valeurs, rupture, négociation, acquisition de capacités nouvelles (Lorcerie, 1991 ; Thin, 2004). Nous avons vu, dans la présentation de l'approche écologique, que l'école a tendance à se situer au centre des relations. Enseignants, travailleurs sociaux et intervenants communautaires peuvent se retrouver dans la catégorie des « travailleurs du social » (De Queiroz, 2005; Falconnet et Vergnory, 2002; Thin, 2004). Cependant, selon Demailly et Verdière (1999), une partie de la professionnalité de certains travailleurs sociaux se définit dans une opposition forte au monde scolaire. Dans le même ordre d'idée, des chercheurs expliquent comment certains organismes communautaires adoptent une stratégie de coopération conflictuelle vis-à-vis d'autres institutions (école, justice, santé et services sociaux) pour assurer leur pérennité (Chartrand, 1999; Fournier, René, Duval, Garon, Fontaine, Chénard et Lefebvre, 2001). Glasman (2001) qualifie les relations qui traversent le partenariat en termes de complémentarité, de relais, de suppléance, de distanciation ou même d'opposition. En ce sens, plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'attribuer à la relation partenariale une dynamique non assimilationniste, critique, stratégique et conflictuelle dans laquelle chacun des acteurs acquiert un pouvoir suffisant pour influencer les autres acteurs et favoriser un partenariat réel (Chartrand, 1999 ; Panet-Raymond, 1994; Ulysse et Lesemann, 2004). Pour pouvoir travailler malgré les discontinuités, et l'asymétrie de pouvoir, les auteurs ont documenté des facteurs de protection : respect, reconnaissance mutuelle, dialogue (Azdouz, 2004; Boutin et Lecren 2004 ; Chartrand, 1999 ; De Mailly et Verdière, 1999 ; Kanouté, 2003 ; Lorcerie, 1991). Selon Vatz Laaroussi et *al.* (2005), il faut déterminer ensemble, l'objectif du partenariat, les outils et les moyens de son articulation ainsi que le processus d'évaluation pour soutenir la réussite scolaire des élèves.

2.4 Objectifs de la recherche

La problématique nous a permis de documenter le cumul de vulnérabilités lorsque défavorisation et immigration se conjuguent et en quoi ce cumul est un facteur de risque pour la réussite scolaire. Le cadre conceptuel choisi souligne la nécessité pour

l'école de travailler avec la communauté qui lui donne sens, particulièrement avec les organismes communautaires. Nous y avons décrit les différentes contributions de ces organismes aux élèves et à leur famille, ainsi que les contraintes et défis que rencontrent le communautaire dans son partenariat avec l'école. L'ensemble de cette exploration nous permet de définir les objectifs suivants :

1. Décrire et analyser comment le communautaire soutient l'élève dans sa vie sociale et son projet scolaire.
2. Décrire et analyser les perceptions des différents acteurs quant à l'articulation de la collaboration école-organisme communautaire.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

À l'instar d'une perspective culturo-écologique et interactionniste cette recherche veut, à partir des perceptions des différents acteurs impliqués dans la collaboration école-organisme communautaire, répondre aux objectifs précédemment mentionnés. Pour ce faire, la méthode qualitative nous permettra de décrire et d'analyser comment le milieu communautaire, en collaboration avec les écoles, soutient l'élève dans sa scolarité et comment les différents acteurs perçoivent cette collaboration.

Dans cette section, nous exposons la méthodologie qui nous a permis de mener à bien cette recherche. Nous vous présentons tout d'abord le terrain d'étude puis, au travers d'un récit méthodologique, nous relatons la démarche d'échantillonnage ainsi que les expériences, les stratégies et les outils liés à la cueillette des données. Enfin nous abordons l'analyse des données.

3.1 L'approche méthodologique

Puisque ce travail propose l'exploration des perceptions de différents acteurs, la méthodologie qualitative nous a permis une lecture compréhensive de l'expérience humaine en s'attardant au sens des propos recueillis ou des comportements observés (Angers, 1996 ; Blanchet et Gotman, 1992). De plus, cette approche nous a permis une fine analyse des perceptions des différents acteurs : un élève et un de ses parents, son enseignante et la directrice du milieu scolaire ainsi que sa tutrice bénévole en soutien scolaire et une intervenante de l'organisme communautaire PROMIS qui accueille le terrain de cette recherche. Ainsi, tout comme le suggère (Yin, 2003), l'approche qualitative nous a permis d'analyser les liens entre ces acteurs organisés de manière à former des cas.

3.2 Le terrain d'étude

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette recherche s'est effectuée à partir du projet «École du samedi» à l'organisme PROMIS. Ce projet accueille depuis vingt ans des élèves allophones issus de familles immigrantes établies dans un quartier défavorisé de l'arrondissement de Côte-des-Neiges. L'organisme travaille exclusivement avec des écoles primaires partenaires qui réfèrent des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires. Voici les trois écoles partenaires concernées dans cette recherche : Des Nations, Saint-Pascal-Baylon et Simonne-Monet. Le terrain de cette recherche s'est réalisé à la fin de l'année scolaire 2007-2008. Nous avons déjà présenté le projet «École du samedi». Voici un bref portrait des écoles selon les données du 30

septembre 2006 colligées par le CGTSIM (2007) selon qui la concentration multiculturelle correspond à la « présence de plus de 50% d'élèves d'une origine autre que celle de la société d'accueil ».

- **Des Nations** : 49^e école la plus défavorisée sur les 335 écoles primaires de l'Île de Montréal ; 13^e école de la liste des écoles (primaires et secondaires) considérées à concentration multiculturelle.
- **Saint-Pascal-Baylon** : 29^e école la plus défavorisée sur les 335 écoles primaires de l'Île de Montréal ; 64^e école de la liste des écoles (primaires et secondaires) considérées à concentration multiculturelle.
- **Simonne-Monet** : 22^e école la plus défavorisée sur les 335 écoles primaires de l'Île de Montréal ; 74^e école de la liste des écoles (primaires et secondaires) considérées à concentration multiculturelle.

3.3 Les catégories d'acteurs constituant les cas

Le croisement des perceptions des différents acteurs impliqués dans la scolarité des élèves qui participent à l'«École du samedi» a amené à la définition de six catégories d'acteurs. Voici un portrait des différentes catégories d'acteurs qui ont constitué l'échantillon.

Tableau II : Catégories des acteurs du projet «École du samedi»

Catégories d'acteurs	Écoles partenaires de l'organisme communautaire PROMIS			
	Des Nations	Saint-Pascal-Baylon	Simonne-Monet	Totaux
Directrice ou responsable d'école	1	1	1	3
Enseignantes	2	2	2	6
Élèves	2	2	2	6
Parents	1	2	2	5
Tutrices bénévoles (organisme PROMIS)	1	2	2	5
Intervenante communautaire (organisme PROMIS)				1
Totaux	7	9	9	26

À partir d'un élève et de son parent qui ont accepté de participer à cette recherche, nous avons sollicité la participation de la tutrice jumelée à cet élève ainsi que son enseignante. De plus, nous avons recueilli des informations auprès d'un membre de la

direction de chaque école. Le sous-échantillon en milieu scolaire est aussi conditionné par la participation de chaque élève. Comme vous pouvez le constater, il y a une mère ainsi qu'une tutrice que nous n'avons pas été en mesure de rencontrer en entrevue. Celles-ci avaient accepté de participer cependant, la tutrice a dû voyager et la mère a été hospitalisée.

3.3.1 Les critères des élèves ciblés par cette étude

- Élève référé par une école partenaire de l'organisme PROMIS
- Élève allophone issu d'une famille immigrante
- Élève qui réside dans le quartier Côte-des-Neiges, où l'indice de défavorisation est élevé
- Élève âgé entre 9 et 11 ans
- Élève qui a participé de façon assidue à l'«École du samedi» durant au moins une année scolaire entière
- Élève dont le parent participe aux activités de l'«École du samedi»

Tel que prévu initialement, cette liste de critères des élèves ciblés par cette recherche comportait le critère : élève vivant *d'importantes difficultés scolaires selon leurs enseignants*. Nous présumions que ce critère déterminait la référence d'un élève, par son enseignante, au projet de soutien scolaire «École du samedi». Or, lors des entretiens réalisés auprès des enseignantes, nous avons constaté que ce critère n'était pas représentatif du motif de référence des élèves au projet de soutien scolaire pour plusieurs enseignantes. Certaines enseignantes étaient tout à fait en désaccord avec le critère : «élèves vivant d'importantes difficultés scolaires». Celles-ci réfèrent leurs élèves pour d'autres besoins que nous exposerons dans l'analyse des données. Par conséquent, nous avons éliminé ce critère de notre liste initiale des critères des élèves ciblés par cette étude.

Puis, tel que prévu, nous avons recueilli des perceptions d'élèves qui ont un certain vécu scolaire et qui ont eu le temps d'expérimenter le soutien scolaire offert à l'«École du samedi». Nous avons ciblé des élèves âgés entre 9 et 11 ans, en 4^e et 5^e année du primaire, qui fréquentaient le service de soutien scolaire de l'«École du samedi» depuis au moins une année scolaire complète.

Pour la catégorie des parents qui participent à l'«École du samedi», nous entendions par le terme «parent» la personne qui accompagnait l'enfant le samedi lors des

activités offertes à l'organisme et qui résidait avec l'enfant. Le fait de résider au même endroit que l'enfant assurait une perception réelle du vécu scolaire de l'élève à la maison. Puis, cette conception du «parent» respectait aussi le rôle attribué par la famille à chacun de ses membres, tenant compte du concept de « famille élargie » existant dans certaines communautés ethnoculturelles. Lors des entrevues nous avons demandé à chaque parent participant de préciser son lien avec l'enfant. Dans le cas de cette recherche trois mères et deux pères ont participé aux entretiens. Voici un tableau (page 46) qui expose les données sociodémographiques recueillies auprès des élèves et de leurs familles qui ont participé à cette recherche. Tous les noms utilisés sont fictifs.

Tableau III : Portrait sociodémographique des élèves et de leurs parents

	Pirathika	Geerthan	Anusha	Ashley	Vince	Martin ⁷
Lieu de naissance	Montréal	Montréal	Montréal	Manille, Philippines	Montréal	Montréal
Age	11 ans	9 ans	11 ans	10 ans	10 ans	9 ans
Degré scolaire	5 ^e	4 ^e	5 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e
Langue maternelle	Bengali	Tamoul	Tamoul	Anglais	Anglais	Anglais
Origine des parents	Bangladesh	Sri Lanka	Sri Lanka	Philippines	Philippines	Philippines
Langue maternelle des parents	Bengali	Tamoul	Tamoul	Visaya	Tagalog	Tagalog
Année de résidence au Québec	22 ans	15 ans	17 ans	6 ans	11 ans	----
Occupation du père	En emploi	En emploi	En emploi	En emploi	En emploi	En emploi
Occupation de la mère	A la maison	A la maison	----	En emploi	En emploi	En emploi
Connaissance du français : Mère	Aucune	Faible	---	Moyenne	Moyenne	Faible
Connaissance du français : Père	Aucune	Aucune	Aucune	Moyenne	Faible	Faible
Connaissance de l'anglais : Mère	Faible	Faible	---	Élevé	Élevé	Élevé
Connaissance de l'anglais : Père	Faible	Faible	Faible	Élevé	Élevé	Élevé

⁷ Puisque nous n'avons pas réalisé d'entrevue avec la mère de cet élève, les données sociodémographiques et ethnoculturelles de celle-ci proviennent de l'entretien réalisé auprès de l'enfant et de la base de données informatisées du projet «École du samedi» à l'organisme communautaire PROMIS.

Enfin, la catégorie des enseignantes ainsi que celle des tutrices bénévoles étaient représentées par l'enseignante et la tutrice avec lesquelles l'élève poursuivait sa scolarité durant l'année scolaire 2007-2008.

Le tableau 4 (page 48) expose les données ethnoculturelles et professionnelles des enseignantes participantes à cette recherche. Nous n'avons pas jugé pertinent de présenter les données sur les directrices d'écoles car celles-ci ne font pas partie des équipes élèves-tuteurs-parents et enseignants actifs dans le projet «École du samedi». Notre analyse n'inclut donc pas l'examen des liens entre les directions et ces acteurs.

Le tableau 5 (page 49) expose les données ethnoculturelles et professionnelles des tutrices bénévoles participantes à cette recherche.

Tous les noms utilisés sont fictifs.

Tableau IV : Portrait ethnoculturel et professionnel des enseignantes

	Karine	Marilyne	Monique	Annie	Maria	Julie
Pays de naissance	Canada	Canada	Canada	Canada	Portugal	Canada
Année de résidence au Québec					34 ans	
Origine ethnoculturelle	Canadienne francophone	Québécoise francophone	Québécoise	Québécoise francophone	Portugaise	Irlandaise, québécoise, basque-espagnole
Langue maternelle	Français	Français	Français	Français	Portugais	Français
Autre langue maîtrisée				Anglais	Français et anglais	Anglais et espagnol
Formation liée à l'enseignement	----	-----	Adaptation scolaire et troubles d'apprentissage	Approche interculturelle	Orthopédagogie	Pédagogie interculturelle
Année d'expérience d'enseignement	7 ans	1 an	12 ans	----	16 ans	----
Année d'expérience dans la présente école	2 ans	4 mois	8 ans	5 ans	11 ans	12 ans

Tableau V : Portrait ethnoculturel et professionnel des tutrices du projet «École du samedi» à l'organisme PROMIS

	Thanuja	Colette	Eugénie	Samia	Anita	Matusha ⁸
Pays de naissance	Canada	Canada-Québec	Cameroun	Algérie	Canada	Angleterre
Année de résidence au Québec	---	---	1 an	2 ans et 6 mois	---	5 ans
Origine ethnoculturelle	Bangladaise	Québécoise	Camerounaise	Algérienne	Salvadorienne et chilienne	Indienne
Langue maternelle	Bengali	Français	Français	Arabe	Espagnol	Tamoul
Autre langue connue et utilisée	Français, Anglais, Espagnol	Anglais	---	Français	Français, Anglais	Français, Anglais
Occupation	Étudiante	À la maison	Étudiante	Enseignante (remplacement)	Étudiante	Étudiante
Formation académique	Secondaire 4	Bac. Communication	DEC. Technique informatique	Bac. Enseignement	Secondaire 1	Secondaire 4
Année d'expérience comme tutrice à l'«École du samedi»	4 ans	1 an	1 an	1 an	1 an (4 ans comme élève)	1 an
Année d'expérience auprès de l'élève	2 ans	1 an	1 an	1 an	1 an	1 an

⁸ Puisque nous n'avons pas été en mesure de rencontrer cette tutrice, les données sociodémographiques et ethnoculturelles de celle-ci proviennent de la base de données informatisées du projet «École du samedi» à l'organisme communautaire PROMIS.

3.4 La démarche de recrutement des participants

Cette recherche s'est effectuée à partir du milieu communautaire, à la croisée des chemins entre les familles et les écoles. Pour ce faire, les outils utilisés ainsi que la démarche de recrutement des personnes qui ont constitué l'échantillon ont été adaptés aux caractéristiques et aux besoins personnels et professionnels des participants.

3.4.1 Rejoindre les élèves et leurs parents

En fonction des critères de sélection mentionnés précédemment et à partir des données socio démographiques et scolaires déjà existantes sur les élèves et leur famille ainsi qu'une liste des élèves participants à l'«École du samedi», nous avons établi une liste des élèves qui répondaient aux besoins de cette recherche.

À l'instar des liens de confiance plus ou moins développés avec chacun des élèves et des parents participants à l'«École du samedi», et puisque la chercheuse principale de cette recherche travaille aussi sur ce terrain, nous avons présenté le projet de recherche à chacun des élèves ciblés en sollicitant respectueusement leur aide pour réaliser «un travail universitaire». Tous les enfants étaient très fiers de cette demande et ont répondu positivement. Nous avons sollicité verbalement ces élèves en premier lieu afin d'éviter tout sentiment d'obligation qui aurait pu être provoqué par une insistance de leurs parents à participer à cette recherche. Suite à l'approbation d'un élève à participer, nous avons présenté verbalement et brièvement la recherche à chacun des parents de ces enfants en sollicitant leur participation. Pour assurer une bonne compréhension des objectifs et de nos attentes à l'égard de la participation des élèves et de leurs parents, le projet a été exposé dans un langage accessible aux enfants et en anglais aux parents. Aussi, nous avons utilisé un formulaire de consentement qui avait préalablement été traduit du français à l'anglais (formulaire en annexe). Ainsi, ces premiers contacts auprès des élèves et de leurs parents, en regard de cette recherche, se sont réalisés pendant le déroulement des activités de soutien scolaire sur le lieu même de dispense des services de l'«École du samedi», c'est-à-dire, à l'organisme communautaire PROMIS.

Suite à une réponse favorable, nous avons convenu d'un rendez-vous selon les disponibilités et le lieu choisi par le parent et l'enfant pour les entrevues individuelles. Pour la plupart, les entrevues se sont déroulées au domicile de l'élève et de ses parents. Pour deux élèves, les entrevues ont eu lieu dans un local de l'organisme PROMIS. Ces entretiens ont eu lieu à la fin du mois de mai 2008.

3.4.2 Rejoindre les intervenants bénévoles

Tout comme pour les parents et leurs enfants, nous avons rencontré chaque tutrice bénévole de manière informelle et individuelle afin de lui présenter brièvement le projet de recherche, de l'informer de l'intérêt de la famille et de l'élève à participer à l'étude. Enfin, nous avons sollicité sa participation. Suite à l'approbation de chaque tutrice bénévole, nous avons déterminé ensemble une date pour un entretien individuel. Pour toutes les tutrices bénévoles, les entretiens se sont déroulés dans un local de l'organisme PROMIS. Puis, nous avons procédé à la troisième et dernière étape du processus de recrutement.

3.4.3 Rejoindre les directions et les enseignants ou enseignantes des élèves

En tant que responsable du projet «École du samedi», le rôle professionnel de la chercheuse lui a conféré une certaine proximité avec les enseignantes des écoles partenaires. Cette relation déjà existante a joué un rôle favorable dans le recrutement des enseignantes et des directrices des écoles partenaires du projet «École du samedi». La chercheuse a communiqué par courriel son intérêt à rencontrer individuellement les directions et enseignantes des élèves qui avaient participé aux entretiens. Ainsi, à leur tour, elles pouvaient mettre à l'avant leurs perceptions du service de soutien scolaire offert par l'«École du samedi» ainsi que leurs liens de collaboration avec l'organisme communautaire. À l'instar de ce rapport de collaboration déjà existant, peu importe les perceptions positives ou négatives des directions et des enseignantes, la proposition d'un espace d'expression critique faite par la chercheuse a été accueillie favorablement par l'ensemble de ces actrices du milieu scolaire. Tout comme pour la majorité des enseignantes, les directions des écoles ont rapidement répondu positivement à la demande d'un entretien individuel. Conformément au choix des enseignantes, les entrevues se sont déroulées dans les locaux des écoles, une semaine après que les classes de l'année scolaire 2007-2008 se soient terminées.

3.5 La cueillette des données

Dans la présente section, nous décrivons le mode de collecte que nous avons utilisé ainsi que les outils que nous avons produits pour atteindre les objectifs de cette recherche. L'approche qualitative offre différentes techniques de collecte de données dont l'entrevue individuelle. Cette technique nous a permis un dialogue avec le participant lequel nous a transmis des informations et des éléments de réflexion riches et nuancés (Quivy et Campenhoudt, 1995). L'entrevue individuelle nous a offert un

cadre intime et a permis un climat de confiance qui a favorisé le partage des confidences et des expériences vécues. Ce mode de cueillette s'est avéré cohérent avec l'objectif de notre recherche puisqu'il permettait à chacun des acteurs de mettre de l'avant ses idées, ses connaissances et ses perceptions sans toutefois être confronté aux réactions d'autres acteurs qui pourraient influencer leur discours. Afin de faciliter la participation et l'expression de chaque personne interviewée, les entrevues se sont déroulées soit en français, soit en anglais. La durée des entrevues a varié selon les catégories des acteurs. Bien qu'au préalable nous ayons estimé le temps des entrevues à soixante minutes chacune, nous avons constaté que ce temps était inadéquat pour les entretiens destinés aux enfants et à certains parents. Ainsi, nos entretiens avec les enfants se sont déroulés en trente minutes. Pour les parents d'origine sri lankaise et bangladaise qui maîtrisaient peu l'anglais et pas du tout le français, les entretiens ont aussi duré trente minutes. Pour les mères d'origine des Philippines qui maîtrisaient l'anglais, ainsi que les enseignantes et les directrices d'écoles, les rencontres ont varié entre 60 et 90 minutes.

Enfin, malgré le grand intérêt de l'une des élèves ciblées pour participer à cette recherche, l'entretien a échoué. Lorsque la chercheuse s'est présentée au domicile de l'élève, l'engouement des parents à participer avec leur fille à cette recherche ne laissait pas de place à un entretien individuel avec l'enfant. La famille rassemblée au salon et la personnalité inhibée de la jeune fille, que la chercheuse connaissait déjà, ont amené l'enfant à se replier sur elle-même et à refuser de parler. Le père déçu s'est fâché et la chercheuse a dû rapidement rassurer la jeune fille et son parent que, puisque celle-ci a une très belle écriture, elle pourrait répondre par écrit. Cette alternative a été grandement appréciée par la jeune fille et son père. Cependant, vu l'insuffisance des données recueillies au travers de ce texte, nous n'avons pas retenu ce contenu pour l'analyse des données. Nous n'avons donc pas retenu, non plus, les données recueillies lors de notre entretien avec le père. Afin de ne pas infliger à nouveau une telle expérience à un enfant, la chercheuse a usé davantage de prudence auprès des autres élèves qu'elle allait rencontrer.

3.5.1 Le schéma d'entrevue semi-dirigée

Le schéma d'entrevue semi-dirigée nous a donné accès aux différentes expériences vécues par les acteurs en regard du cheminement scolaire des élèves et du soutien scolaire offert à l'«École du samedi» ainsi qu'aux perceptions des liens entre l'école et

l'organisme communautaire PROMIS. Le schéma proposé était malléable et souple puisqu'il servait de point de repère à l'interviewer quant aux thèmes à aborder ou à approfondir au cours de l'entrevue. Comme le requiert ce type d'instrument, les questions étaient ouvertes et invitaient les personnes interviewées à initier leurs réponses, à s'exprimer dans leurs propres mots et selon leur propre cadre de référence. L'interviewer intervenait simplement pour amener la personne interviewée à clarifier ou développer certaines idées qu'elle exprimait en prenant soins d'influencer le moins possible les réponses.

De plus, pour faciliter l'expression de certains élèves présentant une personnalité plus timide, l'interviewer a offert la possibilité à ces enfants de faire un dessin durant le déroulement de l'entretien. Cette stratégie a été utilisée et appréciée par deux des six élèves rencontrés.

En regard des objectifs de cette recherche, dont une analyse croisée des perceptions des différents acteurs, le schéma d'entrevue a tout d'abord été construit à partir de thèmes de représentations réciproques puis adapté à chacune des catégories d'acteurs constituant l'échantillon. Ainsi, cela nous a permis d'approfondir avec chaque acteur, et de manière transversale, leurs perceptions sur des thèmes réciproques liés à l'expérimentation du soutien scolaire, à l'articulation des liens de collaboration ainsi qu'à leur impact sur le cheminement scolaire de l'élève. De plus, cet outil nous a aussi permis de préserver les spécificités des différents acteurs.

Rappelons les objectifs de la recherche, pour mieux faire voir l'arrimage aux thèmes du schéma d'entrevue :

- **Objectif 1** : Décrire et analyser comment le service de soutien scolaire offert par l'organisme communautaire PROMIS soutient l'élève dans son projet scolaire.
- **Objectif 2** : Décrire et analyser la perception de différents acteurs quant à l'articulation de la collaboration école-organisme communautaire.

Voici les trois grands thèmes du schéma d'entrevue :

- Le vécu socio scolaire des élèves (Objectif 1)
- Le soutien scolaire à l'«École du samedi» (Objectif 1)
- La collaboration «École du samedi»-écoles (Objectifs 1 et 2)

Ce schéma d'entrevue couvre les dimensions de notre recherche en tenant compte des pratiques, des attitudes et des perceptions des différents acteurs. Il évolue depuis le vécu scolaire de l'élève et s'attarde d'abord, au soutien offert par le projet «École du samedi» et ses impacts. Puis, il propose un regard sur la collaboration entre l'organisme communautaire et les écoles partenaires du projet ainsi que sur les impacts de celle-ci.

3.5.2 Le choix de l'interviewer

Puisqu'il s'agit d'une recherche impliquant un nombre limité de participants, l'auteure de ce mémoire a elle-même joué le rôle d'intervieweur. De plus, puisque l'intervieweur possédait déjà certains liens professionnels avec chacun des acteurs rencontrés, il a été nécessaire de spécifier clairement lors des entretiens la volonté d'un échange critique pour améliorer soit le soutien dispensé aux élèves, soit les liens entre les différents acteurs. Le fait que la chercheuse ait un certain pouvoir sur le projet et la collaboration entre les écoles et l'organisme a influencé positivement l'ensemble de la démarche réalisée sur le terrain. Les différents acteurs percevaient à travers les rencontres proposées un espace d'échanges qui offrait la possibilité d'amener des critiques constructives qui allaient être considérées, au-delà de cette recherche universitaire, par la responsable du projet. Ainsi, pour l'ensemble des acteurs rencontrés, cette posture chercheure-praticien offrait une possibilité d'obtenir de cette recherche des retombées concrètes sur le terrain et sur les relations entre les acteurs.

3.6 Le traitement et l'analyse des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur support audio et ont été transcrites en français et en anglais, selon la langue utilisée lors de l'entrevue. Pour s'assurer de la fiabilité des informations, les entrevues ont été réécoutées et comparées aux transcriptions. La création de la grille de codage a été réalisée à partir du cadre conceptuel (vécu scolaire des élèves, difficultés des élèves, besoins des acteurs et des milieux, perception du soi scolaire et motivation scolaire, soutien scolaire, accessibilité, collaboration et partenariat école-organisme communautaire). Puis, suite à une relecture de plusieurs entrevues, nous avons porté une attention particulière aux dimensions et unités de sens significatives qui émergeaient du corpus. Par exemple, ce qui est spécifique au soutien scolaire offert par les tuteurs bénévoles : la relation de

confiance, le type de rapport égalitaire dans l'activité d'apprentissage, le modèle significatif pour l'élève ou le tuteur de résilience que peut être un bénévole.

Puisque nous souhaitons procéder à une analyse des données dans une perspective de regards croisés et d'interaction entre les différents acteurs, la codification des entrevues s'est faite sous différents angles de représentations réciproques :

- 1- Perception de son propre vécu personnel
- 2- Perception de l'opinion des autres sur soi
- 3- Perceptions des liens entre les acteurs

Une telle grille a permis de procéder à une fine codification. Voici un extrait de la grille pour faciliter la compréhension de ce modèle de codification.

Tableau VI: Extrait de la grille de codage

Dimensions thématiques et leurs unités de sens	Codes	Différents types d'acteurs dans une équipe			
		Élèves (É1, É2, É3, etc.)	Parents (P1, P2, etc.)	Enseignants (E1, E2, E3, etc.)	Bénévoles (B1, B2, etc.)
Perception du soi scolaire : - Confiance en capacité de réussir	é.conf+ é.conf-	É1-é.confi	P1-é.confi	E1-é.confi	B1-é.confi
<i>Exemple de lien :</i> Perception liée à l'attente de l'enseignant envers le tuteur bénévole de l'élève	att	É1-att.E-B	P1-att.E-B	E1-att.E-B	B1-att.E-B

Le codage des entrevues s'est réalisé manuellement, à même le logiciel de traitement de texte (Word). Par la suite, pour chaque entrevue nous avons procédé à une épuration du corpus codifié afin de conserver les unités de sens significatives pour chacun des acteurs. À la suite de chaque entrevue codifiée, nous avons enrichi le corpus en intégrant des notes liées au déroulement de l'entrevue, des informations récupérées dans le journal de bord de l'élève fourni par l'organisme communautaire ainsi que des faits saillants qui permettaient de mettre en contexte ou d'enrichir notre compréhension de certains éléments codifiés.

Le regroupement par équipe élève-parent-enseignant-tuteur bénévole a aussi permis de croiser les regards des acteurs dans l'analyse. Finalement, dans une perspective

transversale, nous avons regroupé les unités de sens significatives relevant d'une même thématique du cadre conceptuel. Ainsi, ce traitement dynamique nous a permis de considérer les données recueillies dans leur globalité sans toutefois négliger la spécificité de certains acteurs, équipes ou liens d'interaction.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET COMMENTAIRE DES DONNÉES

Ce chapitre, en trois parties, porte sur l'analyse des données recueillies lors des entretiens individuels auprès de différents protagonistes : élèves et parents, enseignantes et directions d'écoles ainsi que des tutrices bénévoles et une intervenante communautaire du projet de soutien scolaire «École du samedi» offerts à l'organisme PROMIS.

La première partie brosse un tableau de la réalité scolaire ainsi que l'environnement dans lequel cohabitent les écoles et les familles concernées par cette recherche. Cette partie contient davantage les propos des acteurs du milieu scolaire. La seconde partie propose un regard croisé sur le vécu scolaire des élèves. Parfois, ce sont l'élève et ses parents qui exposent leur vision personnelle ou familiale du sens de la réussite, du parcours de l'élève, de ses difficultés et de ses besoins. Parfois, ce sont les enseignantes qui exposent leurs perceptions professionnelles du cheminement scolaire de l'élève. Dans la deuxième partie, dans un tout autre ordre de rapport à l'enfant ou l'élève, la tutrice bénévole aborde le vécu scolaire de l'élève à travers une dimension à la fois personnelle et teintée par son rôle de tuteur. Suite à une meilleure connaissance des difficultés et des besoins des élèves, la troisième partie présente en premier lieu certaines des perceptions des acteurs quant au rôle de l'organisme communautaire PROMIS dans le soutien à la scolarité des élèves. Puis, sont abordés les différents types d'accessibilité qui caractérisent cet espace communautaire. Enfin, nous nous attardons à l'activité de tutorat individuel en soutien scolaire offert par le projet «École du samedi» pour en dégager les impacts sur la scolarité des élèves. La quatrième partie explore les perceptions des acteurs quant à l'articulation et les impacts de la collaboration entre ce projet et les écoles partenaires de l'organisme communautaire PROMIS. Finalement, une synthèse des principaux éléments des quatre parties de ce chapitre vient conclure notre analyse.

Le chapitre portant sur la problématique de la scolarité des élèves dans les milieux défavorisés et pluriethniques a fait état des nombreux défis auxquels les écoles font face pour atteindre l'objectif de la réussite scolaire pour l'ensemble de leurs élèves. Nous savons aussi que l'école ne peut, à elle seule, relever ce défi. Ainsi, dans le cadre conceptuel, nous avons présenté la nécessité de l'action des organismes communautaires pour répondre à différents besoins des élèves et de leurs familles en regard de cet objectif.

Rappelons que le premier objectif de cette recherche est de décrire et d'analyser comment le communautaire soutient l'élève dans sa vie sociale et scolaire. Par conséquent, le milieu communautaire a le souci de répondre à des besoins nettement exprimés par les différents acteurs de la communauté locale ou, dans le cas présent, par la communauté éducative telle que proposée par Deslandes et Bertrand (2001). Sans une reconnaissance des besoins de l'élève, en premier lieu, en regard de son cheminement scolaire et vers l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire, par les différents acteurs, le milieu communautaire n'aurait, à ce sujet, aucune raison d'être. D'où, l'importance de s'attarder aux perceptions et à l'expression des différents acteurs sur le vécu scolaire des élèves pour en dégager leurs difficultés et leurs besoins.

4.1 LE VÉCU SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Cette partie propose un regard croisé à partir des perceptions des différents acteurs sur les défis et les difficultés vécus par les élèves dans leur cheminement scolaire. Nous présentons tout d'abord la valeur que l'élève et sa famille accordent à la scolarité. En second, nous présentons parallèlement les difficultés cumulées et actuelles de ces élèves ainsi que leurs besoins. Cette présentation se fait sous deux grandes dimensions : socio scolaire et académique. À la fin de cette première partie, une synthèse des perceptions des différents acteurs sur les besoins des élèves nous permettra d'évoluer vers la seconde partie de ce chapitre qui porte sur l'analyse du soutien scolaire offert à ces élèves.

4.1.1 La valeur de la scolarité chez l'élève et ses parents

Avant d'aborder les difficultés scolaires des élèves, il importe de s'attarder à la perception de la valeur qu'un élève attribue à sa scolarité et à la réussite scolaire. Selon différents chercheurs du domaine de l'éducation, cette perception s'inscrit dans le concept du soi scolaire (Delisle, 2002 ; Maltais et Herry, 1997 ; Ménard, 1997) ou, tel que l'explique Vatz Laaroussi et *al.*, (2005), elle réfère au sens que l'élève attribue à son projet scolaire. Cette perception chez l'élève quant à son projet scolaire détermine sa dynamique motivationnelle (Viau et Bouchard, 2000). Cependant, bien que largement influencée par son environnement premier, sa famille, la perception de la valeur de la scolarité est aussi un construit à partir des expériences vécues par l'élève et de ses interactions avec ses pairs et le milieu scolaire. Ainsi, la réussite scolaire est une image construite à partir d'une culture, des valeurs et des croyances,

transmise en premier lieu par le milieu proximal de l'enfant : sa famille (Ogbu 1981 : voir Sabatier : 1991). Étroitement liée à l'ordre affectif et émotif, cette perception affectera le rapport de l'élève face aux apprentissages scolaires.

Les enseignantes et les directions rencontrées témoignent de l'importante distance entre certaines pratiques et valeurs culturelles avec celles du milieu de l'éducation au Québec. Cette distance, bien qu'assumée et souvent entretenue par les familles pour assurer la transmission des valeurs de leur culture d'origine, semble être un facteur de difficulté scolaire chez l'enfant. Nos répondantes ont souvent illustré cette distance par les différences de socialisation entre garçons et filles.

Dans certaines cultures comme la culture des Philippines, on observe qu'il y a un matriarcat. Souvent les hommes sont plus loin de la chose scolaire. Alors on dirait que pour les garçons c'est plus difficile. À l'inverse, dans d'autres cultures, on dirait que ce sont les filles qui sont plus défavorisées. Tu sais souvent l'aînée est considérée comme une aide pour sa mère. Elle ne sort pas et souvent elle va manquer l'école pour s'occuper du bébé. (Danielle, directrice d'école)

Puis, dans le contexte migratoire d'une famille, les valeurs liées à l'éducation des enfants et à leur cheminement scolaire s'inscrivent aussi dans l'histoire et le projet de la famille. Au-delà du pays d'accueil des parents, pays de naissance de cinq des six enfants rencontrés dans le cadre de cette recherche, l'histoire des parents dans leurs pays d'origines, l'histoire de la migration ainsi que la projection dans le pays d'accueil influent sur le sens ou la perception de la valeur de la scolarité. (Holh, 1996, Jacques et Baillargeon, 1997 ; Kanouté et Saintfort, 2003 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; Mc Andrew 2001)

Pour la plupart des élèves rencontrés, le projet de la scolarité va au-delà d'un projet personnel et individuel. La réussite est perçue comme un projet familial qui permettra la promotion sociale de celle-ci (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Cette perception de la valeur de la scolarité est particulièrement prégnante chez les élèves issus de parents immigrants peu scolarisés pour lesquels la réussite scolaire de leurs enfants est étroitement liée à la réussite du projet migratoire familial qui se concrétisera par une certaine mobilité sociale. Il en est ainsi pour les trois élèves issus de familles d'origines bangladaise et sri lankaise que nous avons rencontrés. L'extrait suivant nous permet de saisir cette valeur attribuée à la réussite scolaire par une élève née au Québec, valeur liée au vécu migratoire de ses parents.

Mon père dit, parce que Sri Lanka il y avait la guerre alors il pouvait pas étudier, il pouvait pas aller à l'école. Alors ils ont pas beaucoup

étudié et il a dit que comme eux ils travaillent dans un restaurant [aide cuisinier], **ils veulent un grand travail pour nous les enfants**. [un travail plus valorisant et qui permet une meilleure mobilité sociale pour leurs enfants] (Anusha, élève)

Pour les élèves issus de familles des Philippines, la valeur de la scolarité liée à la promotion sociale semble moins influente. Le projet scolaire de l'enfant se situe davantage dans un cheminement personnel et en continuité avec le parcours de ses parents. Selon les propos des enfants rencontrés, on peut prétendre que ces parents ont une certaine formation scolaire. Ainsi, Ashley est fière de nous informer que sa mère est « une scientifique en informatique » et elle-même souhaite devenir infirmière. Puis, Vince nous affirme que sa maman est très bonne en mathématiques puisqu'elle est comptable. Les parents représentent, dans ces deux cas, des modèles de réussite scolaire pour leurs enfants. Bien qu'empreinte d'une certaine valeur liée à la promotion sociale, leur scolarité s'inscrit en continuité de celle de leurs parents qui aspirent à un meilleur avenir pour leurs enfants. Ces familles ont un profil « réussite-continuité » (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

We always tell to our children that we are not rich, we are poor and have your course finished because it's the only tolls that we could give it to you, because we have no money. So, it is very important for us, we always tell them study, study, study. (Mère d'Ashley)

« J'ai gradué en gestion hôtelière et en restauration. Maintenant je poursuis une formation en comptabilité. » (Mère de Vince, traduit de l'anglais)

« Ils veulent que je sois plus bon que eux, moi j'y pense. Comme avoir un travail comme être policier ou docteur. [...] Moi, c'est le basketball. » (Vince, élève)

Nous observons aussi que le sens accordé à la valeur de la scolarité se concrétise davantage dans les aspirations des filles qui se projettent, plus facilement que les garçons, dans un métier ou une profession futurs. Ashley « étudie pour devenir » infirmière, Pirathika « sera » une enseignante et Anusha « aimerait être » pédiatre. Pour les garçons, ils ne savent pas. Il y en a un qui parle de devenir professeur à l'« École du samedi » (tuteur bénévole) et un autre qui affirme que la connaissance du français et de l'anglais, en plus de sa langue maternelle, lui permettra de communiquer avec les gens lors d'éventuels voyages.

Ainsi, le sens que revêt le projet scolaire est fortement influencé par le premier milieu de vie de l'élève : sa famille. Dans ces contextes d'immigration, la mobilité sociale des familles se positionne à différents niveaux selon des facteurs qui favorisent ou handicapent leur intégration et leur participation active à la société d'accueil. Certains

élèves que nous avons rencontrés vivent dans des contextes où les effets de la défavorisation induits par l'immigration de leurs parents étaient observables. Par exemple, chez les familles d'origine sri lankaise et bangladaise, seul le père occupe un emploi rémunéré qui est toutefois précaire au vu du faible salaire qui en découle ainsi que du faible niveau de valorisation perçu par celui-ci et sa famille.

Pour les élèves issus de familles d'origine des Philippines, les deux parents ont un emploi rémunéré dans un domaine professionnel. Lors des entrevues, nous avons noté que les parents d'origines sri lankaise et bangladaise présentent, malgré le fait qu'ils soient au Québec depuis plus de 16 ans, une importante méconnaissance des deux langues officielles du pays d'accueil: l'anglais et le français. Par contre, pour les parents philippins, arrivés au Québec depuis moins de 10 ans, en plus d'avoir une formation professionnelle, on observe une bonne maîtrise de l'anglais. Ces parents ont acquis la connaissance de cette langue dans leur pays d'origine puisqu'elle est la deuxième langue officielle du pays. Conjugée à leur formation, on suppose que leur connaissance de la langue anglaise leur confère davantage de possibilités que les autres parents rencontrés, dans le domaine de l'emploi. Ce qui, dans le contexte d'une société telle que la nôtre, influe grandement sur la mobilité sociale ainsi que sur la qualité de vie d'une famille.

Par ailleurs, malgré la valeur de la scolarité liée à la promotion sociale chez les familles d'origines bangladaise et sri lankaise, il serait intéressant, dans une prochaine recherche, d'étudier les caractéristiques culturellement valorisées dans la définition du rôle de la femme pour cette communauté plus traditionnelle. Une meilleure connaissance des valeurs de cette communauté ethnoculturelle pourraient nous éclairer sur le sens de la scolarité chez les jeunes filles et par conséquent sur leur motivation quant à leur projet scolaire.

Puis, la dimension académique est particulièrement abordée par les parents. Pour ceux-ci, les notes représentent le principal indicateur du cheminement scolaire de leurs enfants et de leur réussite scolaire. Cependant, on observe que leurs interprétations et la valeur qu'ils accordent à cet indicateur s'inscrit dans une dimension culturelle.

Pour les parents d'origine sri lankaise et bangladaise, bien qu'on parle du vécu scolaire de l'enfant presque exclusivement au travers des résultats académiques, ceux-ci revêtent une importance qui va au-delà de l'académique. Les notes traduisent les attitudes et les comportements de leurs enfants. Bien que ces parents possèdent peu

d'information sur le vécu socio scolaire de leurs enfants, ils interprètent celui-ci ainsi que les comportements sociaux de leurs enfants par le biais de leurs notes académiques. Ainsi, la mère de Geerthan souligne l'importance des résultats académiques puisque ceux-ci témoignent de la bonne éducation de ses enfants.

«Good results it is important because their behaviour. If they doing very well, they have their future, it is a good future, they behaviour very well, it is good. So I want to control my kids.» (Mère de Geerthan, originaire du Sri Lanka)

«Good results is important for me. In our culture children go down to school and got disciplines and they become respectful with people.» (Père d'Anusha, originaire du Sri Lanka)

Comparativement à ces parents, la perception de la valeur accordée aux notes diffère chez les parents d'origine des Philippines que nous avons rencontrés. Les propos de la mère de Vince résumant aussi la pensée des deux autres mères philippines rencontrées :

«For me, as long as you pass, you understand and absorb something. It is not the higher grade as long as you understand the lesson that is important.» (Mère de Vince)

Enfin, la valeur accordée à la scolarité par les enfants et leurs familles découle principalement de l'histoire et des valeurs familiales et/ou de leur communauté d'origine. Malgré les différents niveaux de la scolarité chez les parents, la réussite scolaire de leurs enfants représente la réussite de leur projet migratoire. Cependant, cette perception initiale de l'élève quant à la valeur de la scolarité transmise par sa famille sera aussi influencée et constamment redéfinie par les expériences scolaires vécues par l'élève.

4.1.2 Le contexte scolaire en milieu défavorisé et pluriethnique

Le contexte de défavorisation des familles représente un important facteur de risque dans le cheminement scolaire des enfants. Toutefois, bien que l'ensemble des élèves rencontrés résident avec leur famille dans une zone ayant un fort indice de défavorisation, les données recueillies dans les propos des parents, implicites au contexte de défavorisation, sont hétérogènes. Comme nous l'avons vu précédemment, le contexte socio-économique et socio-culturel des familles d'origine des Philippines est supérieur et distinct de celui des familles d'origines sri lankaise et bangladaise que nous avons rencontrées. Ce facteur de vulnérabilité dans le cheminement scolaire des élèves n'a donc été abordé, par les élèves et leurs familles, qu'au travers leurs perceptions de la valeur de la scolarité. Par conséquent, les données recueillies auprès

de ceux-ci ne nous permettent pas de dégager des effets d'un contexte de défavorisation sur la scolarité des élèves rencontrés.

Pour les enseignants et les directions d'écoles, celles-ci sont conscientes des difficultés engendrées par les contextes d'immigration et de défavorisation de leurs élèves et de leurs familles.

Les parents tiennent beaucoup à l'instruction de leurs enfants sauf que leur présence, leur disponibilité, **leur implication personnelle est très difficile** parce qu'il y a la langue, leur travail, leurs conditions de vie et **ils ont beaucoup de situations difficiles.** (Louise, directrice d'école)

Nous, nous sommes davantage en **contact parent-bulletin...** des fois je vais fouiller un peu plus loin parce que je connais bien mon élève. Le parent pleure, s'effondre, il faut passer à un autre niveau et c'est très épuisant car **ça va au-delà de ce je peux faire.** Alors qu'à l'organisme vous connaissez mieux les parents, puis il y a des ressources d'aide. (Julie, enseignante)

Cependant, il semble que les effets induits par le contexte de l'immigration et d'une forte concentration pluriethnique des élèves dans leurs écoles retiennent davantage leur attention. Celles-ci insistent particulièrement sur le manque de soutien scolaire concret des parents dû principalement par la distance linguistique entre la langue d'enseignement et la langue maternelle des parents qui se traduit dans une méconnaissance du français.

Les extraits suivants, expose d'une part l'implication des parents ou de la famille dans la scolarité des enfants et d'autre part, du besoin des élèves d'un soutien scolaire non comblé par le milieu familial en raison de la barrière linguistique des parents.

«Sometime I can help him with homework. I can read it very well but my pronunciation is very bad. » (Mère de Geerthan)

For my daughters, we always told them that even though we don't speak French but we understand a bit and once we did not understand French we gonna to the dictionary. We see to it that we know what happen in school, even is still in French, we have to do it. (Mère d'Ashley)

«L'«École du samedi» ça se veut un **substitut et un complément** de ce que le parent devrait faire à la maison avec son enfant mais il ne peut pas à cause des difficultés en français.» (Danielle, directrice)

On retient de ces extraits que les parents concernés par cette recherche sont actifs dans la scolarité de leurs enfants. Ils les encouragent, suivent l'évolution de leur scolarité, tentent de les soutenir au mieux de leurs connaissances et vont chercher les ressources nécessaires pour assurer un soutien scolaire à leurs enfants. Cependant, on ne peut nier le fait que la méconnaissance de la langue d'enseignement représente une importante barrière pour un soutien concret de leurs enfants lors de la période des leçons et des

devoirs à la maison (CSIM, 1991 ; Deniger, 2003 ; Kanouté, 2003). En ce sens, l'une des directrices explique le besoin d'un soutien concret pour «ces enfants qui ont des difficultés et qui n'ont pas beaucoup d'aide à la maison». D'où, le besoin d'un soutien scolaire concret pour ces élèves.

4.1.3 Les difficultés et les besoins des élèves

À l'instar des perceptions des différents acteurs impliqués dans la scolarité des élèves concernés par cette recherche, cette section présente des exposés significatifs du vécu scolaire de ces élèves. Puisque cette recherche propose une analyse du soutien scolaire offert par le projet «École du samedi», cette section est constituée des difficultés des élèves ainsi que des besoins qui en découlent et qui motivent leur participation aux activités de soutien scolaire offertes par l'organisme communautaire PROMIS.

Parallèlement, nous analyserons les difficultés et les besoins exprimés par les élèves et leurs parents et perçus par les tutrices bénévoles. Puis, les attentes des directions d'école et des enseignantes ainsi que les critères qu'elles utilisent pour la référence de leurs élèves à l'intention du projet «École du samedi» et en regard de la réussite scolaire, seront considérés pour traduire les besoins perçus par celles-ci.

4.1.3.1 Les difficultés et les besoins d'ordre socio scolaire

À l'analyse des entrevues, il est ressorti de multiples difficultés socio scolaires que l'on peut regrouper sous deux grands thèmes. Celles liées à l'expérience de l'apprentissage d'une langue d'enseignement étrangère, le français, (Holh, 1996 ; Kanouté, 1999, 2001, 2003 ; Deniger, 2003 ; Mc Andrew, 2001 ; MELS, 2006) ainsi que celles liées à la distance entre les codes culturels valorisés par la famille et le milieu de l'école et principalement, celui de la classe (Kanouté, 2003). Les enfants parlent de leurs difficultés scolaires auxquelles ils rattachent une dimension émotive. Leurs parents parlent davantage des résultats académiques de leurs enfants. Pour les enseignants et les tuteurs bénévoles, on parle de confiance en soi, d'attitudes face à l'apprentissage liées à l'émotif et, en dernier lieu, de difficultés académiques.

a) Difficultés socio scolaires liées à l'expérience de l'apprentissage du français

Les acteurs du milieu scolaire s'en font pour la distance linguistique entre l'école et son environnement. On sent une nette préoccupation pour la place du français dans le quartier ainsi que pour la mission que l'école a de conforter cette langue. Une directrice d'école explique que la société québécoise «est dans une position fragile».

Le français est en régression et les professeurs réagissent de plus en plus mal à ça. On se rend compte que les secrétaires avant même que le parent ait ouvert la bouche elles s'adressent aux parents en anglais. Alors que beaucoup de parents connaissent un peu le français. La plupart ils ont étudié le français et si on ne leur donne pas l'occasion, ils vont toujours aller vers l'anglais car c'est leur langue dominante. (Danielle, directrice d'école)

Directrices, enseignantes et bénévoles soulignent que les élèves ont peu de stimulation à la langue française à l'extérieur de l'école. L'une des directions d'école affirme que pour plusieurs élèves qui fréquentent l'«École du samedi», s'ils ne sont pas nécessairement en difficulté d'apprentissage, «ils sont en difficulté de parler français parce qu'ils n'en ont pas l'occasion.»

«Quand je suis allé à l'école, **je parlais juste tamoul, je comprenais pas le français.** Quand j'étais petit, je suis allé deux ou trois fois et **la quatrième fois, je voulais pas aller à l'école.**» (Geerthan, élève)

Selon une enseignante, «dans l'école, tous les enfants sont au même niveau ou presque, côté langue, le français ce n'est pas leur langue maternelle». Puis, elle précise que la grande majorité des élèves parlent le français uniquement à l'école. Encore là, déplore-t-elle, pour Anusha, «C'est difficile. Même avec ses p'tites amies [à l'école], il fallait beaucoup insister pour qu'elle parle en français.»

Une tutrice bénévole de l'organisme communautaire PROMIS confirme aussi l'absence de l'usage du français dans l'environnement de l'élève qu'elle accompagne : «Geerthan me parle souvent de ses amis. Mais je pense que le français reste plus au niveau de l'école. À la maison, c'est en anglais. Et puis sa langue aussi.» Une intervenante du projet «École du samedi» ainsi qu'une directrice d'école abondent dans ce sens :

Le fait qu'ils ne côtoient pas de francophones, ils ont peu de contact avec la langue française. Dans les écoles du quartier, les élèves sont à plus de 95% issus de l'immigration et à plus de 90% non francophones, et il faut qu'il y ait un intérêt pour apprendre le français, ce n'est pas facile. (Intervenante communautaire)

La première chose quand un élève est référé c'est pour lui fournir une autre **occasion de parler français.** Et de parler français du 1 à 1. Il y a des élèves qui ne sont pas en difficulté d'apprentissage mais ils sont en **difficulté de parler français** parce qu'ils n'ont pas l'occasion et ont leur en donne une. (Louise, directrice)

Pour quatre des six élèves rencontrés dans le cadre de cette recherche, le cumul de difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement se traduit par un rapport négatif à l'apprentissage scolaire. Pour ces élèves, l'apprentissage du français,

nécessaire à l'atteinte des objectifs scolaires, devient un exercice entravant leur projet de réussite scolaire. Cette perception de l'apprentissage, plutôt négative, est chargée d'émotivité. Pour certains, elle se manifeste par la frustration, la peur et le découragement. Pour d'autres, elle affecte leur estime de soi et paralyse, en quelque sorte, l'enfant dans son rôle d'élève dans le milieu classe.

Je le voyais qu'**il était malheureux**, qu'il était comme déçu et je me demandais comment il va arriver. Les profs me disaient qu'il était très faible. J'entendais qu'**il était démuni** face à l'académique. C'est un enfant très insécure et très fragile. (Enseignante de Martin)

Lors de notre entretien avec Vince, un enfant sociable, populaire auprès de ses camarades de classe pour ses compétences sportives, l'expérience de l'apprentissage du français est un sujet difficile à aborder. Bien que **l'enfant nie toute difficulté liée à l'apprentissage du français**, ses difficultés à s'exprimer dans cette langue sont audibles. Puis, un peu plus à l'avant lors de l'entretien, on dégage des propos de Vince une émotion forte liée à cette difficulté.

«Avant **j'étais apeuré**. J'avais peur de faire des fautes. De pas dire comme il faut et de pas faire comme il faut.» (Vince, élève)

La mère de Vince témoigne de l'expérience son fils :

«First I find it very difficult because they speak in English at home and when they go to school they speak French. Now they speak French. But sometimes they find it difficult because it is in French.» (Mère de Vince)

Dans le témoignage de l'enseignante et de la tutrice de Vince, on observe que les difficultés de l'enfant liées à l'expérience de l'apprentissage du français revêtent une dimension affective négative ainsi qu'une perception toute aussi négative quant à sa capacité de réussite dans ses apprentissages scolaires.

«C'était un enfant qui était boudeur, perfectionniste et qui frustrait facilement. Il avait une attitude de travail très négative.» (Enseignante de Vince)

Je ne pense pas qu'il se rend compte vraiment qu'il est capable de réussir. Je voyais qu'il voulait vraiment quelqu'un pour l'aider. Je voyais qu'il voulait vraiment réussir. Quelquefois il perd confiance en lui, mais quand il voit qu'il doit faire des efforts, il fait tout son possible. (Tutrice de Vince)

Bien que cet élève attribue une valeur positive au projet de la réussite scolaire, l'émotivité négative liée à l'apprentissage tel que présentée par Malatis et Herry (1997) affecte grandement le soi scolaire de cet élève. Une telle perception négative a une incidence toute aussi négative sur la dynamique motivationnelle de l'élève et peut l'amener à faire le choix de ne pas s'investir dans une tâche qu'il perçoit supérieure à

ses capacités de la réaliser. Ainsi, lorsque Vince nous parle de ses difficultés scolaires, il fait abstraction du français et insiste sur le fait que ses difficultés se situent au niveau des mathématiques. Cependant, selon sa tutrice et sa mère, il en va tout autrement :

«He needs more practice in French. He has some difficulties in solving problems because it's hard for him to solve them in French.» (Mère de Vince)

«Le français en général, à tous les niveaux, en math il est bon.» (Anita, tutrice de Vince)

Les besoins de cet élève se situent au niveau de sa confiance en soi dans le domaine du scolaire. Sa tutrice explique que Vince «a confiance en lui, il est bon dans les sports et il est très persévérant dans ses études». Ainsi, il importe de spécifier le domaine du «scolaire» lorsqu'on analyse le concept de soi et la motivation de cet élève. Pour Vince, on ne peut sous-estimer l'impact de ses succès sportifs qui affectent positivement et de manière plus générale sa confiance en soi. Tout comme l'explique (Delisle, 2002) la considération de champs spécifiques liés au concept de soi et à la motivation permet à l'élève d'éviter une affectation négative et généralisée de sa confiance en soi. En s'appuyant sur ses expériences de réussite, il devient possible pour l'élève de renforcer sa confiance en soi dans divers domaines de sa vie et de s'y référer pour développer positivement son concept de soi scolaire. En ce sens, l'enseignante de Vince, tout comme l'ensemble des enseignantes, insiste sur la nécessité de travailler sur le français mais surtout, sur l'estime de soi et la confiance en soi des élèves.

Pour moi c'est d'abord le contact avec le **français** et l'estime de soi. Il y a beaucoup de **besoins au niveau de l'estime de soi**. [...] Alors moi, je demande tout simplement qu'il y ait un travail sur l'estime de soi. Pour que **l'enfant se sente bien par rapport à ses apprentissages**. (Julie, enseignante de Vince)

Contrairement à Vince qui nie explicitement avoir des difficultés liées à la distance entre sa langue maternelle et le français (langue scolaire), les élèves Anusha, Martin et Geerthan, affirment que cette distance est la principale source de leurs difficultés scolaires.

«En français, il est un peu **gêné de la façon dont il parle**. Il a de la difficulté avec la grammaire, avec les verbes et il **n'aime pas chercher** les mots dans le dictionnaire ou dans le Bescherelle.» (Thanuja, tutrice de Martin)

«Le **français** elle **n'aime pas ça**. Alors elle **ne fait pas d'efforts**. Puis, elle est **trop timide** donc c'était plutôt sur la **confiance en soi** que sur

l'académique que je devais travailler avec Anusha.» (Colette, tutrice d'Anusha)

On observe chez ces élèves une faible perception de leur soi scolaire ainsi que l'expression d'émotions négatives face à l'exercice de l'apprentissage. Pour ces élèves, leur faible perception de soi liée à leur capacité à surmonter le défi de la langue d'enseignement et d'atteindre la réussite scolaire se matérialise par une participation passive dans leur milieu scolaire en classe. (Bandura, 2003 ; Cartier, 1999 ; Schunk, 1987 ; Zimmerman, 1994 ; Viau, 1994, 1995 ; Ménard, 1997 ; Viau et Bouchard, 2000)

«Des fois, je suis jaloux (pour dire gêné). Parce que je ne comprends pas bien les questions [...] et parce que des fois des personnes me rient quand je dis des questions.» (Martin, élève)

«Il est très gêné mais il a beaucoup de potentiel. C'est un enfant très «insécure» et très fragile. **Il ne posait pas beaucoup de questions en classe.**» (Maria, enseignante de Martin)

«Sa maman me dit qu'il **ne parle pas assez en classe**. Il me dit toujours qu'il est **gêné.**» (Eugénie, tutrice de Geerthan)

Pour Martin et Geerthan, leur attitude en classe se caractérise par une grande timidité. Pour eux, l'apprentissage du français représente un risque d'exposer leurs difficultés aux regards de leurs camarades de classe. Ainsi, la perception de soi négative de ses élèves qui se construit, entre autres, au travers des interactions avec les autres élèves (Bandura, 2003 ; Ménard, 1997) amène ceux-ci à faire le choix de ne pas participer activement dans le milieu classe (Viau et Bouchard, 2000). Cette stratégie leur permet d'éviter de subir un jugement négatif de leurs pairs. Puisque le cumul de difficultés scolaires affecte négativement le soi scolaire de l'élève et le rend vulnérable dans sa tâche d'apprentissage, on insiste sur le besoin de contrer ces effets du cumul de difficultés chez ces élèves. Pour ces élèves, leurs tutrices et leurs enseignantes insistent sur la nécessité de leur offrir un espace que Glasman (2001) qualifierait d'«espace de réparation» du soi scolaire.

Pour ce faire, la tutrice et l'enseignante de Martin insistent sur l'importance de la qualité de la relation de confiance qui s'établit entre la tutrice bienveillante et l'élève dans le soutien scolaire offert à l'«École du samedi». Selon Thanuja, cette relation permet de répondre aux «besoins de valorisation, d'estime de soi et de confiance en soi» de l'élève. Cette réponse à ses besoins essentiels est inhérente au développement d'un rapport positif à l'apprentissage chez l'élève.

Alors mes seules attentes c'est qu'ils aillent le plus possible, qu'ils puissent communiquer, **qu'ils développent une relation avec leurs tutrices, qu'ils aient évolué et qu'ils soient contents**. Pour qu'ils se disent «ben oui, je suis content et j'ai appris telle ou telle chose». Qu'il soit **content d'y aller [à l'«École du samedi»] et de venir à l'école**, déjà on sait qu'on y gagne. (Maria, enseignante de Martin)

Évidemment, une telle relation peut s'avérer être, pour l'enfant, un important tuteur de résilience scolaire (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Au travers des propos de cette enseignante, on peut dégager un lien de corrélation entre l'expérience vécue par l'élève dans ce projet de soutien scolaire et le développement d'un état émotif positif à l'égard de son milieu scolaire : l'école.

Pour contrer les effets d'un cumul d'échecs sur les perceptions de soi de l'élève et agir sur son rapport à l'apprentissage, il importe de procéder à une déscolarisation des apprentissages (Glaman, 2001). À ce propos, l'enseignante insiste sur le besoin de l'ensemble des élèves qu'elle réfère à l'«École du samedi», de vivre des expériences non seulement valorisantes mais aussi ludiques et amusantes afin de développer leur rapport positif à l'apprentissage.

Un enfant qui a **besoin de valorisation** ou qui a besoin d'aide pas seulement au niveau académique. Je leur explique aux enfants que c'est pas juste de l'académique **qu'il va jouer, qu'il va s'amuser**. (Maria, enseignante de Martin)

Finalement, bien que les difficultés liées à l'apprentissage du français relèvent habituellement de l'ordre de l'académique on ne peut nier, dans ce contexte d'apprentissage d'une langue scolaire étrangère à l'enfant, les effets sur la dimension socio scolaire des élèves rencontrés. Pour les élèves Geerthan, Anusha, Martin et Vince, les difficultés liées à l'apprentissage de la langue d'enseignement affectent les différents niveaux de leurs perceptions du soi scolaire. Ces enfants parlent de leur expérience d'apprentissage du français et de leur scolarité de manière émotive. Cette conclusion rejoint le constat fait lors d'une recherche réalisée par Vatz Laaroussi et *al.* (2005) auprès d'élèves en réussite scolaire. Celle-ci évoque le souvenir douloureux des élèves allophones qui revivent de manière persistante, malgré leur réussite et les années passées, le souvenir douloureux de l'apprentissage du français lors de leur entrée dans le système scolaire québécois.

Par ailleurs, pour réfréner les effets de cette expérience scolaire, on insiste sur le besoin de ces enfants de multiplier leurs possibilités de pratiquer le français pour ainsi leur permettre d'enrichir leur vocabulaire et favoriser leur appropriation de cette

langue. De plus, au constat de l'atteinte du soi scolaire des élèves et du lien émotif négatif envers l'apprentissage du français ou de l'apprentissage scolaire entretenu par un cumul de difficultés, il importe de déscolariser le rapport de l'enfant à l'apprentissage (Glasman, 2001). En ce sens, il est nécessaire d'offrir aux élèves la possibilité de vivre des expériences d'apprentissage en français qui seront perçues par l'enfant comme étant positives. Le cumul de ces expériences positives permettra ainsi de renforcer les perceptions de soi chez l'élève ainsi que son rapport à la langue française et à l'apprentissage scolaire.

b) Difficultés et besoins socio scolaires liés à la distance culturelle : le cas de l'élève Anusha

Le rôle de l'élève est un construit social selon des codes et des valeurs culturels que l'enfant doit décoder (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, (à paraître)) et s'approprier. Pour l'acteur principal du projet de la réussite scolaire: l'élève, une incapacité à décoder ces codes culturels de l'école peut mener l'élève à plusieurs types de ruptures : une rupture avec soi-même, une rupture avec les valeurs de sa famille, ou encore, une rupture avec les pairs en classe. (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005)

Dans cet ordre d'idées, on observe que les codes culturels du milieu scolaire québécois ne sont pas nécessairement partagés par tous les élèves et les familles issus de l'immigration. Par exemple, dans certaines cultures, l'exercice du rôle de l'élève en classe s'effectue dans un lien hiérarchique fort qui valorise la discrétion et une participation plus silencieuse de l'élève qui se doit d'être attentif mais plus ou moins actif ou même réactif dans la relation pédagogique.

Culturellement souvent les **filles sont plus réservées**. Ce ne sont pas des filles qui vont participer. Il faut énormément les solliciter pour avoir un **peu de participation**. Selon moi, c'est vraiment culturel. Je compare avec mes élèves garçons, ils ne sont pas réservés comme les filles. D'être réservée pour répondre et de parler tout bas en tout temps. Pour Anusha, je peux me permettre que lorsqu'elle répond à une question de lui dire : «Je veux que tu hurles ta réponse», là tout le monde rit... il faut en rire. **Mais, même hurlée, ça sort à peine** (Karine, enseignante et responsable d'école)

Ainsi, l'expérience de l'école pour l'élève peut se révéler particulièrement difficile lorsque ses valeurs, ses attitudes et ses comportements, forgés dans la famille, ne correspondent pas à ceux valorisés par la culture scolaire québécoise (Jacques et Baillargeon, 1997 ; Kanouté et Saintfort, 2003 ; Kanouté et *al.*, à paraître ; Mc Andrew, 2001).

D'un point de vue général, une enseignante témoigne du défi induit par la distance culturelle entre le vécu et le bagage culturel des élèves puis le programme scolaire ministériel présenté en classe.

«Le premier défi je dirais c'est peut-être de réussir à amener les enfants au niveau du programme du ministère qui est un programme plus adapté dans le fond à la culture québécoise même, française.» (Karine, enseignante et responsable d'école)

Puis, la nature de la relation pédagogique entre l'élève et son enseignante est aussi affectée par cette distance culturelle lorsque l'enseignante possède un bagage culturel et des expériences de vie distantes de celles de ses élèves. Cette distance dans la relation pédagogique, particulièrement alimentée par la culture de l'enseignante, agit sur la capacité de l'élève à percevoir un sens dans ce que lui transmet son enseignante (Glasman, 2001). Il y a là certaines incompréhensions mutuelles qui interfèrent dans la pédagogie. Une enseignante témoigne aussi de ce défi induit par la distance culturelle dans la relation pédagogique que ses élèves et elle-même doivent surmonter:

C'est d'accepter aussi que les enfants ne cheminent pas ou performent pas de la même façon que nous on a appris. Que moi j'ai appris. Souvent, les enseignants, on utilise notre propre bagage. C'est ça que je trouve le plus difficile, c'est d'accepter ça puis de faire cheminer l'enfant à travers ça. (Karine, enseignante et responsable d'école)

L'ensemble des enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche expriment leurs différences culturelles avec celles de leurs élèves et de leurs familles non pas en termes de difficultés mais de défis. Un défi, qui exige souvent une plus grande implication de la part des enseignantes dans leur travail mais qui représente, aussi, une richesse et une motivation de plus dans leur tâche d'enseignement. Les enseignantes rencontrées démontrent une forte attitude d'ouverture à l'autre. Un «autre» qui se multiplie par autant d'élèves présents dans la classe.

Par ailleurs, on observe chez certains élèves issus de communautés plus traditionnelles, que malgré le fait qu'ils résident dans un quartier ayant une forte concentration pluriethnique, ceux-ci vivent un certain isolement et se confortent dans leurs communautés ethnoculturelles. Cet isolement a une incidence sur la socialisation de l'enfant puis se répercute dans une distance culturelle importante entre les attentes du milieu scolaire à l'égard de l'élève et la perception de l'enfant quant à son rôle d'élève en milieu scolaire (Bouteyre, 2004 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Pour contrer cet isolement, une enseignante nous explique que son principal critère de référence des élèves au projet «École du samedi» vise la sélection «des enfants [dont elle sait

qu'ils se trouvent] dans un milieu fermé. Moins ouvert à Montréal, à la culture, à l'extérieur de leur communauté». Tel est le cas pour Anusha, une élève de 5^e année issue d'une famille immigrante sri lankaise.

L'isolement de cette élève dans sa communauté ethnoculturelle réfrène ses possibilités de vivre des expériences et des rencontres avec des personnes issues de communautés diverses à l'extérieur de l'école. À l'école, l'enseignante précise aussi que cette élève établit davantage de liens d'amitié avec les camarades de sa communauté ethnoculturelle. Bien que cela puisse procurer un certain sentiment de sécurité à l'élève, cela a aussi pour effet de réfréner la capacité de l'élève à s'intégrer dans la communauté de son école.

Malgré ses importantes difficultés académiques, les besoins premiers d'Anusha se situent dans la dimension du socio scolaire. Sa participation à l'«École du samedi» veut répondre à une nécessité de sensibiliser Anusha à son rôle d'élève. Selon son enseignante, Anusha rencontre des difficultés liées à un manque de maturité puis d'accès à la culture de la société d'accueil ou même à la culture dans un sens plus large.

C'était pour la sensibiliser au fait de faire des efforts à l'école et que les efforts amènent des résultats. C'était plus l'ouverture au début. C'était pertinent pour **aller chercher sa maturité puis son ouverture**, puis la **conscience de sa propre implication à l'école, dans ses travaux finalement** plus que l'école. (Enseignante d'Anusha)

Sa tutrice abonde dans le même sens que l'enseignante. Pour Anusha, dit-elle :

«Elle se laisse porter par les événements. Elle ne prend pas les moyens pour réussir.» (Colette, tutrice d'Anusha)

En plus de cette distance culturelle entre les attentes de l'école et les attitudes de l'élève en regard de sa scolarité, que l'on peut attribuer aux valeurs autonomie-dépendance, l'enseignante d'Anusha insiste sur l'immaturité de cette élève de 5^e année dans leur relation : «*Anusha était une élève très accaparante, très immature, très bébé.* ». L'enseignante nous précise que les attentes d'Anusha envers l'enseignante se situaient dans une relation davantage maternelle à laquelle cette dernière ne pouvait répondre. Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, il serait intéressant de mieux connaître le rôle et les attitudes valorisés chez les femmes et les jeunes filles issues d'une culture telle que celle des familles traditionnelles issues du Sri Lanka et du Bangladesh.

Nous avons présenté les difficultés et les besoins de quatre des six élèves que nous avons rencontrés. Pour saisir les difficultés et les besoins d'ordre socio scolaire des deux autres élèves, il est nécessaire de présenter celles-ci sous un autre angle que celui de la distance linguistique et culturelle.

c) Pirathika et Ashley : des difficultés et des besoins scolaires spécifiques

Bien que l'entrée scolaire de Pirathika et d'Ashley ait aussi été marquée par une méconnaissance de la langue d'enseignement, celles-ci n'attribuent pas leurs difficultés scolaires à une distance linguistique ou culturelle. Nous présentons en premier lieu, Pirathika, une élève de 5^e année issue d'une famille immigrante d'origine du Bangladesh.

Tout comme pour les autres élèves allophones rencontrés, l'ensemble des acteurs concernés par la scolarité de Pirathika insistent sur l'importance du développement des connaissances liées à la langue d'enseignement chez l'élève. Cependant, pour Pirathika, son enseignante précise que ses difficultés scolaires s'expliquent principalement par un trouble du langage et non par le défi de la langue d'enseignement.

Elle, sa problématique au niveau de l'apprentissage c'est le langage. J'ai interrogé la mère et **dans sa langue maternelle elle a aussi un problème de prononciation**. Il faut la faire répéter car on ne la comprend pas. Mais, **c'est pas un obstacle à cause du français**. (Monique, enseignante de Pirathika)

Depuis le tout début de sa scolarité, l'école a fourni à Pirathika un important soutien professionnel qui favorise son développement langagier et réfrène ses difficultés scolaires.

En maternelle, j'avais une professeure qui m'aidait, [une **orthophoniste** de l'école]. C'est elle qui **m'aidait à parler mieux en français** jusqu'en 3^e année. J'avais aussi une autre **professeure qui m'aidait à lire**, [**orthopédagogue** de l'école]. En 4^e année, j'ai commencé à aller avec madame Z et puis j'y vais encore. (Pirathika, élève)

Pirathika démontre une forte motivation scolaire. Elle nous parle **fièrement** de cet important support de ressources professionnelles qui témoigne, à lui seul, l'ampleur de ses difficultés. Malgré tout, elle aime beaucoup l'école et souhaite devenir enseignante. Malgré ses difficultés langagières, aussi présentes dans sa langue maternelle, il semble que sa confiance en soi n'en soit pas affectée. D'ailleurs lorsqu'on aborde le sujet de ses difficultés de prononciation, Pirathika nous répond : «je ne savais pas quand j'étais petite que je parlais trop vite». On peut supposer que

cette difficulté du langage chez l'élève ait annihilé, dans la perception de son soi scolaire, une association de ses difficultés scolaires au défi de l'apprentissage de la langue française. Ce qui expliquerait la perception positive de l'élève à l'égard de cet apprentissage ainsi que sa confiance en soi pour réussir son projet scolaire. Enfin, quant à ses parents, son père nous explique que les besoins de Pirathika se résument à l'enrichissement de son vocabulaire en français par davantage de pratique de cette langue.

Pour Ashley, une élève de 4^e année issue d'une famille immigrante d'origine des Philippines, son enseignante nous explique que malgré la démonstration d'une très forte motivation dans sa scolarité, cette élève présente un important manque de confiance en soi inhérent à un trouble évolutif du développement (TED) diagnostiqué. Ce trouble affecte négativement l'ensemble des perceptions et des attitudes de cette élève face à l'apprentissage scolaire. Ashley présente de fortes compétences en français tout comme dans la plupart des matières scolaires. Ses résultats académiques sont aussi largement supérieurs à ceux de la moyenne des élèves de sa classe. Par ailleurs, l'enseignante affirme que malgré ses attitudes et comportements parfois étranges et surprenants, Ashley est très appréciée par ses pairs. En classe, souvent, ceux-ci s'empresseront de banaliser les comportements ou propos inadéquats de cette élève : «Oui mais, c'est NOTRE Ashley !» disent-ils de bon cœur. Malgré tout, cette élève souffre d'un important manque de confiance en elle et d'une anxiété face aux apprentissages scolaires.

Chaque fois qu'elle reçoit un exercice en lien avec la résolution de problème, tout de suite elle **abandonne**. Elle dit : «ha non, ça c'est de la résolution problème, je ne suis pas capable.» Elle a de la difficulté à **appliquer une démarche** précise. Puis, **elle angoisse constamment**, par **rapport aux apprentissages c'est de l'anxiété** à 100%. Elle a beaucoup de difficulté à se faire confiance. (Enseignante d'Ashley)

I do not know **how Ashley adopted the «langue français» so easily**. I do not know how it happened because in a few months she could read and understand some French. She had no difficulties in French. (Mère d'Ashley)

Par contre, la perception d'Ashley sur ses difficultés académiques n'est pas tout à fait cohérente avec celle de son enseignante et de sa mère. L'élève affirme : «J'comprends pas parce que quand je lis les phrases je comprends rien».

D'autre part, l'enseignante d'Ashley explique que, considérant le trouble évolutif du développement chez cette élève, celle-ci a constamment besoin d'une personne pour la

soutenir dans ses travaux, ses démarches, dans sa méthodologie et dans l'organisation de son travail.

Un besoin de méthodologie, d'organisation, donc «qu'est-ce que tu fais Guendy à l'école lorsque tu te retrouves avec une page avec trois exercices?», c'est aussi simple que ça... aller écrire son nom sur la bonne ligne. Faire le no 1, vérifier. Elle s'est améliorée beaucoup pour ce qui est de l'organisation spatiale. (Enseignante d'Ashley)

Ashley abonde dans le même sens, elle affirme son besoin d'une aide particulière pour améliorer ses notes en mathématiques et assurer son passage en classe de 5^e année. Elle précise que même si elle suit les consignes de son enseignante : «il faut lire deux fois. Mais, je sais pas écrire les traces de la démarche».

Malgré le fait que Samia, la tutrice bénévole d'Ashley, n'ait pas eu accès à l'information confidentielle ayant trait au trouble diagnostiqué chez cette élève, elle affirme qu'Ashley présente un besoin d'accompagnement soutenu pour «essayer de chercher [et de trouver la démarche appropriée] pour résoudre un problème ou procéder dans l'ensemble de ses apprentissages. Pas seulement avec les math mais aussi pour les autres matières.»

4.1.4 Les difficultés et besoins d'ordre académique

Comme nous venons de le voir, à l'exception des élèves Pirathika et Ashley, pour l'ensemble des acteurs la problématique de la méconnaissance du français est omniprésente dans les commentaires relatifs aux difficultés socio scolaires des élèves. Puis, tout dépendamment des communautés ethnoculturelles desquelles sont issues les élèves et leurs familles, ceux-ci se trouvent à une distance plus ou moins grande des valeurs et des attentes de l'école québécoise. Selon les enseignantes rencontrées, les effets de ces distances sur le vécu socio scolaire de ces élèves, quelles soient linguistique ou culturelle ainsi que le manque d'un soutien scolaire concret des parents, expliquent en grande partie les difficultés académiques de ces élèves.

Plusieurs enseignantes, élèves et tutrices ont aussi mentionné les contraintes induites dans la tâche de l'enseignement. Parmi celles-ci, il y a la limite du temps qu'une enseignante peut dispenser auprès d'un élève qui éprouve davantage de difficultés à comprendre une notion présentée en classe. Puis, il y a l'uniformité de la transmission du contenu scolaire qui entrave la compréhension de certaines notions chez l'élève. Cette uniformité réfère à la distance culturelle entre l'enseignante et l'élève dans la relation pédagogique précédemment exposée. Cette limite dans la tâche de

l'enseignante crée chez plusieurs élèves, le besoin de réinterpréter certaines notions pour qu'elles prennent un sens pour ceux-ci et qu'ils puissent, par la suite, se les approprier.

«Les bénévoles ont **des approches très personnalisées** pour travailler sur des choses que je n'avais pas le temps de travailler avec certains, puisque j'en ai 23 dans la classe.» (Maria, enseignante)

Admettons que moi j'explique d'une façon ou d'une autre, et quand bien même si je changeais de façon deux ou trois fois, c'est peut-être quand même pas de cette façon-là qu'Anusha ou un autre élève va comprendre. (Karine, enseignante)

En réponse à ces difficultés, les enseignantes parlent aussi du besoin des élèves de bénéficier d'un accompagnement pour revoir certaines notions antérieures qui n'ont pas été acquises. Ainsi, la compréhension de ces notions favorisera l'acquisition des nouvelles notions présentées en classe.

«Les élèves que j'avais c'est la base. La lecture, l'écriture, la base 10 en mathématiques. On travaille l'argent et là on rentre dans les chiffres décimaux et c'est plus complexe à cause du vocabulaire.» (Marilyne, enseignante de Geerthan élève en 4^e année)

Refaire un retour sur la base qui leur permet de coller les nouveaux apprentissages parce que c'est ça la carence. Le français : les classes de mots, trouver le verbe, le sujet, l'adjectif, accorder le nom avec l'adjectif, même si c'est des notions qu'on voit en 3^e [alors qu'on parle d'une classe de 5^e année]. (Monique, enseignante de Pirathika)

Il semble que pour la plupart des élèves de 4^e et 5^e année que nous ayons rencontrés, leurs besoins représentent l'acquisition de notions qui sont habituellement vu au cours des années scolaires précédentes. C'est dire que bien que ces élèves graduent chaque année, pour certains, un fossé s'accroît entre les attentes normatives du contenu scolaire et les acquisitions réalisées par ces élèves. La tutrice d'Anusha, constate ce faible niveau d'acquisition des notions scolaires chez son élève.

Je suis étonnée de la simplicité terrible de ce qu'on lui demandait. On en était aux verbes avoir et être en 5^e année. Même étant née ici et étant à l'école en français 8 heures de temps, elle n'a pas encore un niveau acceptable : «le, la», les phrases sont pas parfaites. Elle fait beaucoup de fautes qui ne devraient pas être au niveau qu'elle est rendue. (Colette, tutrice bénévole)

Évidemment, il est nécessaire de se pencher sur le rôle de l'école dans le soutien à la réussite scolaire de ces élèves. Bien que les six élèves participant à cette recherche bénéficient du support d'au moins une ressource professionnelle de son école : orthophoniste, orthopédagogue, psycho éducateur ou éducateur spécialisé et/ou d'un service tel que celui des études dirigées, ces ressources sont toutefois limitées.

Ces enfants-là ont besoin de beaucoup de support orthophonique, étant donné, des fois les phonèmes [entre leurs langues maternelles et la langue française] sont différents. Et, y en a tellement pas d'orthophonistes que l'école concentre la ressource aux petits. (Monique, enseignante)

Enfin, cette section nous a permis de mieux connaître les difficultés socio scolaires et académiques qui renvoient à des besoins généraux ainsi qu'à des besoins spécifiques dans le cas des élèves Anusha, Pirathika et Ashley. Considérant que ces élèves participent à l'«École du samedi» pour résoudre certaines difficultés ou réfréner leurs effets, il importe de retenir que ceux-ci ont été ciblés par les enseignantes principalement pour leurs difficultés socio scolaires : faible perception de leur soi scolaire, manque de confiance en soi, importante timidité, repli sur soi, attitude négative ou passive face aux apprentissages scolaires. Pour ce, dans la section suivante nous proposons une synthèse des perceptions des différents acteurs sur les besoins des élèves liés aux difficultés que nous venons d'exposer.

4.1.5 Synthèse des besoins des élèves

Selon l'ensemble des acteurs, les besoins académiques des élèves se caractérisent particulièrement par une insuffisance dans la maîtrise de la langue d'enseignement par ceux-ci et leurs familles. L'ensemble des acteurs insiste sur les besoins des élèves d'enrichir leurs connaissances et de développer leur maîtrise du français. Par conséquent, ils expriment un besoin commun à tous les élèves rencontrés d'être davantage en contact avec cette langue dans leur milieu de vie ou du moins, dans un contexte de déscolarisation de l'apprentissage de cette langue.

De plus, pour pallier aux lacunes du soutien scolaire reçu dans leur famille, principalement expliquées par la barrière linguistique des parents, les différents acteurs ont exposé le besoin des élèves de bénéficier d'un soutien scolaire concret pour favoriser l'acquisition des notions scolaires ainsi que leurs apprentissages.

Ces besoins académiques des élèves doivent aussi être considérés au travers d'un important cumul d'expériences négatives liées à leur scolarité et/ou à leur rapport à l'apprentissage. Malgré une forte perception de la valeur globale attribuée au projet de la réussite scolaire, l'observation d'une faible perception du soi scolaire chez la plupart des élèves (exception faite de Pirathika) nous amène au constat d'un important besoin de développement ou de réparation (Glasman, 2001) de deux niveaux de perception chez ces élèves : la valeur des activités d'apprentissage qu'ils perçoivent ainsi que la perception de leur capacité à réussir ses activités (Bandura 1993, ; Viau et

Bouchard, 2000). Les observations dégagées par l'analyse des extraits des élèves démontrent, tout comme l'ont exprimé les enseignantes et les tutrices, que les principaux besoins de ces élèves se situent au niveau de leur valorisation, leur estime et leur confiance en soi dans leur scolarité que l'on aborde sous le concept du soi scolaire (Delisle, 2002). Puis, les besoins liés au soi scolaire sont étroitement liés au besoin d'une meilleure compréhension et d'une meilleure appropriation du rôle d'élève par l'enfant. Pour ce faire, on conclut au besoin de ces élèves de vivre des expériences positives dans leurs apprentissages.

Enfin, cette compréhension des besoins des élèves nous permet d'aborder la troisième partie de ce chapitre qui porte sur l'analyse du soutien scolaire proposé par le projet «École du samedi» offert à l'organisme communautaire PROMIS. Ainsi nous pourrions répondre à notre premier objectif : décrire et analyser comment le milieu communautaire soutient l'élève dans sa vie sociale et son projet scolaire.

4.2 LE SOUTIEN DU COMMUNAUTAIRE A L'ELEVE

Nous avons déjà présenté le rôle des organismes communautaires, et plus spécifiquement celui de l'organisme PROMIS, dans le cadre conceptuel. La première partie de ce chapitre de la présentation et de l'analyse des données nous a permis de mieux connaître le vécu scolaire des élèves rencontrés. Nous y avons dégagé certaines de leurs difficultés scolaires ainsi que des besoins non comblés par le milieu scolaire et leurs familles. Les écoles et les familles des élèves concernés par cette recherche se sont tournées vers le milieu des organismes communautaires pour trouver un soutien scolaire qui répondrait à leurs besoins. En ce sens, l'analyse du projet de soutien scolaire «École du samedi» offert par l'organisme communautaire PROMIS prend tout son sens.

Dans cette deuxième partie de l'analyse des données, nous explorons le soutien scolaire offert aux élèves au travers les perceptions des acteurs : élèves-parents-tutrices et intervenante communautaire-enseignantes et direction d'école. De plus, bien que cette recherche ne présente pas de façon explicite les activités des parents dans le milieu de l'organisme communautaire, à travers leurs propos, vous pourrez tout au long de ce mémoire saisir leur présence ainsi que leur rapport avec les différents acteurs du projet «École du samedi».

4.2.1 L'organisme communautaire PROMIS

Avant de s'attarder au projet spécifique du soutien scolaire mis de l'avant par l'organisme communautaire PROMIS, la présente section propose une brève présentation des perceptions des différents acteurs sur le rôle de cet organisme dans la scolarité de certains élèves. Par la suite, nous présentons de façon concise les ressources mises en place par l'organisme pour la réalisation du projet «École du samedi». Enfin, nous nous attardons à la dimension de l'accessibilité des élèves et de leurs familles à ce projet.

Les perceptions liées au rôle de l'organisme communautaire PROMIS, au-delà de celles attribuées au projet de soutien scolaire «École du samedi», ont émergé des entrevues réalisées auprès des directions d'écoles. Dans une perspective large, nous présentons tout d'abord les propos d'une enseignante en regard du rôle intégrateur du milieu des organismes communautaires auprès des familles dans un quartier tel que celui de Côte-des-Neiges.

En ayant choisi le quartier CDN, en travaillant avec la clientèle multiethnique, ce serait inapproprié de ne pas vouloir s'intéresser aux organismes communautaires parce que c'est le cœur de leur vie, ça fait partie de leur réalité, ce serait de nier une partie d'eux en quelque part. [...] Ces enfants, ils en ont tellement de besoin. Pour les aider à s'intégrer dans [la société d'accueil] parce qu'ils ne vivent pas une réalité toujours facile. (Enseignante)

Dans le cas plus spécifique de l'organisme communautaire PROMIS, une directrice témoigne du rôle et de l'approche écologique de celui-ci au regard de la scolarité des élèves ainsi que du rapprochement entre les principaux milieux de vie de l'élève: l'école et la famille.

Par rapport aux immigrants, c'était la vision d'ensemble de PROMIS. C'est un lieu d'accueil. Quand les parents arrivent dans une société nouvelle, et par voie de conséquence les enfants sont concernés, j'ai perçu que PROMIS était là pour les familles. Alors l'enfant est vu non pas comme un individu mais comme faisant partie de l'entité familiale et ça, c'est important. Ça teinte aussi ce que vous faites à l'«École du samedi». L'«École du samedi» c'est pas juste pour l'enfant mais aussi pour la famille. (Directrice)

Cette même directrice, ainsi qu'une enseignante, traduisent cette approche écologique dans le rôle qu'elles perçoivent du projet «École du samedi» et appuient leurs propos par des exemples d'activités qui y sont offertes.

L'«École du samedi» sert vraiment à rapprocher la réalité des familles de la réalité de l'école. Alors, ça concerne par exemple : l'apprentissage du français pour les parents, la connaissance du système scolaire, ça concerne

aussi l'aide individuelle donnée aux enfants qui sont référés là, donc c'est un ensemble. (Louise, directrice)

Ce que j'aime beaucoup c'est qu'une fois qu'on envoie un enfant, bien tout le reste de la famille est impliqué. C'est un gros point positif du programme à PROMIS. Ça implique les parents beaucoup et ça touche toute la famille. (Enseignante)

En effet, l'«École du samedi» est l'un des projets offert par l'organisme PROMIS, où l'approche écologique revêt une importance capitale. Celle-ci se traduit par des actions concrètes à tous les niveaux du projet. Les élèves et leurs parents sont constamment sollicités pour adapter les services à leurs besoins et répondre à leurs attentes. Cette approche joue un rôle important pour rejoindre les parents et susciter leur participation. Une participation parentale qui s'avère significative pour l'enfant puisqu'elle agit positivement sur la motivation de celui-ci à participer à l'«École du samedi» et à persévérer dans sa scolarité (Fortin et Mercier, 1994 ; Kanouté, 2003 ; Meirieu, 1997 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.*, 1999).

4.2.1.1 Les ressources mobilisées par l'organisme

L'approche écologique inhérente au projet «École du samedi» implique la participation d'un nombre importants d'acteurs et de liens d'interactions. Ce projet concerne annuellement près de 120 élèves et leurs familles, plus d'une centaine de tuteurs bénévoles qui pourvoient l'activité de tutorat individuel en soutien scolaire. Le soutien offert par ces tuteurs s'articule en continuité ou en complémentarité du travail de chacun des enseignants impliqués auprès des élèves ainsi que des attentes des élèves et de leurs parents. L'envergure de ce projet exige donc une contribution de nombreuses ressources humaines. Pour assurer la concertation des efforts de l'ensemble des acteurs en regard du soutien scolaire dispensé, l'organisme PROMIS emploie une équipe de ressources professionnelles : une responsable de projet, une conseillère au soutien scolaire, une animatrice pour les parents et une animatrice pour les petits frères et petites sœurs (3-5 ans) des élèves. Pour faciliter la compréhension de ce mémoire au lecteur, nous regroupons ses professionnelles du travail social sous l'appellation «intervenantes communautaires»

a) Les intervenantes communautaires

Les intervenantes communautaires mobilisées par l'organisme interagissent auprès des élèves et des familles au travers de rapports professionnels du type égalitaire, qualifié de paritaire par Falconnet et Vergnory (2001). Ce type de rapport favorise l'accessibilité psychologique et culturelle (Rahm, 2007) chez les participants ainsi que

leur participation. En plus d'assurer la gestion des diverses activités, l'intervention de ces ressources auprès des acteurs élèves-tuteurs-parents soutient le développement de relations saines et dynamiques nécessaires à une évolution des participants vers une prise en charge autonome du projet par ces acteurs. D'autre part, les intervenantes communautaires assurent la qualité du soutien scolaire offert par le projet au travers une concertation des acteurs : école, élève, famille et communauté.

Avant le jumelage d'un élève et d'un bénévole, la responsable du projet rencontre individuellement chaque élève et sa famille pour connaître leurs attentes, présenter le service offert et déterminer un cadre de soutien adapté aux besoins scolaires de l'élève. Parallèlement, la conseillère au soutien scolaire réalise une entrevue avec chaque bénévole afin de sélectionner ceux qui démontrent une connaissance appropriée de la langue française et, surtout, qui présentent les qualités personnelles nécessaires à l'émergence et au développement d'une relation de confiance auprès d'un enfant. En plus de favoriser la dispense d'un service de qualité par les bénévoles issus de la communauté environnante et des institutions scolaires du niveau secondaire, collégial et universitaire, la sélection et l'encadrement des bénévoles pourvoient à la confiance des écoles partenaires de l'organisme qui accueillent leurs élèves.

Je trouve ça bon que ce soit avec des bénévoles et je vous trouve bon de trouver autant de bénévoles. Par contre, je pense que ça amène de tous les genres, de toutes les mentalités, puis **c'est là que votre travail entre en ligne de compte de choisir et de faire le tri.** (Karine, enseignante)

Pour moi, si c'est un bénévole qui est là parce qu'il veut aider l'enfant et que vous **vous êtes là pour les superviser**, leur donner des façons de faire, j'trouve ça bien correct que ce soit des bénévoles. (Maria, enseignante)

Pour assurer la qualité des interventions en tutorat individuel, la conseillère au soutien scolaire assure un suivi hebdomadaire auprès des équipes élève-bénévole. En premier lieu, lors des activités elle observe activement les interactions entre ceux-ci afin de s'assurer de la qualité de l'accessibilité psychologique offerte à l'élève (Rahm, 2007) et du développement d'une relation de confiance qui favoriseront la mise en projet de l'élève dans ses activités d'apprentissage (Kanouté, 2003). Puis, selon les besoins, elle conseille les membres des équipes. Suite à la rencontre hebdomadaire, elle fait la lecture de chaque journal de bord ou «carnets jaunes» des équipes élève-bénévole en y inscrivant ses commentaires. À l'instar de cet outil de communication, cette intervenante communautaire suit le cheminement des élèves à l'intérieur du projet.

Ceci lui confère une bonne connaissance de chaque élève et de la dynamique de chacune des équipes. Dès lors, elle est en mesure d'attirer l'attention de ces acteurs sur les difficultés scolaires spécifiques à chaque élève et de proposer l'utilisation d'outils ou de stratégies qui assurent un soutien scolaire personnalisé et adéquat aux besoins de chaque élève.

Si j'ai un besoin, je demande à Awa. C'est elle qui m'a donné une idée comment procéder pour travailler sur les difficultés en maths avec Ashley. (Samia, bénévole)

Ce que j'aimais beaucoup dans le carnet jaune c'est de voir les commentaires aux bénévoles. Les trucs, par exemple pour que l'attention de l'enfant soit plus longue, les conseils. Je trouvais ça intéressant. C'est un gros point positif ce cahier. Il permet de voir ce qui est fait [à l'«École du samedi»]. (Annie, enseignante)

Ainsi, l'encadrement soutenu de chaque équipe élève-bénévole par cette intervenante communautaire conjugué à des échanges continus avec le personnel scolaire : enseignante, orthopédagogue et orthophoniste, assure une certaine harmonisation du soutien scolaire offert par l'organisme à la réalité scolaire de l'élève.

D'autre part, cet outil de communication permet aux enseignants et aux directions des écoles concernées, d'être informés du cheminement de l'élève à l'intérieur du projet «École du samedi». Évidemment, cette visibilité octroyée par les liens de collaboration permettra au milieu scolaire de mieux connaître le projet ainsi que ses retombées sur la scolarité de leurs élèves. Ainsi, le milieu scolaire a la possibilité d'évaluer le rôle et la contribution de l'organisme communautaire à la scolarité de leurs élèves (Deslandes et Bertrand, 2001; Glasman, 2001 ; Kanouté, 2006 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

b) Les tuteurs bénévoles

Comme dans la plupart des organismes communautaires qui offrent des services à un nombre important de personnes, le projet «École du samedi» bénéficie de l'engagement de plus d'une centaine de tuteurs bénévoles qui viennent offrir leur soutien à 120 élèves assidus. Cette section expose de façon générale le type de rapport favorisé entre les bénévoles, les élèves et leurs familles ainsi que certains de leurs impacts. De plus, nous abordons le concept de modèles significatifs ainsi que celui de tuteur de résilience scolaire.

Dans le cadre du projet «École du samedi», les bénévoles sont sélectionnés selon leur connaissance du français, leur disponibilité et leur personnalité. Ce dernier critère,

bien que subjectif, influe sur l'accessibilité psychologique des élèves et de leurs parents. Le fait que ce soit des bénévoles qui agissent en tant que tuteurs en soutien scolaire, et non en tant qu'enseignants ou experts en éducation, permet à l'élève et à ses parents de se sentir reconnus, davantage compétents dans leurs rôles et ainsi de prendre part activement au projet. Ces bénévoles proposent aux élèves et à leurs familles des rapports de type égalitaire (Falconnet et Vergnory, 2001).

«Ça amène un côté personnel qu'on peut pas avoir quand c'est notre travail. Ça amène une implication qui est plus émotive, plus personnelle et c'est ce côté-là qu'on n'aurait pas si c'était rémunéré.» (Karine, enseignante)

«Les personnes qui viennent c'est parce qu'elles veulent venir. Les personnes ont une vraie volonté d'aider.» (Thanuja, bénévole)

L'utilisation de ressources bénévoles influe sur le type de rapport que l'élève et sa famille développent en regard du soutien qui leur est offert par l'organisme communautaire. Entre autres, ce rapport évacue en grande partie les valeurs rattachées à la consommation d'un service ainsi que le positionnement des élèves et de leurs parents dans une posture de bénéficiaire (Falconnet et Vergnory, 2001).

Elle est toujours là pour moi. Des fois elle m'attend parce que j'arrive en retard. Pis c'est pas pareil. **Il y a pas comme des professeurs. Mais il y a des étudiants pour m'aider.** Parce que les bénévoles, **ils adorent étudier** le français et les mathématiques. (Martin, élève)

Pour l'ensemble des acteurs, l'activité de tutorat individuel prend son sens davantage dans la relation qui s'établit entre l'enfant et son bénévole autour de l'exercice de l'apprentissage que dans le contenu et les résultats académiques qui peuvent en découler. Dans le commentaire de l'élève ci-dessus, on dégage une perception positive du rapport à l'apprentissage du français et des mathématiques induit par son accès à un modèle significatif lié à la scolarité. Il en va de même pour Pirathika. Cette élève témoigne de l'importance du fait que sa bénévole soit, elle aussi, une étudiante allophone issue d'une communauté sud-asiatique et en réussite scolaire.

«Elle va au collège. Elle vient de l'Inde. Elle est chanteuse comme moi et ma sœur. Elle sait beaucoup de trucs indiens, comme moi et ma sœur, et elle est bonne en français.» (Pirathika, élève)

La forte relation qui se développe entre le tuteur bénévole et l'élève permet à plusieurs élèves de l'«École du samedi» de trouver en leurs bénévoles des modèles significatifs ou des tuteurs de résilience (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005) qui leur insufflent une persévérance dans leur parcours scolaire.

Il y a aussi la **persévérance**. C'est peut-être parce qu'il y avait cette **aide** aussi **en parallèle**. Parce qu'avec ses difficultés elle aurait pu décider

[d'abandonner]. J'pense que ça l'a aidée à la **garder motivée, elle n'a pas lâché, puis à avoir confiance en elle.** (Monique, enseignante)

Ces modèles significatifs redéfinissent la perception de l'élève quant à sa capacité de se projeter dans la communauté et de devenir un citoyen actif dans son milieu. Tout comme Anita, une ancienne élève de l'«École du samedi» qui a été rencontrée dans le cadre de cette recherche en tant que tutrice bénévole, plusieurs élèves qui entrent à l'école secondaire poursuivent leurs activités dans ce projet pour redonner aux plus jeunes un soutien scolaire, dont eux-mêmes ont bénéficié. Les deux extraits suivants nous permettent d'observer l'influence positive des bénévoles sur la capacité des élèves à se projeter d'une part, dans l'atteinte de leur réussite scolaire et d'autre part, dans une future participation pour une contribution au développement de la communauté locale.

«Ben ça m'aide beaucoup en français. Maintenant, je me suis améliorée en français. Je veux venir l'année prochaine pour faire du bénévolat pour les élèves de 1^{ère} et 2^e année.» (Pirathika, élève)

Lorsque nous avons demandé à Martin : «Pourquoi tu veux réussir à l'école ? Qu'est-ce que ça va te donner à toi ?» Voici ce qu'il nous a répondu :

«Je veux comme être un professeur quand je serai grand. Un professeur comme PROMIS» (Martin, élève)

Par ailleurs, les bénévoles sont aussi des vecteurs de cultures. De leur culture d'origine et de la culture de la société québécoise dans toute sa diversité. Le bénévolat permet à des citoyens et à plusieurs personnes d'immigration récente, qui souhaitent vivre une première expérience de travail dans la communauté d'accueil québécoise, de faire un geste d'entraide en regard de la réussite scolaire et de l'intégration sociale des élèves et de leurs familles. Pour une enseignante, une directrice d'école et une bénévole, le bénévolat favorise une reconnaissance du capital social de la communauté locale ainsi que son potentiel de contribution à leur communauté.

«C'est important que ce soit des bénévoles qui viennent d'autres pays.» (Julie, enseignante)

«**Ces personnes-là ce sont des nouveaux arrivants eux-mêmes.** Alors ils comprennent la situation de nouvel arrivant.» (Danielle, directrice)

Je me suis dit que l'«École du samedi» c'est quelque chose qui va t'aider et en plus de nous aider, on a du plaisir. Et on voit **des gens qui sont passés par la même chose que toi** et ils nous donnent des trucs. (Anita, tutrice et ancienne élève dans le projet)

Cet espace d'entraide organisé par l'«École du samedi» invite donc, à des rencontres interculturelles et propose un lieu d'investissement pour les citoyens de la

communauté d'accueil et des nouveaux arrivants. À sa façon, Colette parle de son expérience comme une action citoyenne pour favoriser l'acquisition de la langue française par les immigrants allophones.

Le français chez les immigrants c'est un peu mon prochain combat. **C'est plus grand qu'individuel.** Je fais ça pour ma patrie. Puis, l'«École du samedi», c'est une expérience positive pour toutes les deux [parle de son élève et d'elle-même], humainement surtout. Et, tant mieux si elle peut garder **un souvenir favorable qui pourrait faire en sorte qu'elle choisisse le français.** (Colette, tutrice)

Finalement, que ce soit en tant que modèles significatifs, vecteurs de cultures et de la langue française ou tuteurs de résilience scolaire, le bénévolat et l'approche individualisée du tutorat en milieu extrascolaire permettent une relation intime qui confère à l'enfant la possibilité d'être considéré dans sa globalité (Glasman, 2001).

«De savoir qu'il y a des gens intéressés et qui les voient d'une autre partie, c'est extrêmement important, pour eux, ces enfants-là, c'est hyper riche.» (Julie, enseignante).

Ainsi, les bénévoles jouent une multitude de rôles et agissent à différents niveaux sur les perceptions de soi de l'enfant et par conséquent, leur contexte scolaire et leur intégration sociale. Toutefois, ces relations qui définissent l'âme de l'«École du samedi» exigent du milieu communautaire et de ces intervenants un savoir être, un savoir-faire pour l'instauration et le développement des différentes dimensions de l'accessibilité : physique, psychologique, culturelle chez les participants (Falconnet et Vergnory, 2001 ; Rahm, 2007).

4.2.2 L'accessibilité physique, psychologique et culturelle offerte par l'organisme

Le projet «École du samedi» insiste sur la mobilisation active des acteurs élèves, parents, communauté et école, pour assurer une action concertée dans le soutien à la scolarité qu'il offre à l'élève et à sa famille. Pour ce, il est essentiel d'assurer l'accessibilité de l'ensemble de ces acteurs au projet. Selon Rahm (2007), dans ce contexte d'éducation, cette accessibilité se traduit par «la possibilité offerte à chacun de participer et de profiter d'activités éducatives [et de soutien parental] extrascolaires». L'auteure propose trois dimensions de l'accessibilité: physique, psychologique et culturelle. L'analyse de ces dimensions dans le cadre du projet «École du samedi» nous permettra l'exploration du degré d'accessibilité offerte principalement aux élèves et à leurs familles.

a) L'accessibilité physique

L'accessibilité physique renvoie à la possibilité d'une personne d'accéder à un lieu donné. Toutefois, nous considérons qu'au-delà d'une simple présence physique, une réelle accessibilité physique devrait permettre aux différents acteurs d'investir activement les lieux du projet.

Ainsi, pour rejoindre les élèves ainsi que leurs familles et faciliter leur mobilisation dans un projet tel que celui de l'«École du samedi», il importe que l'organisme, ainsi que ces services, soient physiquement accessibles. On parle alors de la qualité d'accès au service (conditions d'admission et coût des activités offertes) ainsi que des facteurs d'influence sur la mobilité physique des acteurs (proximité géographique et coûts induits par les déplacements, environnement et contexte familial). Puis, à un niveau supérieur de l'accessibilité physique, on analyse la capacité d'investissement des lieux par les différents acteurs.

En premier lieu, il importe de préciser que le service est offert gratuitement et est accessible exclusivement aux élèves référés par les enseignants des écoles partenaires de l'organisme communautaire PROMIS. L'accessibilité du projet aux élèves est conditionnée par la connaissance de l'existence du projet par l'enseignant ainsi que par la reconnaissance de son apport dans la scolarité des élèves. Évidemment une non-reconnaissance de ce soutien, ou tout simplement du rôle de l'organisme dans la scolarité d'un élève par son enseignant, empêche l'accès de cet élève au service.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons été surpris de constater que l'une des enseignantes rencontrées ne réfère aucun de ses élèves à quelconque projet extrascolaire. Lorsque nous lui avons posé une question à cet effet, voici ce qu'elle nous a répondu:

«Mon dieu, on reçoit tellement de papiers ou de dépliants. Moi, si j'avais la possibilité, je m'impliquerais davantage. **Pour moi, à l'intérieur de l'école c'est correct.**» (Monique, enseignante de Pirathika)

La participation de Pirathika, une élève en 5^e année, à l'«École du samedi» s'explique par une référence obtenue auprès de son enseignante de 2^e année. Puisque le projet propose une continuité du soutien offert aux élèves qui y participent, la présente enseignante de Pirathika n'avait qu'à valider la référence de l'élève pour qu'elle puisse y poursuivre ses activités.

«Pirathika c'est une petite fille qui était très impliquée à l'«École du samedi» donc **elle m'en a parlé.**» (Monique, enseignante)

En second lieu, sur le plan géographique, l'organisme PROMIS se situe dans la zone de Côte-des-Neiges où l'indice de défavorisation est très élevé. Situé près de deux des trois écoles concernées par cette recherche, les élèves et leurs familles peuvent accéder facilement à l'organisme.

«C'est bon que les élèves et les écoles soient du quartier, c'est déjà assez difficile de venir tous les samedis. La proximité est importante.» (Colette, tutrice bénévole)

Cependant, pour la troisième école, l'organisme se trouve quelque peu à l'extérieur de la zone scolaire. Par conséquent, le lieu de résidence des élèves et de leurs familles desservis par cette école, se situe à une distance qui oblige l'utilisation d'un moyen de transport. Ce qui peut entraver la participation des élèves référés par leurs enseignants.

«L'«**École du samedi**» est loin de l'école. C'est en dehors du quartier défini par la carte scolaire, pour certains élèves ça peut représenter une difficulté.» (Danielle, directrice d'école)

Effectivement, pour certains parents des élèves de cette école, la distance physique entre leur milieu de vie et l'organisme communautaire PROMIS les incite à faire le choix de ne pas y inscrire leurs enfants. Un des élèves de cette école que nous avons rencontré dans le cadre de cette recherche, nous raconte que **plusieurs élèves de sa classe souhaiteraient participer** à ce projet. Mais, dit-il :

«**Il y a des mères qui veulent pas aller. Elles dit que c'est loin.** Mais c'est proche ici. Mais les parents dit non.» (Martin, élève)

La proximité ou l'éloignement physique d'un service offert aux élèves et à leurs familles influe, dans bien des cas, sur le choix d'y participer ou non. Malgré la reconnaissance des parents de l'importance des difficultés scolaires vécues par leurs enfants, on observe que pour plusieurs mères d'enfants en bas âge, et dont certaines assument seules tout ce qui relève de l'éducation et de la scolarité de leurs enfants d'âge scolaire, il y a une certaine réticence à inscrire leurs enfants dans ce projet lorsqu'elles doivent se déplacer en transport en commun.

Pour beaucoup de ces mères, l'inaccessibilité physique du lieu des activités de l'«**École du samedi**» s'accroît avec la rudesse du climat québécois. Une brève lecture des registres de présences tenus par l'équipe de ce service rend compte de la hausse du taux d'absentéisme lors de la saison hivernale. Comme nous l'a expliqué l'une des intervenantes de l'organisme, il n'est pas rare que celle-ci doit sensibiliser les tuteurs bénévoles à cette réalité québécoise difficilement vécue par plusieurs familles immigrantes. Des craintes souvent justifiées lorsqu'on constate la tenue vestimentaire

des élèves et des parents. Faute de moyens financiers, souvent cette tenue est peu adéquate pour contrer le froid et les maladies qui en découlent.

Cependant, pour Pirathika qui est aussi une élève de cette école, le handicap de l'accessibilité physique induit par la distance géographique entre son lieu de résidence et l'organisme communautaire PROMIS a une incidence positive sur la participation parentale. Celle-ci affirme que **cette distance lui permet de vivre une activité familiale.**

J'aime venir à l'organisme parce que si je venais à mon école [pour bénéficier de ce même service de soutien scolaire] c'est proche. Je pourrais aller sans mes parents, car je vais toute seule à l'école. Là, ma mère vient avec moi et avec ma sœur aussi. (Pirathika)

Le lieu physique de dispense du service «École du samedi» offert à l'organisme communautaire PROMIS relève d'un choix stratégique de l'organisme. La réalisation de ce projet d'accompagnement scolaire en dehors des murs de l'école ne relève pas d'un incident ou du hasard des choses. L'accessibilité physique d'un espace francophone autre que celui de l'école permet un espace de rencontres entre des personnes de la société d'accueil dans toute sa diversité et issues de différents milieux de la communauté. Ces rencontres sont nécessaires à la consolidation du tissu social et au développement de la cohésion sociale dans un quartier tel que celui de Côte-des-Neiges.

Contrairement à l'intérêt croissant du milieu scolaire pour une école communautaire qui tend vers une centralisation de la dispense des services de la communauté à l'intérieur de l'école, l'organisme PROMIS fait le choix de maintenir le projet «École du samedi» à l'extérieur des murs des écoles. Pour ce, il est intéressant de percevoir les opinions des directions des écoles quant à la qualité de l'accessibilité de l'organisme à l'endroit de leurs élèves et de leurs familles.

La direction d'une école située très proche de l'organisme, expose un avantage à la réalisation du projet «École du samedi» à l'intérieur des murs de son école. Bien qu'elle insiste sur l'importance et les bénéfices que ses élèves de 2^e et de 3^e cycle aient un autre lieu que celui de l'école pour «vivre» le français, elle soumet une idée qui pourrait s'avérer particulièrement intéressante en regard de l'objectif du rapprochement entre les familles et l'école.

Quand je regarde mes élèves du 1^{er} cycle, **leurs parents apprivoiseraient l'école.** Ceux qui rentrent là, jusqu'en deuxième année, ce serait moins un espace pas connu. Ils verraient ce qu'est l'environnement de leurs enfants.

Quand je pense à des mamans qui sont hyper gênées, c'est comme «non», elles peuvent pas. Ce serait une manière de les attirer. Alors si on leur demandait de venir accompagner un groupe à l'école, et qu'elles connaissent déjà les lieux, [ce serait plus facile]. (Louise, directrice)

Comme en témoigne cet extrait d'entrevue, l'accessibilité physique est étroitement liée à l'accessibilité psychologique et agit sur le degré d'investissement des parents dans l'école de leurs enfants. Or, contrairement à l'école, le projet de l'«École du samedi» accueille non seulement l'élève en difficulté, mais aussi sa fratrie, ses parents ou toute autre personne qui accompagne l'enfant. Parfois ce sont des grands-parents, des tantes, des oncles, des cousins et des cousines qui investissent cet espace avec l'élève. Cet espace invite l'ensemble des acteurs à investir de manière personnelle, selon leurs intérêts et donc différemment, l'espace du projet. Paradoxalement à l'école, les élèves et les membres de leurs familles circulent librement.

«I don't go with him to the regular school, but the Saturday School it's fine with me as long he wants to go. » (Mère de Vince)

Évidemment, la qualité de cette accessibilité physique que nous avons observée et mesurée par la proximité géographique de l'organisme avec le milieu de vie des familles ainsi que le degré d'investissement physique des lieux par les acteurs, ne pourrait exister sans un certain niveau d'accessibilité psychologique et culturelle ressenti par les participants.

b) L'accessibilité psychologique

Selon Rahm (2007), «l'accessibilité psychologique est liée au niveau de confort ressenti par les jeunes lorsqu'ils participent à une activité». Selon nous, cette accessibilité est aussi étroitement liée à la perception de soi et affecte la motivation de l'élève dans ses apprentissages. La définition proposée par l'auteur ci-dessus peut revêtir différentes formes et s'appliquer à l'ensemble des acteurs participant au projet «École du samedi». De plus, nous observons que la qualité de cette accessibilité psychologique est un construit conditionné par le type de rapports entre les différents acteurs : élève, tuteur, parent et intervenante communautaire.

Dans cette section, nous limitons notre présentation aux données relatives à la qualité de l'accessibilité psychologique offerte par le **cadre** du projet «École du samedi». Pour ce qui a trait à l'accessibilité psychologique de l'élève en regard de la tâche d'apprentissage, nous présenterons les données dans la section spécifique au tutorat individuel.

La participation des élèves et de leurs parents au projet «École du samedi» est, tout comme celle des bénévoles, volontaire. Pour ce, la qualité de l'accessibilité psychologique offerte par le milieu est essentielle à la rétention des participants. À l'analyse de cette accessibilité, on dégage deux facteurs déterminants de sa qualité : le type de rapport entre les acteurs et le type d'approche lors des interventions.

Tout d'abord, des tutrices mettent à l'avant la qualité de l'accueil par l'organisme communautaire. Selon elles, l'accueil convivial, amical et respectueux de l'élève et de sa famille favorise la participation de l'élève et de ses parents.

«Quand je rentre il y a l'ambiance. L'ambiance des parents avec leurs enfants. Je trouve que **c'est chaleureux** et il y a **une certaine confiance à travers tout le monde**, il y a un regard satisfait.» (Colette, tutrice)

«**Je sentais que sa mère était très à l'aise** parce qu'elle venait avec le bébé, elle s'occupait de lui en même temps [elle pouvait participer]. Alors il y a **une structure qui l'accueille** et ça, c'est important.» (Eugénie, tutrice)

Bien que la participation des élèves à ce projet de soutien scolaire soit motivée par certaines difficultés liées à leur scolarité, l'absence d'un cadre d'intervention rigide nourrit l'accessibilité psychologique de l'élève ainsi que sa motivation à participer.

«Le cadre n'est plus le même. Je pense que quand il vient ici, c'est comme une distraction, ça rend la chose plus agréable que d'aller à l'école.» (Samia, tutrice)

«Ici c'est mieux, y'a plus de liberté. On pense pas à rester en classe. Ici on peut se promener. Il y a des salles, plein de monde. Ça fait un autre endroit.» (Thanuja, tutrice)

«C'est pas un prolongement de l'école, c'est autre chose. Il y a quelque chose de complètement différent, qui est **plus éclaté. Les parents peuvent être là aussi**». (Julie, enseignante)

Tout comme le précise l'enseignante ci-dessus, la participation des parents au projet est non négligeable. Pour l'ensemble des élèves, la participation de leurs parents a une signification forte et positive. Les extraits suivants témoignent de l'importance de cette présence parentale observée au travers du discours des élèves :

«L'enfant me parle même que sa mère participe à certaines activités.» (Annie, enseignante)

«Pour les parents de Vince et [d'un autre élève], je sais qu'ils sont très impliqués. C'est ce qu'ils m'ont dit.» (Julie, enseignante)

«Geerthan me disait souvent que sa mère prend aussi des cours à l'«École du samedi». (Eugénie, tutrice de Geerthan)

Par conséquent, pour rejoindre les parents, la qualité de cette accessibilité psychologique est aussi essentielle. Tout comme en témoigne l'ouvrage de Glasman

(2001), Annie, une enseignante, met de l'avant les qualités de l'approche du milieu communautaire. «Pour les parents, l'organisme est important parce qu'ils savent que c'est un endroit où ils sont écoutés et compris. Contrairement à l'école où tout se passe très vite et tout est institutionnalisé». Dans les propos des parents, nous dégageons aussi l'effet des rapports symétriques (Falconnet et Vergnory, 2001) entre l'ensemble des acteurs sur la qualité de leur accessibilité psychologique. Ces rapports se caractérisent par une évacuation de potentiels facteurs de stress tels que la barrière linguistique du français et la sous-scolarisation de certains parents (Kanouté, 2003).

I always speak with Samia [tutrice de l'enfant]. **I try every saturday in French. But she can understand a little English** and I also understand a little French, **so we meet**. She also tells me: «Ashley tu ne pas écoute». and sometimes she will say : «today Ashley, elle travaille bien.» I always go with her. (Mère d' Ashley)

« [With the tutor] we talk about Geerthan's education and I ask if it's ok. If she teaches everything. » (Mère de Geerthan)

On observe aussi, comment les parents, reconnus comme premiers acteurs d'influence dans la scolarité de leurs enfants, peuvent intervenir pour influencer sur le soutien scolaire offert.

«I asked Marcus [the tutor] to speak with Vince in French because I heard them speaking in English. » (Mère de Vince)

«Sa mère me dit aussi en quoi il a de la difficulté. Sur quoi je devrais travailler et si ça va bien [avec son fils lors du tutorat].» (Anita, tutrice de Martin)

Ainsi, parents et tuteurs se rencontrent fréquemment pour discuter du cheminement de l'enfant dans sa scolarité. Au travers d'un rapport symétrique entre le tuteur et le parent, celui-ci est amené à définir et redéfinir, avec le tuteur de son enfant, des contenus et des stratégies pour assurer un soutien scolaire adéquat. Puis, bien qu'il importe de favoriser l'acquisition ou le développement de l'usage de la langue française, il est à préciser que les parents peuvent discuter librement entre eux dans la langue de leur choix, souvent leur langue maternelle ou l'anglais. Puis, lors des discussions avec les intervenantes de l'organisme communautaire ainsi que les tuteurs de leurs enfants, les échanges seront aussi facilités par cette souplesse au niveau de la langue. Par conséquent, ces deux principales caractéristiques de l'accessibilité psychologique des parents dans ce projet de soutien scolaire, permettent à ceux-ci de se «brancher» sur le vécu scolaire de leurs enfants (Kanouté, 2003).

Enfin, nous observons dans le cadre de ce projet, que l'accessibilité psychologique des parents est aussi favorisée par la reconnaissance d'une participation parentale

diversifiée et non normative (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Selon Falconnet et Vergnory (2001), cette reconnaissance est nécessaire au milieu communautaire pour rejoindre les parents et développer, avec eux, un certain «partenariat». Dans les extraits précédents, nous retenons une participation parentale étroitement liée au soutien scolaire de leurs enfants. Dans les extraits suivants on parle de la participation des parents dans des activités diverses qui ont lieu en même temps que la période de soutien scolaire de leurs enfants : le café-rencontres des parents ou l'atelier de français (alternance de l'animatrice du groupe selon les intérêts exprimés par les parents) l'atelier de bricolage et l'atelier parent-enfant d'éveil à la lecture et à l'écriture et d'initiation au français.

«Sometimes I go in the parent's room. I go there and we talk about Canada and education, everything. Sometimes I go with my last one [youngest, little baby] in the auditorium where the ladies are doing handicraft. » (Mère de Geerthan)

«Parfois [ma mère] va dans une **réunion pour savoir le français** mieux.» (Pirathika, élève)

«Ça lui **permet de voir ses amies** car j'ai remarqué qu'elle a beaucoup d'amies qui viennent ici. Elle passait toute la période à faire du **bricolage** avec ses amies [en parlant de la mère de Vince]». (Anita, tutrice de Vince)

With the parents group, it's really good. **In the French class, I could practice. Also, I can always go with Nicolas** [fils de 3 ans qui participe aux activités d'éveil à la lecture, à l'écriture et au français], because I want him to practice French. (Mère d'Ashley)

Finally, the students and their parents as well as the volunteer tutors evolve freely according to their personalities, their competencies, their interests and their needs and maintain relationships that favor a common effort for an intervention adequate to the schooling of each student. This approach is qualified by the quality of the psychological accessibility maintained by the different actors. For, as the intervenants are community-based, even though they will provide individual interviews when necessary, they also adopt an approach that favors a level of psychological comfort adequate to the development of a relationship that is symmetrical and of trust with the participants. They intervene primarily as regulators of relationships between each other. Within the development of self-management by the different actors, these intervenants will only ensure the quality of the school support offered by the volunteer tutors as well as the respect of the values that govern the symmetrical (Falconnet and Vergnory, 2001) and inclusive relationships. Thus, they try to avoid the reproduction of «disqualifying» relationships, such as those

vécus par beaucoup de parents lors des rencontres avec les professionnels «experts» qui interagissent dans l'éducation de leurs enfants (Kanouté, 2001,2003 ; Falconnet et Vergnory, 2001 ; Glasman, 2001).

c) L'accessibilité culturelle

Toujours selon Rahm (2007) «L'accessibilité culturelle se rattache au contexte pouvant donner aux jeunes des expériences significatives en termes d'ethnicité, de classe sociale et de sexe.» Cette accessibilité induit un rapport dialectique entre les cultures des familles immigrantes et celle de la société d'accueil québécoise. Ainsi, dans le respect, la reconnaissance et la valorisation de chacun et de chaque culture ainsi qu'au travers d'échanges et d'informations sur les codes et les valeurs véhiculés par le milieu scolaire québécois, cet espace communautaire favorise l'expression de tous les acteurs et offre la possibilité de mieux connaître ses voisins, son milieu de vie, son quartier ainsi que sa communauté d'accueil.

En ce sens, certains acteurs du milieu scolaire rencontrés affirment que le rôle de l'«École du samedi» va au-delà des besoins spécifiques liés à la scolarité des élèves. Enseignantes et directions nous expliquent comment ce projet peut favoriser l'intégration des élèves et de leurs familles à la société québécoise et ainsi contrer l'isolement vécu par certains élèves dans leur milieu de vie.

«On le voit beaucoup, sur l'implication des enfants, des progrès en français et en math. Mais aussi, il y a des enfants que **ça leur permet de sortir la fin de semaine**. Car, on en voit qui rentrent chez eux le vendredi soir et qu'ils en ressortent le lundi matin.» (Louise, directrice)

J'ai pris **des enfants que je savais dans un milieu fermé**, qui était moins ouverts à Montréal, à la culture, à l'extérieur [de leur famille ou groupe ethnoculturel]. Ça lui permettait j'trouve une belle ouverture sur le monde, de faire quelque chose les fins de semaine qui soit en français. Ça reste dans le quartier et ça permet la **découverte du quartier** ou d'un organisme, de **rencontrer des gens**. (Karine, enseignante)

Pour les enfants, cet espace permet ainsi un accès à la culture de la société d'accueil et à la langue française en dehors de la culture scolaire. Dans un quartier à forte densité pluriethnique tel que celui de Côte-des-Neiges, cet accès à la langue française en dehors de l'école s'avère une richesse plutôt rare. Ainsi, mis à part les parents qui parlent dans la langue de leur choix, élèves et bénévoles évoluent ensemble en français avec chacun leur accent. Il faut dire qu'à la lecture du rapport d'activités du projet «École du samedi», plus de la moitié des bénévoles engagés sont issus d'une immigration récente ou, pour les plus jeunes, d'une famille immigrante. Il y a là, une

matérialisation de cette valorisation de rencontres interculturelles autour d'une langue commune : le français. Ces rencontres permettent de sortir le français de la culture académique du milieu scolaire pour permettre à l'élève de vivre des expériences amusantes et valorisantes, en français.

«Avec sa sœur à la maison ils parlent en anglais! Sans l'«École du samedi» ils ne pratiqueraient pas vraiment le français.» (Thanuja, tutrice bénévole)

«Je pense que c'est difficile parce que c'est pas sa langue maternelle et que culturellement, elle est très prise dans sa culture d'origine.» (Enseignante d'Anusha)

Par ailleurs, chaque personne arrive avec son bagage personnel et culturel et chemine selon ses intérêts, ses croyances, sa culture et son rythme. Pour un élève et un bénévole, cela peut se traduire par la capacité d'influencer le choix du bénévole ou de l'élève avec lequel il sera jumelé. Pour ce qui est du bénévole, les intervenants responsables des jumelages en regard du tutorat individuel évalueront les qualités et les limites personnelles de celui-ci qui peuvent affecter la qualité relationnelle que le bénévole doit développer avec un enfant. Pour l'élève, la question est plus complexe. Elle nécessite parfois une réflexion critique quant aux réticences de ceux-ci à travailler avec un tel ou tel autre bénévole. Par exemple, pour certaines jeunes filles, le sexe du tuteur influence l'accessibilité psychologique à l'intérieur de la relation de tutorat.

«Je suis gênée si [mon tuteur] est un homme. J'étais plus contente parce que j'ai demandé à mon père si c'était un homme ou une femme, et vous aussi vous m'avez demandé [ce que j'en pensais lors de l'inscription].» (Anusha, élève)

L'approche personnalisée permet de mieux connaître chaque personne et de prévenir des situations conflictuelles, d'intervenir lorsque nécessaire ou tout simplement, de sensibiliser les différents acteurs à une ouverture à l'autre. Ainsi, en regard des valeurs de l'organisme, la sensibilisation aux valeurs de l'interculturel et de l'antiracisme (au sens large du terme), occupe une place importante dans la gestion du projet et des interactions entre les différents acteurs. Comme une jeune bénévole l'exprime, «c'est un endroit différent, qui leur permet de connaître plus de gens de leur quartier, d'être plus sociable». Ainsi, peu importe leurs origines ethnoculturelles, leurs langues maternelles ou leur situation socioéconomique, l'«École du samedi» représente un espace de valorisation d'un vivre ensemble.

D'autre part, il importe de reconnaître et de valoriser les cultures d'origine des élèves et des familles qui fréquentent l'organisme communautaire. Ainsi, lors d'événements

spéciaux de l'organisme, soit des fêtes ou des assemblées plus formelles, des usagers de l'organisme issus de différentes origines ethnoculturelles sont invités à exposer et à partager leur culture. C'est une coutume appréciée et valorisante. Par exemple, habituellement des familles des Philippines vont préparer des mets. Des familles bangladaises et sri lankaises vont présenter des danses traditionnelles. Des bénévoles vont offrir des prestations musicales avec des instruments issus de leurs pays d'origine. Ainsi, chacun est invité à s'exprimer selon ses compétences personnelles et culturelles. Lorsque nous avons demandé à Pirathika, une élève de l'«École du samedi», qu'elle était son plus beau souvenir vécu dans le cadre de ce projet, elle nous a répondu : «C'est les spectacles que nous avons faits : le spectacle de danse du Bangladesh».

Nous pouvons aussi citer rapidement un autre exemple qui peut être lié à l'accessibilité culturelle dans un sens plus large. L'activité de bricolage avec des matériaux domestiques recyclables, qui a lieu toute les semaines à l'«École du samedi», est née de l'intérêt d'une bénévole pour la création artistique et de sa volonté à sensibiliser les élèves et leurs familles au recyclage. Aujourd'hui, on observe que de plus en plus de parents participent avec leurs enfants à cette activité. Cet espace peut aussi être considéré comme une réussite en rapport avec le développement de la relation parent-enfant.

Enfin, une plus grande accessibilité physique, psychologique et culturelle permet de rejoindre, de reconnaître et de mettre en valeur les qualités personnelles et culturelles des élèves et de leurs parents ainsi que des bénévoles issus de la communauté. Ainsi, il devient possible pour l'élève et ses parents de bénéficier d'un espace commun favorable à l'appropriation et au développement de leurs rôles en regard de la scolarité de l'enfant. Cette accessibilité exige une relation de confiance entre l'ensemble des acteurs et favorise le développement de la perception du soi scolaire chez l'élève ainsi que l'adoption d'attitudes et de comportements favorables à l'apprentissage.

4.2.3 Le soutien scolaire offert par le projet «École du samedi»

En réponse aux multiples besoins des élèves qui ont été précédemment exposés, cette présente section procède à l'analyse du soutien scolaire offert sous la forme de tutorat individuel par le projet «École du samedi»

En premier lieu, nous exposons les perceptions d'ordre général des différents acteurs en regard du rôle de l'«École du samedi». Puis, en cohérence avec les sections

précédentes, nous analyserons le soutien scolaire en regard des besoins précédemment exposés. De plus, nous dégagerons les impacts sur les perceptions du soi scolaire et la redynamisation du rôle d'élève dans sa scolarité. En toute fin, nous mentionnons certaines limites de ce soutien et présentons une synthèse des impacts du projet sur la scolarité et l'intégration sociale des élèves.

Le rôle de l'«École du samedi» est multiple et défini par les besoins exprimés par les différents acteurs : élèves, parents, enseignants et directions d'école. Ceux-ci se sont prononcés sur le rôle de l'«École du samedi» dans le soutien à la scolarité des élèves.

Voici les témoignages d'une tutrice, d'une enseignante et d'une directrice d'école :

«Parce que ça aide vraiment. Ça fait un déclic, ça permet à l'enfant d'avoir une chance de plus, **un endroit de plus pour s'aider et s'améliorer**, c'est comme une deuxième école en plus amusant.» (Anita, tutrice)

«C'est de leur procurer quelqu'un qui peut donner du soutien. Qui les comprend et **qui peut les aider dans leur démarche scolaire** parce je savais que dans leur famille c'est difficile.» (Annie, enseignante)

«C'est vraiment un **soutien à l'apprentissage de la langue** et c'est un bien immense qu'il apporte à nos élèves. Juste ça, c'est un complément extraordinaire.» (Louise, directrice)

Pour la jeune bénévole Anita, le rôle de l'«École du samedi» agit en réponse à la volonté de l'élève de s'outiller pour favoriser son acquisition des notions scolaires. Pour l'enseignante et une directrice, ce soutien vient combler l'absence d'un soutien scolaire parental concret à l'endroit de leurs enfants. Enfin, le commentaire de la directrice traduit une perception commune de l'ensemble des élèves, des parents, des enseignantes et des bénévoles rencontrés lors de cette recherche. Ce rôle se définit particulièrement par un soutien à l'apprentissage de la langue d'enseignement, le français.

En d'autres termes, les élèves et leurs parents exposent leurs perceptions sur le rôle de l'«École du samedi» :

«Rada, elle m'aidait en math, parce que j'aime les maths, en français aussi. Elle m'aidait en sciences, pour ça mes notes de sciences sont mieux.» (Pirathika, élève)

«Pour étudier, pour avoir des bonnes notes, pour faire des activités. Je crois que à cause de la petite école je vais avoir de bonnes notes.» (Anusha, élève)

«It's very good. Every time she [the tutor] explains good [very well] in French. » (Père d'Anusha)

«Ça fait travailler. On fait des math.» (Geerthan, élève)

Pour ces élèves et leurs parents, l'«École du samedi» a comme rôle premier l'appropriation des contenus académiques par l'élève en regard de l'acquisition de meilleures notes.

Pour les bénévoles et les enseignants qui sont des porteurs informels et formels des balises qui mènent vers la réussite scolaire, leurs points de vue sur le rôle de l'«École du samedi» est semblable. Ce projet offre un espace d'appropriation du français au travers d'une déscolarisation de cet apprentissage ainsi qu'une révision des notions scolaires sur lesquelles l'élève se butte.

Mon rôle est complémentaire [à celui de l'enseignante] **parce qu'on essaie de l'aider dans ce qu'il n'a pas compris à l'école.** Pour l'enseignant il est difficile de savoir quel personnage il a devant lui et quelle approche il peut utiliser pour aider individuellement car il a beaucoup d'élèves. Puis, **le bénévole est sa source de motivation** en lui disant qu'il est bon, qu'il est quelqu'un d'intéressant, qu'il peut faire mieux et réussir. (Eugénie, bénévole)

Ainsi, tout comme l'expose cette tutrice bénévole, l'«École du samedi» pourvoit au soutien des élèves tant au niveau académique que socio scolaire. Ce double rôle permet ainsi une intervention qui favorise une meilleure compréhension des notions vue en classe ainsi que le développement positif des perceptions du soi scolaire chez les élèves inhérents à leur rapport à l'apprentissage et motivation scolaire.

4.2.4 Le tutorat individuel : un soutien scolaire personnalisé

Dans cette section, nous analyserons les perceptions des acteurs sur le soutien personnalisé offert par le service de tutorat individuel en regard des besoins spécifiques de chaque élève, identifiés et exprimés par les différents acteurs. Puis, nous dégagerons certains impacts de ce soutien sur la scolarité des élèves.

4.2.4.1 Un soutien académique diversifié

Comme l'ont exprimé les enseignantes dans la présentation des besoins des élèves dans une section précédente, ces derniers nécessitent parfois des explications supplémentaires à celles données par leurs enseignantes en classes. Les contraintes de temps auxquelles font face les enseignants, le nombre d'élèves en classe ainsi que le déficit d'un soutien concret dans les familles, induisent le besoin d'un soutien scolaire concret pour certaines notions spécifiques qui n'ont pas été assimilées par l'élève. C'est en réponse à ce besoin d'ordre académique que les extraits ci-dessous réfèrent.

«**Je suis toute seule avec Colette et elle explique plus.** Elle écrit des choses de mathématiques après elle m'explique et si j'ai bon c'est correct. Si je comprends pas encore elle m'explique plus.» (Anusha, élève)

«C'est facile et j'aime ça parce que si on était avec d'autres [élèves] ce serait plus difficile parce qu'on aurait pas beaucoup de temps. J'aime mieux juste un [élève à la fois].» (Pirathika, élève)

«It is good because one teacher for one student she can give full time, teaching and watching work he is doing.» (Mère de Geerthan)

«Very helpful and [it] helps kids [to get] motivated [about heir] assignments and to understand properly rather than in the class because in the Saturday School [is done] one-on-one. » (Mère d'Ashley).

Pour ces élèves et parents, le tutorat individuel offre un support académique incomparable puisqu'il offre à l'élève un soutien concret qui favorise la compréhension et la consolidation des notions scolaires. De plus, l'extrait de la mère d'Ashley aborde le lien étroit entre la compréhension des notions, le soutien à l'élève pour la réalisation de ses devoirs et l'impact sur la motivation scolaire de son enfant.

Par ailleurs, considérant les effets induits par les distances culturelles que nous avons présentés plus haut entre l'élève et le programme scolaire québécois ainsi qu'entre l'élève et son enseignante dans leur relation pédagogique, le support académique proposé par cette activité de tutorat individuel doit tenter d'éviter de reproduire cette distance et d'en réfréner les effets sur le projet scolaire de l'élève. Pour ce faire, l'activité de tutorat individuel se caractérise par une multiplicité des approches et des outils pédagogiques utilisés par les tuteurs. On observe que le rapport individuel permet aux tuteurs d'adapter leurs approches aux besoins de chaque élève et ainsi de favoriser une meilleure compréhension des notions scolaires par ceux-ci.

On voit que les bénévoles [tuteurs à l'«École du samedi»] leur donnent des trucs, **d'autres approches et ça a un impact direct.** Ils utilisent certaines approches plus anciennes et ils voient autre chose que [les miennes]. Chaque enfant a une façon d'apprendre différente [et à cause des approches des tuteurs], **des fois les enfants font un dé clic.**» (Annie, enseignante)

Contrairement à une certaine uniformité pédagogique dans l'enseignement des notions scolaires dans le milieu école, l'adaptation des approches aux besoins ainsi qu'aux références culturels des élèves favorisent une compréhension de «sens» chez l'élève (Glasman, 2001).

«Quand je lui dis [à ma tutrice] que je comprends pas et qu'elle m'a aidée, **après quand je fais [les exercices] à l'école c'est facile**» (Ashley, élève)

Ainsi, le développement d'un éventail d'approches, de stratégies et d'outils auxquels l'élève accède lors de l'activité de tutorat individuel, favorise l'émergence de liens entre les notions présentées en classe et les références personnelles de l'élève. (Glasman, 2001) Dans l'extrait suivant, l'anecdote racontée par l'enseignante témoigne de l'importance de la «compréhension de sens» d'une notion pour permettre à l'élève un réinvestissement de sens dans ses apprentissages scolaires.

Pendant un cours de géométrie, au tableau, **Vince lève sa main tout fier** et il me dit : «cette figure elle est concave». Mais on utilise plus le mot concave [à l'école] on dit «convexe» ou «non convexe». Alors cet élève a dit ça sorti de nulle part. J'suis partie à rire et j'ai dit : «t'a appris ça où?» et il me dit : «c'est mon bénévolé!». Et oui : «Il a tout à fait raison ton bénévolé, mais maintenant on dit plus concave mais on dit non convexe». **L'important c'est qu'il avait compris la différence** et tout ce que je lui ai dit c'est : «**tu utilises un autre mot mais tu as compris**. Tu vas être capable de me dire que c'est pas convexe». **Donc même s'il utilise un autre vocabulaire, je l'ai réinvesti avec l'élève.** (Annie, enseignante)

Cet extrait permet d'observer le sentiment de valorisation chez l'élève qui accède à la compréhension des notions scolaires. Celle-ci affecte positivement la perception du soi scolaire de l'élève et, par conséquent, a un impact indéniable sur sa participation en classe. Évidemment, on observe aussi l'importance de l'ouverture ainsi que la reconnaissance du travail du tuteur bénévole par l'enseignante. Tout comme l'a exprimé l'enseignante, le réinvestissement des propos de l'élève en classe renvoie une image positive et valorisante des efforts fournis par celui-ci à l'«École du samedi». Ainsi, malgré la distance langagière dans les notions académiques, cet extrait évoque un bel exemple de lien de continuité entre le milieu classe et le milieu communautaire que nous développerons davantage dans la troisième partie de ce chapitre d'analyse.

Cependant, bien que la plupart des enseignantes rencontrées soient favorables à ces approches diversifiées utilisées par les tuteurs, sans égard aucun à la distance entre leur langage et celui milieu scolaire, une directrice et une enseignante nous expriment leurs inquiétudes par rapport à celle-ci.

«**La difficulté c'est que le bénévolé connaît moins la langue scolaire.** Il fait son possible. Il aide l'enfant en effet. Mais, il ne connaît pas la langue scolaire et toutes les activités d'apprentissage en lien avec le programme.» (Danielle, directrice.)

«Comme je disais, d'apprendre de différentes façons j'y crois. Surtout en maths. Mais, il y a des termes en grammaire que c'est ceux là [qu'on doit utiliser]. Pour ceux là, ça m'a inquiétée un peu.» (Karine, enseignante)

Enfin, la diversification des approches et des outils utilisés pour favoriser la compréhension des notions scolaires par les élèves est alimentée par l'approche ludique dont nous parlerons plus à l'avant.

4.2.4.2 Une réparation de l'expérience scolaire

Ce soutien académique offert aux élèves rencontrés qui présentent une faible perception de leur soi scolaire, propose aussi un soutien pour réfréner les effets d'un cumul de difficultés. Le fait d'être seul avec un tuteur leur permet de se soustraire du regard de leurs pairs lorsqu'ils font face à des incompréhensions ou difficultés académiques. Ce rapport individuel ainsi qu'une relation de confiance entre le tuteur et l'élève permet à celui-ci d'accéder à un niveau de confort psychologique favorable à l'apprentissage (Glasman, 2001 ; Rahm, 2007). Cette accessibilité est soulignée par l'élève Martin, dont nous avons largement fait état des difficultés liées à sa faible perception du soi scolaire et qui expliquent sa faible participation en classe. Cet élève compare son expérience de l'apprentissage vécue à l'école, à celle vécue auprès de sa tutrice dans le projet «École du samedi».

Martin affirme que souvent il ne comprend pas lorsque son enseignante parle devant la classe : «parce qu'elle parle trop vite et moi je comprends pas». En plus de cette connaissance insuffisante de la langue d'enseignement exprimée par l'élève, celui-ci explique pourquoi il n'ose pas poser de questions : «les autres [élèves] me rient». Par ailleurs, lorsqu'il est avec sa tutrice, l'élève bénéficie d'une aide privilégiée qui lui permet d'exprimer son incompréhension d'une notion.

«Si je comprends pas, elle me dit autre choses plus faciles et là je comprends.» (Martin, élève)

Cette relation de confiance est ainsi nécessaire pour que le tuteur puisse accéder aux difficultés scolaires de son élève qu'il connaît peu au début. L'initiation de cette relation dès la prise de contact avec l'élève, permet à celui-ci d'exposer plus facilement ses difficultés académiques sans avoir peur d'être jugé ou dévalorisé par son tuteur. Puisque l'élève est seul avec son tuteur, il est aussi le principal acteur d'influence sur le contenu qui sera abordé par l'équipe.

Il est moins gêné par rapport à moi. Il est moins gêné donc moi ça m'aide. Il parle bien, il est enjoué, il me dit comment il se sent et tout. On s'assoit et **je lui demande ce qu'il veut faire** aujourd'hui. Dans quoi tu as plus de difficulté, est-ce que cette semaine tu as appris quelques chose avec lequel tu as eu des difficultés? Normalement **si l'élève te fait confiance, il va te le dire, si non c'est plus difficile.** (Thanuja, tutrice)

Ainsi, au travers d'une relation de confiance, le tutorat individuel évacue le potentiel de stress chez l'élève d'être jugé par ses pairs. Cette relation tributaire de l'accessibilité psychologique de l'élève face à ses apprentissages conjuguée à un cumul d'expériences d'apprentissage positives viendront déconstruire une perception du soi scolaire négative de l'élève. Dès lors, il deviendra possible de favoriser l'émergence de perceptions positives chez l'enfant pour redynamiser celui-ci dans son rôle d'élève.

4.2.4.3 Développement des perceptions du soi scolaire et redynamisation du rôle d'élève

Pour répondre adéquatement au besoin des élèves de développer leurs perceptions du soi scolaire ainsi qu'un rapport positif aux apprentissages scolaires, une bénévole témoigne de la nécessité d'établir une relation de confiance. Celle-ci permettra à l'enfant d'accepter de jouer son rôle d'élève et de participer à l'activité de soutien scolaire qui lui est offerte.

Il faut créer un lien de confiance c'est vraiment important. Il faut lui dire qu'il est capable. C'est pas impossible de s'améliorer. Établir un peu de confiance pour que l'enfant puisse comprendre et n'hésite pas à dire ce qu'il n'a pas compris et ce qu'il veut faire. C'est plus difficile s'ils ne se sentent pas bons et qu'ils n'ont pas confiance. Ils se referment sur eux-mêmes. Donc il faut leur montrer qu'ils sont capables et que ça va bien aller s'ils essaient. (Thanuja, tutrice)

«Avant j'avais peur de faire des erreurs, de me tromper et puis Anita a dit que c'est pas la fin du monde [de se tromper lors des apprentissages]» (Vince, élève)

Pour Geerthan, un élève très inhibé, selon les dires de sa mère et de son enseignante, la relation de confiance qui s'est établie au fil du temps avec sa bénévole lui a conféré un lieu favorable au développement de sa confiance en soi et par conséquent, de sa participation active lors des activités de tutorat individuel. Il a accepté de prendre le risque de s'exprimer en français.

Je pense qu'il faut être disponible pour eux. Écouter ce qu'ils veulent nous dire. Ça ne se limite pas juste à l'apport éducatif qu'on peut leur apporter. Mais essayer de suivre ce qu'il fait, s'intéresser à sa personne. Et puis, par exemple la mère de Geerthan me disait : « Geerthan est timide ». Geerthan c'est qu'il ne parlait pas. Mais au fil du temps, il est devenu plus bavard. Le samedi, quand on se voit il me rapporte toute sa semaine, tous ses jeux, alors je dis : « Geerthan on va commencer. » Nous sommes plus amis. (Eugénie, tutrice de Geerthan)

Cette relation de type égalitaire certes, renvoie aussi à une forme de relation d'aide qui met à l'avant le plaisir, l'affectif, le relationnel, l'écoute et le dialogue entre les

intervenants (Glasman, 2001). Dans cette relation, la tutrice devient une amie et apprend à connaître l'élève dans sa globalité. Puis, pour établir une relation de confiance franche et amicale, la tutrice doit aussi jouer le jeu et s'ouvrir à l'élève. Les élèves rencontrés connaissent leurs tutrices au-delà des compétences académiques de celles-ci. En ce sens, Thanuja, nous explique l'importance de s'ouvrir à l'enfant.

Je lui parle aussi de moi comment ça se passe à l'école. Moi, cette semaine j'ai fait ça et ça. **Pas juste le faire parler.** Mais aussi, **qu'il sache un peu de ce que moi je vis.** Par exemple quand je suis allée à New York, je lui ai raconté le voyage. Il me demandait c'était comment. Il m'écoute aussi, c'est pas comme «ok, on va travailler.» C'est un **enfant avec qui je travaille** mais, en même temps, [avec lequel] **on a une relation plus solide** vu que **c'est notre deuxième année [ensemble]**. (Thanuja, tutrice de Martin)

Dans l'extrait suivant, Martin abonde dans le même sens que Thanuja, sa tutrice. Pour cet enfant qui est inhibé et qui vit un repli sur soi, cette relation de confiance est essentielle au développement d'un niveau de confort qui lui permettra de prendre part à son rôle d'élève à l'«École du samedi». (Bien que nous ayons introduit certains mots pour faciliter la compréhension de cet extrait, la présentation de cet extrait veut mettre à l'avant la difficulté de l'élève à communiquer en français, due à une très grande timidité induite par le cumul de difficultés liées à l'apprentissage de cette langue. Pour ce, suite à l'extrait, nous expliquerons les propos de l'enfant.) Nous avons demandé à Martin s'il avait déjà travaillé avec un autre bénévole que Thanuja. Voici ce qu'il nous a répondu :

Oui mais je suis jaloux [pour dire gêné], parce que quand elle vient la première fois [fait référence à quand il est venu la première fois pour l'année scolaire en cours] quand c'est fini, je aller en haut et j'ai vu Thanuja. Et elle a dit : « ah ok, je viens à 9 :00. Oh ! Je savais pas. » Parce que longtemps je suis allé à 10 :30. Après Thanuja a changé. (Martin, élève)

Explications relatives à l'extrait de cet élève : Pour cette année scolaire 2007-2008, cet élève s'est inscrit à l'activité de tutorat individuel à une plage horaire différente de celle de l'année précédente. Thanuja, sa tutrice habituelle, n'était pas informée. Pour cela, lors de la première rencontre, cet élève a travaillé avec une autre tutrice. Connaissant les difficultés de l'élève à entrer en relation avec une personne, Thanuja s'est adaptée au nouvel horaire de l'enfant pour poursuivre auprès de celui-ci.

L'enseignante de Martin confirme aussi l'importance que revêt la relation de confiance pour cet élève.

Pour lui, c'est important de garder la même personne pour garder le lien de confiance parce que c'est un enfant très insécure et très fragile. Depuis la deuxième année, il a évolué, c'est sur qu'il a mûri, j'ai pense que ça l'aide beaucoup d'avoir la même personne, parce qu'il y a le lien de confiance avec cette personne-là. (Maria, enseignante)

4.2.4.4 Une réponse à un déficit d'amitié

Les relations amicales occupent généralement une place importante dans la vie des enfants et particulièrement dans le milieu de l'école. Cependant, il semble que pour certaines élèves rencontrées, telles qu'Anusha et Pirathika, la création et le développement de relations d'amitié dans leur milieu scolaire soient difficiles.

Malgré un important cumul de difficultés en français et en mathématique, Pirathika présente une forte perception de son soi scolaire. Elle est active et persévérante dans ses apprentissages et démontre aussi une forte motivation à réussir. Cependant, comme nous l'explique son enseignante, ainsi que celle d'Anusha, ces deux élèves ont un vécu scolaire pauvre en amitié. Souvent, elles subissent de l'évitement ou même du rejet de la part de leurs camarades de classe.

Je sais que Anusha a un p'tit côté quasiment envahissant. À la limite, au départ quand on met pas nos limites, nos distances. Anusha est une élève très accaparante, très immature et très bébé. (Karine, enseignante d'Anusha)

[Colette, sa tutrice bénévole] est comme une amie, parce que à l'école il y a des personnes qui me traitent de d'autres pays, ils rient de moi et me traite de... Et là elle [Colette] me dit de pas écouter, de pas pleurer, elle dit que c'est sûr que moi je vais pas traiter les gens de pays, que je suis bonne. (Anusha, élève)

Selon cette enseignante, la relation amicale et de confiance vécue par l'élève avec sa tutrice bénévole engendre l'appréciation de certaines qualités personnelles de l'élève peu valorisées en milieu classe.

J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de tendresse, dans les commentaires du journal. Anusha est une petite fille très attachante et très affectueuse. Je pense qu'en tutorat individuel c'est quelque chose qui peut être pris positivement. (Karine, enseignante d'Anusha)

Pour Pirathika, bien que celle-ci ne se soit pas exprimée sur le thème des amitiés, son enseignante témoigne des difficultés qu'elle éprouve à établir des relations positives avec ses pairs.

Si on fait des équipes elle va être choisie la dernière. Je sais pas pourquoi. C'est peut-être au niveau des habiletés sociales, elle a de la difficulté à voir quand c'est trop. Une relation particulière avec un adulte, ça elle aime ça. Donc, je pense que c'est bien parce que comme **elle a pas**

beaucoup d'attention de ses amis ça lui permet de l'avoir de cette façon là, c'est mieux que rien. (Monique, enseignante de Pirathika)

Malgré une forte relation de confiance entre la chercheuse et l'élève, Pirathika ne nous pas parlé de cette dimension de son vécu scolaire. Ceci nous mène à un questionnement quant à la valeur que cette élève attribue aux relations d'amitié vécues à l'école. L'identité culturelle de Pirathika est particulièrement forte. Celle-ci est très impliquée dans la communauté bangladaise. Elle y pratique la danse et le chant, apprend à lire et à écrire sa langue maternelle ainsi que le Coran. En ce sens, si cette élève se sent valorisée par sa communauté ethnoculturelle et qu'elle attribue davantage d'importance aux relations qu'elle développe à l'intérieur de celle-ci, on peut se questionner sur l'importance que l'élève attribue aux relations amicales dans le milieu scolaire. Pour cette élève, l'expérience scolaire se définit peut-être davantage par l'instruction et la dimension académique que par la dimension induite par l'objectif scolaire lié à la socialisation.

4.2.4.5 L'approche ludique : une déscolarisation du rapport à l'apprentissage

L'activité de tutorat individuel proposée par le projet «École du samedi» allie une approche personnalisée à une approche ludique et éducative qui permet une déscolarisation du rapport de l'élève face aux apprentissages.

La diversification des approches utilisées par les bénévoles est favorisée par le cadre ludique proposé par le projet «École du samedi». Selon les enseignantes, il importe que ces élèves en difficultés scolaires ou en «difficultés du français» ne soient pas confrontés davantage à un cadre scolaire où l'on reproduirait les attentes et les contraintes de résultats du milieu scolaire. De plus, puisque ce projet extrascolaire se déroule le samedi, jour de congé scolaire, ces enseignantes insistent sur l'importance que les enfants s'amuse dans leurs activités d'apprentissages. A insi, au travers d'expériences amusantes et valorisantes il devient possible d'intervenir sur la perception de soi de l'élève ainsi que sur son rapport à l'apprentissage scolaire.

«Vu que c'est samedi, ça va de soit qu'[il y ait] le ludique et l'académique. Si non, ils ne vont pas trouver le plaisir d'apprendre.» (Julie, enseignante)

«Je suis contente de lire dans les commentaires d'un journal qu'un élève a essayé un jeu pour comprendre les fractions.» (Annie, enseignante)

«Je leur explique aux enfants que c'est pas juste de l'académique, qu'il va jouer, qu'il va s'amuser. C'est cet aspect-là que j'apporte à l'enfant [que je réfère au projet].» (Maria, enseignante)

En effet, la biblio-ludothèque disponible dans les locaux du projet est particulièrement appréciée par les enfants pour ses jeux et livres éducatifs et amusants. On observe dans les extraits suivants, cette appréciation des élèves qui ont accès à plusieurs jeux pour apprendre tout en s'amusant.

De plus, au travers de ces mêmes extraits des équipes élève-bénévole, on dégage tout d'abord l'impact positif de l'approche ludique sur la perception de soi de l'élève puis l'impact positif de la création d'un rapport égalitaire ou symétrique entre l'élève et sa tutrice.

«Quand Colette vient on prend des jeux, des livres et le jeu Logix. On va s'asseoir, on joue, on prend des livres, on parle ensemble un p'tit peu.»
(Anusha, élève)

Je lui demandais tout le temps son raisonnement, puis là, elle regardait la fiche réponse et elle vérifiait les couleurs. Et là, **le sourire de satisfaction, pis là on disait : «On est bonne einh!!!», «On est vraiment des génies, Anusha là!» Je m'incluais là dedans** aussi parce que c'était vrai que je trouvais ça dur ! (Colette, tutrice d'Anusha)

Ainsi, il y a tout d'abord la valorisation qui ressort de l'extrait de la tutrice. Puis, on observe le rapport symétrique d'une part par l'expression de l'élève en «on» lorsqu'elle relate les actions du déroulement de l'activité. D'autre part, tout comme le soulignent Falconnet et Vergnory (2001), les propos de la tutrice démontrent l'importance de jouer le rôle d'apprenant, de s'inclure, lors des activités pour favoriser ce type de rapport. Dans ces extraits, on constate que le type de rapport égalitaire adopté par l'équipe a favorisé chez cette élève, qui était référée à l'«École du samedi» pour répondre à un besoin de sensibilisation à son rôle d'élève, une intériorisation de ce rôle d'élève lors de l'activité de tutorat.

Dans les extraits de l'équipe élève-tutrice suivante, on observe aussi ce rapport symétrique induit par l'utilisation du jeu comme moyen d'intervention. Puis, on dégage ce même sentiment de valorisation chez l'élève toutefois lié à un cumul d'expériences positives de l'apprentissage. Au dire de sa tutrice, il y aurait eu une évolution positive du rapport de l'élève face à l'apprentissage.

J'aime travailler avec Eugénie car elle prend des cahiers et des jeux de fractions et des jeux de carte, jouer au «boggle»...Quand on joue, **moi je gagne** des fois et **elle aussi**. Et quand on fait des fractions elle me aide un peu. Des fois elle me dit prend des maths et des divisions et me dit de **prendre un jeu, on le fait et après je comprends**. (Geerthan, élève)

Chaque fois il se décide! Alors qu'**avant il choisissait d'autres jeux**. Puis à la fin il disait, «la dernière fois tu m'as gagné, cette semaine je vais te gagner, **il faudrait qu'on reprenne les jeux de cartes des maths**». Ça

veut dire que **l'approche change et qu'il découvre un attrait** vis-à-vis de la chose. (Eugénie, tutrice de Geerthan)

D'autre part, l'extrait suivant souligne l'importance de concilier cette approche ludique et la réalité scolaire de l'élève pour permettre à l'élève de surmonter une difficulté spécifique et d'obtenir un résultat immédiat. En ce sens, certains élèves demanderont à leur tuteur un soutien pour un projet scolaire précis.

Pour les présentations, j'ai dit à l'enfant «ben pourquoi tu demandes pas pis elle va peut-être t'aider par rapport au poème» et c'était juste pour donner un outil de plus à la personne et pour faire un lien un peu plus serré au niveau du français. Pour que cette personne-là puisse dire aussi : «ben tu vois, tu l'as appris, pis t'es fier.» (Julie, enseignante)

En plus de favoriser les apprentissages chez les élèves, les jeux et les activités disponibles sur place s'avèrent des outils précieux pour le développement d'une relation de confiance entre l'élève et son bénévole. Pour certains élèves qui ont adopté une attitude de repli sur soi, une intervenante de l'organisme communautaire nous explique l'importance de ces outils qui agiront comme «médiateurs» dans l'initiation d'une relation entre le bénévole et l'enfant. Car, bien que l'approche du tutorat individuel puisse procurer une certaine intimité et un sentiment de sécurité à la plupart des élèves, ce face-à-face avec une personne étrangère peut aussi générer un stress chez certains élèves. Dans bien des cas, la manipulation d'un jeu permettra au bénévole d'offrir à l'enfant une alternative pour contrer le stress induit par une sollicitation de la bénévole à une activité proposée.

Les jeux et l'atelier de bricolage sont très utiles pour les enfants qui ont de la difficulté à entrer en contact avec le bénévole ou qui sont fermés sur eux-mêmes. Parce qu'il y a **des enfants qui refusent complètement de parler**. Pour les bénévoles c'est difficile de travailler avec eux. Alors il y a le bricolage. Ça leur permet de faire quelque chose qu'ils aiment et ils n'ont pas le stress d'être confronté à leurs difficultés personnelles ou académiques **et ils sont pas obligés de parler au bénévole**. Mais bon, des fois aussi c'est comme une récompense pour l'élève qui a bien travaillé. (Awa, intervenante communautaire)

Enfin, malgré ses nombreux bienfaits perçus par les enseignantes rencontrées ainsi que l'appréciation des enfants, l'approche ludique ne fait pas l'unanimité chez tous les bénévoles et parents d'élèves. Certains bénévoles sont plutôt réticents. Ils craignent que cette approche les éloigne du contenu scolaire de l'élève et par conséquent, limite les impacts de leur soutien sur la scolarité de leurs élèves. Pour certains parents, cette approche est peu pertinente pour répondre adéquatement aux besoins académiques de leurs enfants. Lorsque nous avons demandé au père d'Anusha ce qu'il appréciait le moins à l'«École du samedi», celui-ci nous a répondu que pour sa fille :

«She needs more French and Mathematics. Have more [academic] and less play. It is good play. But studying is more important. » (Père d'Anusha)

Finalement, nous retenons que l'approche ludique permet une déscolarisation de l'apprentissage ainsi qu'un soutien qui permettra de répondre aux besoins académiques et socio scolaires des élèves. Chaque tuteur adapte ses approches, ses stratégies et ses outils et permet ainsi à chaque élève de surmonter des difficultés spécifiques et de vivre des expériences amusantes, dynamiques et positives de l'apprentissage.

4.2.4.6 Limites du tutorat individuel

Les bienfaits de ce soutien scolaire sous forme de tutorat individuel sont évidents pour tous les élèves rencontrés. Cependant, cette approche individuelle ne peut répondre à tous les types de difficulté. Pour Ashley qui a un trouble évolutif du développement et qui explique son très faible degré de confiance en soi ainsi qu'une perception négative et erronée du regard des autres élèves à son égard, l'approche individuelle s'avère d'une grande utilité pour le développement de sa confiance en soi et de ses compétences d'apprentissage mais ne répond pas à son besoin lié à la socialisation.

Pour la confiance en soi, pour Ashley, le fait qu'il y a une personne qui l'écoute le samedi ça joue pas juste sur l'apprentissage scolaire mais aussi sur ça. Pour lui montrer que non on rit pas d'elle. Je trouve cela génial tout le travail [de sa tutrice] pour qu'Ashley ait davantage confiance en elle. (Annie, enseignante d'Ashley)

Le fait qu'elle soit toute seule, elle prend confiance et c'est parfait. Mais sa problématique au niveau du social on y touche pas parce que c'est du un à un. Et sa problématique à elle c'est d'être avec les autres. Elle aurait aussi intérêt à être en petit groupe et à avoir des interactions avec les autres. Ce serait peut-être plus facile pour elle de développer ce côté-là. (Annie, enseignante)

Ainsi, malgré un impact positif sur la confiance en soi de l'élève, puisque celle-ci est seule avec sa tutrice bienveillante, le tutorat individuel s'avère une limite dans le développement de ses aptitudes à socialiser.

Finalement, à l'examen de l'ensemble de ces exposés, nous constatons que la relation de confiance joue un rôle majeur dans l'activité de tutorat individuel offert par l'organisme communautaire PROMIS. Cette activité dépasse le cadre académique pour assurer en premier lieu, le développement ou la reconstruction de la perception du soi scolaire des élèves. Ainsi, pour certains élèves, cette relation de confiance permettra de réfréner les effets d'un cumul des difficultés scolaires et d'assurer une

accessibilité psychologique favorable à la participation active de l'élève lors de la période de tutorat. On observe que cette relation favorisera le développement positif du second niveau de la perception du soi scolaire : les perceptions que l'élève a de ses capacités à réussir dans sa tâche d'apprentissage. Aussi, cette relation de confiance permettra à l'élève de vivre une relation amicale significative et valorisante où ses qualités personnelles seront appréciées. Pour certains élèves que nous avons rencontrés, la qualité de cette relation s'avère un tuteur de résilience scolaire :

Il y a aussi la persévérance parce qu'elle abandonne pas malgré ça et c'est un plus... moi je trouve qu'elle a jamais abandonné donc je me disais qu'en quelque part c'est peut-être parce qu'il y avait cette aide-là aussi en parallèle, parce qu'avec ses difficultés elle aurait pu décidé «Ah! Ouf! Laisse faire, j'abandonne». J pense que ça l'a aidé à la garder motivée, à pas lâcher, puis à avoir confiance en elle. (Monique, enseignante de Pirathika)

Ainsi, à l'instar d'une relation de confiance qui se développera tout au long de la participation au soutien scolaire en tutorat individuel, le bénévole et l'élève sont amenés à toucher les différents niveaux de perception du soi scolaire. Puis, petit à petit, le cumul d'expériences positives liées à l'apprentissage agira sur la motivation scolaire de l'élève et le redynamisera dans son rôle d'apprenant.

4.2.5 Synthèse des impacts du soutien scolaire offert par l'«École du samedi» sur le cheminement scolaire de l'élève

Comme nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, le cumul de difficultés académiques et/ou socio scolaires affecte négativement la perception du soi scolaire chez les élèves. Par conséquent, celle-ci engendre aussi une baisse de leurs motivations à s'impliquer dans la tâche de l'apprentissage qui les met souvent en défaut. Pour ce, certains élèves adopteront une attitude plutôt passive en regard de leur scolarité, voir même, un repli sur soi.

Aussi, en réponse à des besoins spécifiques des élèves, nous avons relevé certains bénéfices liés au service de tutorat individuel offert par le projet «École du samedi». Bien qu'il y ait quelques retombées sur le plan académique, les impacts du projet portent davantage sur la dimension du vécu socio scolaire des élèves. Ceux-ci agissent principalement sur les différents niveaux liés aux perceptions du soi scolaire ainsi que sur la dynamique motivationnelle des élèves. Pour ce, cette section propose une synthèse des impacts attribuables à ce projet tout en dégageant les données recueillies en regard de ces deux facteurs implicites à la persévérance et la réussite scolaire.

4.2.5.1 Impacts liés à la dynamique motivationnelle de l'élève

Cette section vient clore ce chapitre d'analyse du soutien scolaire dispensé par le projet de l'«École du samedi». En premier lieu nous proposons, une synthèse de l'ensemble des sections de cette troisième partie dédiée au soutien du communautaire à l'élève. Au travers de celle-ci, nous mettrons en valeur les facteurs liés à la dynamique motivationnelle (Viau et Bouchard, 2000) de l'élève dans le milieu scolaire. En second lieu, nous nous attarderons au rôle de l'élève à l'intérieur de l'activité du tutorat individuel. Ainsi, en plus d'agir sur la motivation scolaire de l'élève, nous observerons comment ce service de soutien scolaire peut redynamiser le rôle d'apprenant, chez ce dernier, en regard de son projet scolaire.

Dans les sections portant spécifiquement sur l'organisme PROMIS et le projet «École du samedi», nous avons présenté les dimensions de l'accessibilité physique, psychologique et culturelle du milieu de cet organisme communautaire. À l'instar de la qualité de ces différents types d'accessibilité (Rahm, 2007) il est ressorti, entre autre, que la présence des parents et de la fratrie des élèves, sur le lieu de dispense du service, représente pour l'élève un facteur de motivation à participer au projet de l'«École du samedi». De plus, dans l'ensemble des sections précédentes et particulièrement au travers de l'exploration du soutien personnalisé et des aspects de la relation de confiance entre l'élève et le bénévole, nous avons observé la capacité de ce projet à favoriser l'accessibilité psychologique de l'élève en regard de l'apprentissage. Enfin, nous avons aussi observé la contribution de l'accessibilité culturelle, dans un rapport dialectique de l'interculturel : par la valorisation de la culture d'origine de l'élève (Rahm, 2000 ; Sabatier, 1991) par une ouverture sur la communauté d'accueil dans toute sa diversité ainsi que par la création d'un espace francophone accessible, amusant et valorisant. Ces multiples accessibilités représentent des facteurs positifs liés à la perception du soi scolaire de l'élève (Delisle, 2000 ; Bandura, 2003 ; Ménard, 1997) ainsi qu'au développement de sa motivation scolaire.

D'autre part, l'approche ludique permet à l'enfant de développer un rapport positif à l'apprentissage ainsi qu'un cumul d'expériences toutes aussi positives dans l'appropriation de la langue française. Ainsi, cette approche attrayante pour l'enfant stimule son intérêt vis-à-vis l'exercice de l'apprentissage par une déscolarisation du rapport à l'apprentissage chez l'élève (Glasman, 2001). Aussi, cette approche ludique

permettra de réfréner le stress que pourrait engendrer la reproduction d'une approche plus académique, telle que celle proposée par le milieu scolaire.

Enfin, la relation de confiance qui s'établit entre l'élève et sa tutrice dépasse l'objectif commun en regard de la réussite scolaire de l'élève et propose une valorisation des qualités personnelles de l'élève. Ainsi, au-delà de la scolarité, cette relation affectera positivement l'ensemble des perceptions de soi de l'enfant. En ce sens, nous avons observé que les tutrices des élèves rencontrés représentent des personnes significatives et peuvent s'avérer d'importants tuteurs de résilience scolaire (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). L'extrait suivant, témoigne de cette relation entre un élève et une personne significative qu'est sa tutrice :

Le fait de savoir que le samedi quand on se voit, je lui demande : «ok, en semaine qu'est-ce que tu as fait? Est-ce que tu as bien fait?» Je pense que c'est **un encouragement pour lui**. De savoir que quand il va me raconter, il pourra me dire : « j'ai pas eu de mauvaises notes, j'ai eu des bonnes notes, j'ai bien fait ça ou ça,». Je pense ça aussi c'est une **source de motivation. Qu'on s'intéresse à ce qu'il fait. Il est fier de dire qu'il a eu de bonnes notes.** (Eugénie, tutrice)

Pour Pirathika sa perception de la valeur de sa participation au soutien scolaire à laquelle celle-ci attribue l'amélioration de ses résultats académiques, agit sur la motivation de l'élève à poursuivre dans le projet.

Au début je veux pas venir. Mais, depuis le 2^e année j'avais des meilleures notes et j'ai commencé à adorer l'«École du samedi». Maintenant je me suis améliorée en français. Chaque année que je viens à l'«École du samedi» j'ai des bonnes notes, là j'ai eu un B, un C et je n'ai pas eu de E et là l'année va finir bientôt et l'an prochain avec mon bénévole je vais pratiquer pour des examens en novembre pour aller au secondaire. (Pirathika, élève)

Ainsi, à différents niveaux, les sections précédentes ont présenté des facteurs de motivation pour ces élèves en difficultés scolaires. Puis, on observe que l'activité de tutorat individuel, telle que pratiquée à l'intérieur du projet «École du samedi», permet à l'élève une meilleure appropriation de son rôle dans l'apprentissage et suscite une redynamisation de sa participation dans sa scolarité.

Tout comme pour le développement d'une relation de confiance, la faible participation de certains élèves en regard de la tâche de l'apprentissage représente un défi sur lequel doit agir le tuteur bénévole. Le fait de s'attarder, avec un élève, sur ses principales difficultés scolaires peut s'avérer être attrayant pour l'enfant. Pour ce, le tuteur bénévole doit faire l'exercice d'une division d'une difficulté spécifique de l'élève pour permettre à celui-ci de la résorber, petit à petit. Ensemble, élève et tuteur,

déterminent de petits objectifs d'apprentissage que l'élève pourra atteindre. Ainsi, le cumul de petites expériences de réussite, mais très significatives pour l'élève, aura un impact sur sa perception de ses capacités à réussir une tâche d'apprentissage. Ce qui, réfère les effets d'un cumul de difficultés et d'expériences plus négatives vécues par l'élève dans le milieu scolaire et redéfinit positivement son rapport à l'apprentissage.

Par ailleurs, on dégage des propos des tutrices bénévoles rencontrées, une approche qui favorise aussi le développement de l'autonomie dans les apprentissages des élèves. À l'intérieur de ce projet, les élèves ne sont donc pas considérés comme des objets d'intervention, mais bien comme des acteurs de leur scolarité. Le type de rapport symétrique (Falconnet et Vergnory, 2001) induit par la relation que propose la tutrice bénévole, permet ainsi une valorisation de l'enfant dans son rôle d'élève. Puis, une enseignante souligne, tout comme Glasman (2001), l'importance de ne pas reproduire le cadre scolaire et les contraintes liées aux résultats académiques.

«Au niveau de l'évaluation ce serait non. Car on tomberait encore [comme à l'école] dans un cadre rigide. Non mais c'est vrai, l'école c'est rigide : il y a les notes, les bulletins, les examens.» (Maria, enseignante)

Les tuteurs bénévoles agissent non pas comme des experts de l'enseignement, mais comme de simples accompagnateurs auprès des élèves. En adoptant une position symétrique, les tutrices rencontrées invitent leurs élèves à définir et à exprimer leurs propres difficultés et besoins ainsi qu'à chercher les outils et les stratégies qui leur permettront de les surmonter. On observe dans les propos suivants le rôle actif de l'élève en regard de ses activités d'apprentissages :

C'est elle qui me dit : «je dois faire les devoirs». C'est elle qui me dit ce qu'elle veut et aime faire. Elle préfère lire des romans, elle lit très bien elle se concentre à la lecture et on fait des jeux d'intelligence. **Puis, on prend des jeux en relation avec les maths car c'est ça sa difficulté.** (Samia, tutrice)

«Il regarde et choisit [les livres et les jeux]. On s'assoit et **je lui demande ce qu'il veut faire aujourd'hui**». (Thanuja, tutrice)

On établit un programme et [je lui demande :] «est-ce que ça te plairait par exemple de faire telle ou telle chose ?» **Je vois aussi s'il est disposé à travailler les maths.** Donc j'essaie de voir avec lui et c'est comme ça que la journée commence. (Eugénie, tutrice)

Les élèves déterminent donc le contenu de la rencontre à partir de leurs propres perceptions de leurs besoins. Puis, ils choisissent les jeux, les livres ou les activités qui répondront adéquatement à ceux-ci. De plus, comme en témoigne Samia, l'élève fait aussi des activités d'apprentissage dans lesquelles il se sent valorisé et pour lesquelles

il a moins de difficultés. Il y a donc une alternance pour éviter que l'activité de tutorat ne représente simplement, pour l'élève, une confrontation à ses difficultés.

À l'instar d'une relation de confiance et de compréhension instaurée par les tuteurs, on observe un modèle d'intervention que Glasman (2001) qualifie de «domestique». Celui-ci permet au tuteur d'avoir une perception de l'enfant dans sa globalité et de tenir compte de son vécu personnel. Celui-ci étant étroitement lié à l'émotivité et à la prédisposition de l'élève à travailler sur ses apprentissages.

Si jamais il n'a pas envie de travailler, il me le dit. Je vais pas le pousser. Mais, si jamais on en a besoin, je lui fais comprendre et il comprend d'habitude. Par exemple, il y a trois semaines ça n'allait pas trop bien. Donc, on n'est sorti, on a parlé, il n'avait pas la tête à ça, c'était correct.
(Thanuja, tutrice)

L'«École du samedi» favorise donc, à différents niveaux, une redynamisation de l'élève en regard de son projet de réussite scolaire. Ces élèves sont considérés comme des acteurs actifs sans lesquels le projet de l'«École du samedi» ne produirait aucun impact sur leur propre scolarité. Ainsi, il s'agit d'une participation principalement motivée par les perceptions de l'élève quant au contrôle qui lui est proposé et qu'il exerce sur les activités de soutien scolaire qui lui sont offertes. Par conséquent, cette perception de contrôle se caractérise d'une part, par une implication diversifiée des acteurs et d'autre part, par leur capacité d'influence sur le projet «École du samedi». Évidemment, cette perception de contrôle est conditionnée par les dimensions d'accessibilité que nous avons présentées plus haut. Tout comme la perception de la valeur liée à la tâche ou au soutien scolaire offert par ce projet, il semble qu'il y ait un lien de corrélation positif entre le degré de perception de contrôle ainsi que la qualité de participation des élèves et de leurs familles au projet.

Dans le même ordre d'idée, on pourrait s'imaginer que la participation des enfants soit quelque peu obligée par les parents. Cependant, dans les extraits suivants on dégage une forte appréciation du projet par les élèves.

«Anusha, je sais qu'elle était très heureuse d'y aller. Je sais qu'elle aimait ça, elle **me disait que sa bénévoles était agréable, et qu'elle s'amusait**, ça avait l'air d'une découverte pour elle du monde.» (Karine, enseignante)

«Quand j'arrive ici je suis **content** et des fois je suis jaloux [pour dire gêné] avec des personnes qui me parlent.» (Martin, élève)

«Ah mon dieu! Il a hâte au samedi. Quand il en parle, il est toujours heureux. Il **aime** beaucoup ça.» (Maria, enseignante)

Évidemment, ces propos des enseignantes rendent compte aussi, de l'espace en milieu classe que celle-ci accorde à l'expression du vécu de leurs élèves dans ce projet extrascolaire. Il y a là un lien de continuité non négligeable que nous développerons davantage dans la prochaine partie de ce chapitre.

Dans la plupart des commentaires des enseignantes on y exprime le fait que «*les élèves parlent*» beaucoup, et de façon très émotive, de leur expérience de l'«*École du samedi*». Puis, dans l'extrait suivant, le propos de l'enseignante nous permet de dégager un lien entre le concept de fierté et la perception de soi qu'un élève construit, entre autres, à travers du regard et des interactions avec ses pairs.

«Les élèves me parlent beaucoup de l'«*École du samedi*», moi je pense **qu'ils sont très fiers d'y participer**» (Julie, enseignante)

«À cause de la petite école, **mes amies savent que je suis meilleure maintenant.**» (Anusha, élève)

Enfin, l'ensemble des extraits présentés dans cette synthèse résume des perceptions liées à la valorisation de l'élève ainsi qu'à sa perception de soi au niveau scolaire mais aussi dans une dimension plus globale de son développement. Les extraits d'une élève et deux enseignantes démontrent l'impact significatif et positif de la fréquentation des élèves à l'«*École du samedi*» sur leur confiance en soi, leurs attitudes dans leurs apprentissages ainsi que leur participation dans les activités réalisées en classe.

Ça m'a aidé à ne pas être comme gênée devant les autres et j'ai pris plus confiance. Je suis plus contente. Parce que on avait fait un petit spectacle dans la classe des petits et la professeure pense que j'ai bien fait, que j'étais pas gênée. (Anusha, élève)

Martin il était super fier car il est venu me voir et me dire que même son bénévole ne comprenait pas son devoir. **Ça lui a donné une confiance. Si non, il ne serait pas venu me voir.** Mais là, même son bénévole ne comprenait pas! (Maria, enseignante)

Par rapport à sa manière de travailler, de ses outils, [de son attitude qui était caractérisée par] le souci [de ne pas faire comme il faut], parce que c'est un perfectionniste. C'est un enfant qui a travaillé et j'insiste il a bien travaillé cette année. **Le fait d'être plus sûr de lui, il a mûri dans son attitude.** Et ça, c'est une grande aide qu'il a eu de sa bénévole. (Julie, enseignante)

Finalement, nous avons observé l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant en français ainsi qu'une plus grande capacité à décoder le sens des notions présentées en classe. On peut ainsi parler d'un certain impact sur le vécu scolaire de l'élève. Il y a également un renforcement des perceptions du soi scolaire chez l'ensemble des élèves rencontrés ainsi que le développement de leur confiance en soi et d'attitudes

favorables aux apprentissages scolaires. Ce service de soutien scolaire agit donc positivement sur certaines variables inhérentes à la motivation et à la persévérance scolaires (Viau et Bouchard, 2000). Plusieurs enseignantes ont souligné que la participation à ce projet amène les élèves à se comporter de manière plus active en classe. Par ailleurs, ce projet favorise aussi le développement des liens entre les acteurs de la communauté locale et favorise, dans ce contexte de pluriethnicité, l'intégration des enfants et des familles immigrantes ainsi qu'une certaine cohésion sociale.

Dans la dernière partie de ce chapitre portant sur la collaboration entre l'organisme communautaire PROMIS et les écoles concernées par ce projet de recherche, nous analyserons l'influence de cette collaboration sur le soutien scolaire et sur le cheminement scolaire des élèves participant au projet «École du samedi».

4.3 LA COLLABORATION ÉCOLE-ORGANISME ET SES IMPACTS

Tout au long de cette recherche, nous avons analysé des perceptions des différents acteurs impliqués directement auprès des élèves en regard de leur scolarité. Nous y avons traité des données recueillies dans une perspective d'interactions interpersonnelles entre les acteurs des différents milieux élève-famille-école-organisme communautaire. Toutefois, cette perspective ne permet pas de saisir l'impact spécifique de la collaboration entre les écoles et l'organisme communautaire PROMIS. Pour ce faire, le présent chapitre propose l'exploration des liens et des rapports entre ces deux milieux en regard de l'objectif commun de la réussite scolaire des élèves.

En premier lieu, nous tentons de mieux connaître l'articulation de cette collaboration entre l'école et l'organisme communautaire PROMIS. En second lieu, au travers des perceptions des différents acteurs, nous analysons l'influence de cette collaboration sur le vécu scolaire des élèves. Finalement, puisque les deux chapitres précédents nous ont permis de dégager des impacts du projet «École du samedi» sur la scolarité des élèves, ce dernier chapitre nous permettra de connaître les impacts attribuables aux liens de collaboration entre les écoles et l'organisme communautaire.

4.3.1 La collaboration école-organisme

Plusieurs éléments sont essentiels au développement et à la consolidation d'une collaboration entre le milieu des organismes communautaire et le milieu des écoles. Le premier élément relève de l'existence d'un objectif commun à ces deux milieux. Le second élément implique une connaissance et une reconnaissance, des besoins des élèves et de leurs familles en regard de l'objectif, par les deux parties concernées par l'entente de collaboration. Puis, à ces éléments, s'ajoutent des facteurs de collaboration qui agissent comme leviers ou obstacles dans son articulation. Ces leviers et obstacles s'inscrivent à travers : la connaissance et la reconnaissance des ressources des différents milieux école-organisme, une attitude d'ouverture et une volonté de travailler ensemble, une répartition des rôles, le degré d'investissement des acteurs des différents milieux ainsi qu'un dynamisme des liens entre les deux milieux.

De plus, la collaboration s'inscrit dans un processus d'appropriation mutuel à travers différentes structures et cultures organisationnelles, missions, approches et valeurs distinctes. Puis, les acteurs multiplient leurs interactions et mettent en commun leurs compétences ainsi que certaines de leurs ressources. La collaboration s'inscrit donc dans un processus qui peut être plus ou moins long, dépendamment des différents facteurs communs ou spécifiques à chaque acteur, favorables ou défavorables au développement de celle-ci.

4.3.2 Un objectif commun et des besoins reconnus

Bien que défini et investi différemment, l'objectif de réussite scolaire des élèves est commun à tous les acteurs rencontrés dans le cadre de cette recherche. Comme pourraient le décrire Deslandes et Bertrand (2002), la mobilisation et la concertation des différents acteurs engagés dans le projet «*École du samedi*» représentent une véritable communauté éducative autour de l'acteur principal : l'élève. Cette collaboration reconnaît l'élève en tant qu'acteur principal de sa scolarité. Ainsi, le tuteur bénévole est amené à intervenir comme un simple acteur de soutien auprès de son élève.

Est-ce que je vais y arriver? Est-ce que la personne sentira que je lui apporte de l'aide? Donc est-ce que j'aurai les outils nécessaires pour atteindre **le but commun qu'on se fixe**, donc c'était ça ma première appréhension, j'étais un peu anxieuse. (Eugénie, tutrice)

Par ailleurs, l'intérêt d'une école pour l'initiation d'une collaboration avec un organisme communautaire tel que PROMIS, implique en premier lieu, la perception

d'une intention réelle de la part de l'organisme communautaire en regard de cet objectif commun.

Faut dire que les enseignants de l'école savent que PROMIS est la continuité de l'école.... C'est un parallèle, c'est un parallèle mais qui va dans la même direction. Alors veut, veut pas, c'est facile de pouvoir dire ou comprendre certaines choses parce que vous êtes dans la même voie, vers le même but. (Louise, directrice)

«Moi pour ma part je participe parce qu'on avance dans un but commun qui est de faire grandir l'enfant». (Karine, enseignante)

Dans le même ordre d'idée, on observe dans l'extrait d'entrevue suivant qu'au-delà d'un objectif commun préalable au développement de la collaboration entre l'école et le milieu des organismes communautaires, il est aussi essentiel que cette collaboration réponde à un besoin reconnu et qui nécessite une mise en commun des efforts et des ressources des deux milieux.

L'«École du samedi» venait répondre aux besoins et non l'inverse. Elle venait chercher les besoins de notre école. Pour nous c'était très personnalisé, c'était à notre demande puis ouvert aux commentaires ou à la critique. (Karine, enseignante et responsable d'école)

Cette reconnaissance par le milieu scolaire, des besoins des élèves et du rôle d'un organisme communautaire dans la scolarité de ceux-ci, influe sur la capacité de l'organisme communautaire à mobiliser des ressources bénévoles engagées. La perception de ces ressources à l'égard de cette reconnaissance des enseignantes nourrit le sens et la valeur de l'engagement chez les tuteurs bénévoles. À travers le lien instauré par l'outil de communication «Journal de bord», les tuteurs bénévoles de l'«École du samedi» accèdent à la valeur attribuée à leur rôle et leur travail par les enseignants.

Je trouve ça super [le journal de bord] parce que ça fait un lien. C'est pas juste la tutrice, il y a aussi la professeure qui enseigne, on peut s'échanger des mots, des conseils aussi parce qu'on est toujours avec le même élève aussi donc ça aide dans cette partie. Aussi ça m'aide si elle le lit, **elle va savoir ce que je fais** et elle ne veut pas que je fasse n'importe quoi avec l'enfant, **elle veut aussi qu'il s'améliore**, c'est pour ça que je suis là, donc je trouve que c'est un bon outil de travail. (Thanuja, tutrice)

Enfin, ce n'est qu'à partir de cette reconnaissance des besoins par les différents acteurs que chacun tentera de trouver les ressources nécessaires pour favoriser l'atteinte de l'objectif commun de la réussite scolaire des élèves. Pour combler ces besoins, la plupart des parents regarderont tout d'abord les ressources disponibles à l'intérieur de l'école de leurs enfants, puis dans leur communauté ethnoculturelle. Pour les écoles rencontrées dans le cadre de cette recherche, on observe leur

dynamisme quant à l'exploration des ressources offertes par le milieu des organismes communautaires. Celles-ci évaluent la qualité et la pertinence des projets communautaires en fonction des besoins auxquels elles choisissent de répondre. Ainsi, il importe que les écoles connaissent et reconnaissent les ressources de leurs milieux (Kanouté, 2003).

4.3.3 Connaissance et reconnaissance des ressources du milieu communautaire par les acteurs : école-élève-famille

Malgré l'élaboration de projets et de services communautaires en réponse à des besoins exprimés et reconnus par l'ensemble des acteurs d'une communauté, il est aussi nécessaire que ces ressources soient connues et reconnues par ces mêmes acteurs. À travers cette section, nous abordons le degré de connaissance et de reconnaissance des directions d'école et des enseignantes rencontrées ainsi que des élèves et de leurs parents à l'endroit du projet «École du samedi» offert à l'organisme PROMIS.

La connaissance et la reconnaissance des services offerts à l'organisme par la communauté locale incitent les écoles, réceptives aux demandes des élèves et de leurs parents, à créer des partenariats avec certains organismes communautaires.

Souvent ce sont **les parents qui demandent cette aide**. Pour la majorité des enfants c'est l'école qui les identifie. Mais pour d'autres enfants, ce sont **les parents, des habitués de l'«École du samedi»**, qui nous demandent d'envoyer leurs enfants là-bas. (Danielle, directrice)

«Une amie m'a parlé de l'«École du samedi», j'en ai parlé à madame Julie et elle m'a dit que c'était très bien.» (Mère de Vince)

D'un autre côté, comme on l'observe dans l'extrait ci-dessus, la connaissance et la reconnaissance des services par les écoles permettent aussi à l'organisme de rejoindre un plus grand nombre d'élèves et de familles qui ne connaissent pas le projet de l'«École du samedi» et qui pourraient en bénéficier. L'école joue donc un rôle important. Elle doit informer les élèves et leurs parents sur les ressources locales qui peuvent les soutenir en regard de la scolarité ou même favoriser leur intégration à la société d'accueil. Bien que ce projet puisse exister sans la collaboration des écoles, celle-ci assure une certaine crédibilité au projet auprès des parents. Ainsi, la mère de Geerthan nous raconte que «*C'est le professeur qui m'a dit que je devais y aller avec mon fils*». Une enseignante précise aussi l'importance que le parent attribue à la perception de l'enseignante en regard d'une ressource communautaire.

Comme pour son père, c'est important qu'il sache que son professeur qu'elle est d'accord avec ça. Parce que c'est très culturel des fois autant des fois on peut être des dieux autant on peut être haï, mais quand on dit quelque chose...c'est le professeur qui a parlé ! En faisant ça, je dis aux parents «regardez, moi je suis entièrement d'accord, je participe aussi au projet même si c'est en dehors de l'école. (Karine, enseignante)

Par ailleurs, nous avons observé que pendant plusieurs années les acteurs des écoles partenaires avaient une connaissance déficiente du projet «École du samedi». Puis, à travers le développement de la collaboration, une connaissance plus approfondie du projet a permis aux enseignants de mieux cibler et diriger les élèves pour lesquels le projet présentait un soutien adéquat.

«Ça commencé petit. Au début, on les inscrivait mais il n'y avait pas vraiment d'implication, d'engagement de notre part les enseignants.» (Julie, enseignante)

Les premières années on n'avait pas beaucoup d'informations qui provenaient de l'«École du samedi». Le projet était présenté au début de l'année lors d'une réunion du personnel par la direction. Je pense que beaucoup de grandes difficultés ne sont pas représentées par les notes dans le bulletin. Mais je te dirais qu'au début c'est peut-être pas comme ça que je réfèrais les élèves à l'«École du samedi». L'apport qui ressort de l'«École du samedi», quand l'enseignant connaît mieux ce programme, il est plus facile de référer les élèves à qui ça va vraiment apporter quelque chose. (Annie, enseignante)

Ainsi, l'appropriation du projet par les enseignantes influe sur le degré d'investissement de celles-ci dans leur collaboration avec l'organisme.

Il n'y avait pas de lien. Parce que moi le projet je ne le connaissais pas pis j'avais des élèves qui y allaient mais je ne savais pas du tout c'était quoi. Moi j pense que c'est un excellent programme, j pense qu'il a été mieux présenté cette année c'était plus clair. Donc je pense que ça, c'est des côtés à aller chercher. Pour avoir eu la chance aussi de participer et de pouvoir faire les échanges j'ai été super contente de pouvoir connaître le programme. Aussi, avoir été visité, pour moi ça fait une grosse différence. Je pense que plus on comprend, plus on connaît l'organisme, plus on est attaché à y répondre aussi. (Karine, enseignante et responsable d'école)

La connaissance du projet est particulièrement alimentée par les liens de communication et de confiance qui se développent entre les écoles et l'organisme communautaire. Or, l'instabilité du personnel dans ces deux milieux représente un facteur négatif en regard d'une appropriation du projet et du développement d'une collaboration. Une enseignante témoigne de cette réalité mouvante.

J'étais en remplacement alors je ne savais pas au début qu'il y avait l'«École du samedi» et finalement je me suis rendue comte que ça existait et j'ai posé des questions. Je vais t'avouer honnêtement que moi je

L'évalue comme si moi je n'avais pas eu la collaboration car moi j'aurais aimé ça en faire plus, si j'avais su. (Marilyne, enseignante)

Le degré d'investissement des enseignants dans la collaboration au projet «École du samedi», est aussi fortement lié à leurs perceptions de leur propre rôle et responsabilités dans la scolarité de leurs élèves ainsi qu'à leur perception du rôle d'un organisme, tel que PROMIS, dans la scolarité de ces élèves. Ainsi, une connaissance approfondie de l'«École du samedi» permettra la référence des élèves.

«Je trouvais par rapport à PROMIS et la manière qu'il m'en parlait, le travail qui était fait, le sérieux du travail, pis le plaisir, pis etc. et content de ça.» (Julie, enseignante)

«Je pense que l'enseignante a trouvé qu'il y avait un certain suivi et alors c'est pour cela qu'elle répond.» (Samia, tutrice)

Enfin, la connaissance et la reconnaissance du soutien scolaire dispensé par le projet «École du samedi» a permis une meilleure participation des différents acteurs. Par conséquent, une attitude d'ouverture des enseignants à l'égard des ressources communautaires disponibles dans le milieu investi par l'école est nécessaire pour connaître et reconnaître l'importance du rôle des certains acteurs de la communauté.

4.3.4 Attitude d'ouverture et volonté des écoles à collaborer

Suite à la reconnaissance des besoins ainsi que des ressources communautaires disponibles pour l'atteinte d'un objectif commun à tous les acteurs, l'attitude d'ouverture et la volonté d'une mise en commun des efforts détermineront le développement et la réussite ou l'échec d'une collaboration école-organisme communautaire. Ainsi, dans cette section, nous explorons différentes perceptions qui traduisent des attitudes d'ouverture et de fermeture chez les directions et les enseignantes en regard de la collaboration avec le milieu des organismes communautaires. Ces perceptions portent sur la gestion de l'école, la reconnaissance du rôle des parents, de celui de l'organisme communautaire et des bénévoles sur le soutien scolaire.

En premier lieu, l'ouverture ou la fermeture de la porte d'une école en regard de la collaboration avec un organisme communautaire tel que PROMIS résulte essentiellement de l'ouverture personnelle et professionnelle de la direction d'une école. En tant que gestionnaires, l'ouverture des directeurs dépend largement de leurs perceptions de la compétence organisationnelle de l'organisme dans la gestion du projet.

Premièrement, quand on arrive dans un organisme qui est organisé au départ, un organisme qui sait où il s'en va et c'est très clair, la confiance s'établit rapidement. Quand je suis arrivée, j'avais tous les noms des élèves qui y allaient. Je savais quand est-ce qu'ils y allaient. Les profs m'en parlaient. Je savais tout ce qui se passait et que c'était bien organisé donc je ne pouvais pas aller contre ça. Ça roulait tout seul. Je m'aperçois que les enfants sont assidus. Puis, j'ai vu le suivi qui y est fait. (Louise, directrice)

C'est tellement bien organisé. La réputation de PROMIS est faite auprès des enseignants. Ce sont même eux-mêmes qui demandent de référer des élèves à PROMIS. Ah oui! Ils identifient plus facilement un élève pour PROMIS que pour d'autres services offerts par d'autres organismes communautaires et même si les autres sont plus près de notre école. (Danielle, directrice)

En second lieu, l'ouverture de la direction exposée aux enseignants invite ceux-ci à faire un choix individuel de s'impliquer, à différents niveaux, dans le projet «École du samedi» ou de ne pas y participer. On observe que l'attitude de l'enseignante en regard de son implication relève souvent de sa personnalité et de la perception qu'elle a de son propre rôle, du rôle de la famille et de la communauté dans la scolarité de ses élèves.

«Nous, on est en contact parent-enseignant, parent-bulletin. **Je voulais que les parents aient une autre alternative** quand je les rencontrais au bulletin. Je les voyais très, très démunis.» (Julie, enseignante)

Dans la posture professionnelle de cette enseignante, on dégage l'engagement de celle-ci auprès de ses élèves et de leurs parents. Nous percevons la sensibilité de l'enseignante ainsi que le respect qu'elle témoigne aux parents de ses élèves. Bien qu'elle parle des parents en termes d'acteurs démunis, il importe de saisir l'émotion de l'enseignante et sa volonté à soutenir les parents dans leur rôle auprès de leurs enfants en regard de la scolarité. Cet extrait traduit l'ouverture de l'enseignante au vécu de son élève au-delà des murs de l'école ainsi qu'une conscience des limites de son rôle en tant qu'enseignante.

Les commentaires des enseignantes suivantes, nous permettent de constater leur ouverture et leur reconnaissance du rôle de l'organisme communautaire dans la scolarité des élèves.

Ben moi j'suis vraiment ouverte puis heureuse qu'il y ait des gens qui soient là pour faire des liens entre la communauté, l'école, la société pis tout ça, j'trouve que c'est important, ça j'admire ça beaucoup l'«École du samedi». (Marilyne, enseignante)

Les projets comme «l'École du samedi», ce sont des programmes qui nous tombent du ciel, qui nous sont donnés comme ça. Tout organisé, tout fait,

tout cuit dans le bec, qu'on ait juste à faire un p'tit bout de chemin qui est tout à fait normal, comme le journal de bord, entre autres, moi je trouve ça merveilleux et puis pour ce que ça implique, ben vraiment là ! (Karine, enseignante et responsable d'école)

Cependant, malgré les ententes de collaboration entre l'organisme communautaire PROMIS et les écoles, on constate que la participation du personnel enseignant relève toujours d'un choix individuel. Bien que fortement encouragée par les directions de ces écoles et essentielle à l'efficacité du soutien offert aux élèves, la participation d'une enseignante dans ce projet s'inscrit à l'extérieur de ses tâches et reste tout à fait volontaire.

«C'est amené d'une façon libre. Vous pouvez inscrire ou ne pas inscrire d'élève et c'est correct.» (Maria, enseignante)

Évidemment cela dépend de chaque enseignant, la grande majorité sont très généreux avec les bénévoles, avec les commentaires qu'ils mettent dans les journaux. Mais il y en a qui n'écrivent même pas un mot. Et ça, c'est très décourageant et pour le bénévole mais encore plus pour l'enfant. (Intervenante de l'organisme PROMIS)

Puis, il semble que le degré d'ouverture et l'implication des enseignants peuvent aussi être influencés par le fait que le soutien scolaire à l'«École du samedi» soit dispensé par des ressources bénévoles. Le type de rapport, entre ces bénévoles non professionnels et les enseignants experts auxquels ces premiers se réfèrent, évacue en grande partie le risque d'un rapport de confrontation ou de disqualification à l'endroit de l'enseignant. Glasman (2001), explique que, dans bien des cas, les difficultés des élèves dans leur scolarité peuvent susciter un questionnement quant à la compétence des enseignants en regard de l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire. La perception d'un jugement sur les compétences des enseignants peut mener ces derniers à éprouver de la méfiance et de la réticence à collaborer avec le milieu communautaire. Pour les enseignants des élèves qui participent au projet «École du samedi», il y a effectivement une forte exposition de la relation pédagogique qui existe entre l'enseignant et son élève. Dans la relation de confiance qui s'établit entre l'élève et son bénévole, l'enfant parle beaucoup de son vécu scolaire. Évidemment, la grande majorité des élèves exprime leur haute appréciation de leurs enseignants.

En ce sens, une enseignante nous explique que s'il ne s'agissait pas de bénévoles mais de tuteurs rémunérés, «ce serait plus froid et les attentes seraient différentes». Puis, une directrice ajoute :

Les enseignants partagent moins leur expertise pédagogique. Ils ont peut-être l'impression que ce sont eux qui possèdent plus les qualifications pour faire ça que les tuteurs qui sont là. **Mais comme vous n'avez pas la prétention, non plus de remplacer les enseignants, il y a pas de problème.** (Danielle, directrice)

Par ailleurs, si certaines enseignantes se confortent dans cette distance professionnelle/bénévole dans le rapport au pédagogique, la plupart des enseignantes souhaitent un rapprochement entre l'école et le projet «École du samedi» pour ce qui a trait aux activités plus générales. Il semble que l'équipe de l'organisme communautaire ne présente pas toujours une attitude d'ouverture et d'inclusion à l'endroit des enseignantes.

Puis j'trouve ça intéressant de savoir ce qu'ils font parce qu'après ça je peux leur en parler plus facilement. Par exemple quand un élève me dit qu'en fin de semaine c'était la fête de fin d'année, pis là «ha oui! Puis qu'est-ce que vous avez fait?» **alors j'aurais aimé ça le savoir d'avance puis les féliciter, parce que aller à l'école tous les samedis, si j'avais su d'avance, puis d'embarquer là dedans aussi un peu.** (Annie, enseignante)

Cet extrait rend compte de la perception de la plupart des enseignantes rencontrées. Celles-ci nous ont parlé de cette distance entre l'«École du samedi» et les enseignantes du milieu scolaire. Selon elles, l'organisme communautaire doit trouver davantage de moyens pour informer plus fréquemment les enseignantes sur les activités de l'«École du samedi». Cette distance s'explique aussi par une concentration des échanges entre l'organisme communautaire et les directions des écoles qui agissent en tant que représentantes de leur personnel scolaire. Évidemment, il y a là une piste à explorer pour consolider la collaboration entre les enseignants et les intervenantes de l'organisme communautaire PROMIS.

Dans cette section, nous avons dégagé certains facteurs liés à l'adoption d'une attitude d'ouverture ou de fermeture par les acteurs du milieu scolaire à l'endroit de la collaboration avec le milieu des organismes communautaires, plus spécifiquement avec l'organisme PROMIS. Ces attitudes auront des impacts en premier lieu sur la qualité de l'accessibilité des élèves et de leurs familles aux divers services offerts par la communauté environnante. Puis, comme nous le verrons dans la prochaine section, ces attitudes déterminent la qualité des liens entre les différents acteurs, en termes de continuité, de discontinuité ou de rupture.

4.3.5 Rôles des acteurs écoles-organisme communautaire PROMIS dans la collaboration

La collaboration exige, de par sa nature, une mise en commun d'efforts et de ressources ainsi qu'une définition et une répartition des rôles de chacun des acteurs engagés. Une ingérence à ce niveau peut entraîner des frustrations ou même des conflits entre les différents acteurs ou milieux. Ainsi, dans cette section, nous analysons l'articulation des rôles et des liens entre les acteurs école-organisme communautaire PROMIS, dans la collaboration.

Dans le projet «École du samedi», les rôles sont définis conjointement par les deux milieux : école et organisme communautaire PROMIS. D'une part, ils résultent des besoins et des attentes exprimés par l'organisme. Les attentes à l'égard du rôle des enseignantes sont évaluées, approuvées ou quelque peu modifiées par les directions d'écoles. Ainsi, le rôle attribué aux enseignants tient compte de la dynamique interne de l'école (valeur, intérêt, motivation, charge de travail, perceptions liées au rôle et à la qualité du service offert par l'organisme en regard de la scolarité des élèves). Cette approche est essentielle à la collaboration des enseignantes avec l'équipe de l'organisme communautaire.

Ainsi on observe une gestion diversifiée du projet «École du samedi» à l'intérieur des écoles impliquées dans ce projet. Par exemple, dans certaines écoles la direction présente le projet aux enseignants et leur indique le nombre d'élèves ainsi que la procédure interne pour le choix et la référence de ceux-ci et de leurs familles au projet «École du samedi». Pour une autre école, la directrice s'implique à tous les niveaux : présentation, référence des familles et suivi de la participation.

Bon la référence, premièrement il y a des élèves qui ont été référés il y a plusieurs années. Moi **je rencontre les enseignants en début d'année et on décide ensemble si on réfère l'enfant à PROMIS**, est-ce que ce serait une bonne affaire ou pas et c'est là qu'on suggère aux parents. Ils y en a qui acceptent d'autres qui refusent. Il y en a qui donnent suite d'autres non. (Louise, directrice)

Au niveau des enseignants, le rôle défini dans le cadre de la collaboration relève des compétences exclusives des enseignants auxquels l'organisme communautaire PROMIS confère un rôle d'expert. À partir de son évaluation des besoins de l'élève pour l'atteinte des exigences scolaires, il est attendu que l'enseignant communique au bénévole les informations nécessaires à l'orientation de son travail auprès de l'élève. Puis, au cours de l'année scolaire, l'enseignante doit assurer un certain suivi pour réorienter ou pour simplement témoigner du cheminement de l'élève.

Ils doivent nous aider à aider leurs élèves. Ce sont eux les professionnels, les spécialistes de l'enseignement qui évaluent les élèves alors ils doivent dire aux bénévoles sur quoi ils doivent travailler avec les enfants. Si non le bénévole ne sait pas trop quoi faire et a l'impression d'être peu utile pour soutenir l'élève. (Intervenante communautaire)

Si l'élève ne sait pas vraiment comment expliquer ses difficultés, tu n'es pas le prof pour vraiment savoir sur ce qu'il a le plus de difficultés. Tu ne peux pas juste savoir avec ce que dit l'élève puis le prof peut te donner des conseils pour qu'il ait une meilleure base et qu'il ne soit pas en difficulté. (Anita, tutrice)

«C'est également la remarque qu'a fait le professeur qu'il a des difficultés en fractions. C'est bien que je le sache, que ça confirme aussi ce sur quoi je travaille avec lui.» (Eugénie, tutrice)

Pour les enseignantes, une conception claire de leur rôle et de leurs tâches à l'intérieur du projet communautaire proposé leur permet de faire un choix éclairé de collaborer ou non avec l'équipe de l'«École du samedi». Voici quelques extraits qui exposent les conceptions des enseignantes rencontrées quant à leur rôle dans ce projet.

«Nous notre tâche c'était de choisir les enfants, de les cibler selon des critères académiques ou sociales, qui sont renfermés, qui sont timides.» (Maria, enseignante)

«On connaît nos élèves et leurs besoins alors on est capable d'identifier, c'est simple. Pis c'est quoi, deux fois qu'on a le cahier... ben c'est rien là...» (Monique, enseignante)

Enfin, à travers les interactions dans le projet «École du samedi», la participation sollicitée à l'endroit des enseignantes doit trouver écho dans le travail réalisé par les bénévoles et leurs élèves. Le lien de continuité qui existe entre la contribution des enseignants et ce qui est fait à l'«École du samedi» donne tout son sens à la collaboration de l'enseignante. En ce sens, une enseignante expose l'origine de sa motivation à s'investir dans cette mise en commun des efforts :

Ben ça va nécessairement en collaboration puisque **l'approche est faite à partir de ce que nous avons déjà établi**. Parce qu'on reçoit le formulaire au début quand on inscrit l'enfant, pour dire quelles sont ses forces, ses faiblesses et son matériel didactique... donc nécessairement moi j'assumais que à l'«École du samedi» c'était fait en suite, en lien avec ce qu'on avait indiqué sur la feuille. **Puis on voit que c'est pas à côté du travail qu'on fait.** (Annie, enseignante)

La dernière phrase de l'extrait ci-dessus, tout comme les deux prochains extraits, démontrent l'importance d'assurer un lien continu et soutenu entre les différents acteurs afin qu'ils puissent saisir la valeur de leur rôle dans cette collaboration.

Guider le tuteur, être un guide dans le fond. Cibler les difficultés à travailler, guider, **donner un feedback**, faire un retour par rapport à ce

qu'on voit dans l'amélioration. S'il y a amélioration ou pas... Peut-être aussi **encourager le bénévole**. (Monique, enseignante)

«Je voyais qu'il était bloqué sur une notion et que s'il débloquent ça aurait un gros impact. Des fois, **s'ils avaient travaillé sur quoi on travaillait en classe ça aurait pu débloquent**.» (Marilyne, enseignante)

Si la communication était plus intense entre l'enseignant et le tuteur ce serait d'une grande aide. C'est vrai qu'il y a cette relation mais elle est distante. **Souvent le résultat vient bien après et on se rend pas compte qu'on a raté** quelque chose à un moment. Je pense que la relation est trop espacée. (Eugénie, tutrice)

Ainsi, le rôle de l'enseignante dans cette collaboration se définit par sa compétence professionnelle ainsi que par les attentes de l'organisme communautaire pour assurer un soutien scolaire efficace aux élèves. Puis, le rôle du tuteur bénévole se traduit par les attentes du milieu scolaire et particulièrement par les attentes spécifiques des enseignantes pour chacun de leurs élèves. Bien que la plupart des enseignantes et des tutrices rencontrées témoignent d'une collaboration étroite, on ne peut nier la dépendance induite dans ce rapport. Évidemment, si l'enseignante décide de ne pas collaborer avec le bénévole, qui se situe dans un rapport de demande envers son expertise, la collaboration devient inexistante et peut compromettre l'efficacité du soutien scolaire dispensé à un élève. Il y a donc un pouvoir unilatéral dans l'établissement du lien de collaboration entre les écoles et l'organisme communautaire PROMIS.

Enfin, au vu du rôle spécifique de l'enseignant dans la collaboration, et en toute connaissance du rôle du bénévole, la collaboration prendra davantage de sens dans le développement et la consolidation des liens qui s'inscrivent dans une continuité entre l'ensemble des acteurs. Une certaine discontinuité dans la nature de ces liens affectera la qualité du service de soutien scolaire et affectera négativement ou annihilera les impacts positifs de celui-ci sur la scolarité de l'élève. Pour rendre palpables ces liens et leurs retombées sur le soutien à l'élève, le projet «École du samedi» s'est doté d'un outil de communication nommé : «Journal de bord».

4.3.6 Outil de communication : *Journal de bord*

Considérant les multiples distances physiques et culturelles entre l'école et les organismes communautaires, il importe de créer des moyens et des outils pour forcer, d'une certaine manière, une collaboration dynamique entre les écoles et PROMIS. Ainsi, ont favorise une cohésion entre le soutien extrascolaire offert aux élèves et le vécu de celui-ci en milieu scolaire. Tout au long de ce mémoire, nous avons

mentionné l'outil qu'est le journal de bord. Dans cette section, nous présentons de façon concise cet outil qui assure l'articulation des liens ainsi qu'une certaine continuité entre l'école et le soutien dispensé par l'organisme communautaire PROMIS. (En annexe, vous trouverez une partie de ce journal de bord.)

Afin de favoriser la reconnaissance de l'ensemble des acteurs, l'«École du samedi» a créé un journal de bord qui met en valeur la participation de chaque acteur impliqué dans la scolarité des élèves. D'une part, celui-ci permet d'orienter ou de valider le travail fait par les tuteurs bénévoles et les élèves. D'autre part, il rend visible les efforts des élèves ainsi que la participation de leurs parents dans le projet «École du samedi».

En premier lieu, on y retrouve les attentes des enseignants, des orthopédagogues, des orthophonistes et des parents en regard des besoins de l'élève. En cohérence avec l'approche culturo-écologique adoptée par le projet «École du samedi», l'identification des besoins des élèves est faite non seulement par les enseignants, mais aussi par les parents qui y inscrivent, dans la langue de leur choix, leurs attentes envers ce service de soutien scolaire.

Puis, suite à chaque rencontre, les élèves et leurs bénévoles y inscrivent leurs commentaires relatifs à quatre thèmes proposés : la difficulté sur laquelle ils ont travaillé, les outils et stratégies qu'ils ont utilisés, la prédisposition de l'élève et le cheminement de leur équipe en regard de cette difficulté.

«À la fin de chaque séance je fais un rapport et mon élève écrit ce qu'elle ressent pendant ce moment là, après l'enseignant donne son rapport.» (Samia, tutrice)

«On écrit ce qu'on a fait, ce qu'on a lu, ce qu'on a écrit et tout ça.»
(Pirathika, élève)

«Quand on écrivait dans le cahier jaune ça lui donnait confiance de voir qu'elle avait appris des choses, qu'elle comprenait» (Colette, tutrice)

Par la suite, le journal est remis à une intervenante de l'organisme qui en fait la lecture et qui y inscrit ses commentaires en vue d'encourager, de rediriger ou de conseiller chacune des équipes élève-bénévole dans leur travail. Puis, deux ou trois fois durant l'année scolaire, les parents sont invités à y inscrire leurs commentaires sur le cheminement de leur enfant à l'«École du samedi» (dans la langue de leur choix) avant que les journaux soient acheminés vers les écoles partenaires du projet. Ainsi, les enseignants prennent connaissance du travail de leurs élèves et y inscrivent, à leur

tour, un mot d'encouragement, une réorientation des besoins de l'élève ainsi que des moyens ou des astuces pour soutenir le tuteur bénévole dans sa tâche.

Je trouve l'outil du journal de bord parfait. je trouve que c'est un bon moyen **d'établir un lien entre l'«École du samedi» et l'école Saint-Pascal-Baylon**. Les enseignants sont plus proches du tuteur de l'«École du samedi». En tant qu'enseignante je trouvais ça intéressant de pouvoir voir le travail et le cheminement qu'elle faisait puis de savoir qu'elle s'amusait en plus là-dedans. (Karine, enseignante et responsable d'école)

Les commentaires des enseignants sont amenés librement et peuvent contenir différentes opinions ou informations sur le vécu scolaire de l'élève. Tout comme l'exprime une directrice et une enseignante, le contenu des informations que celles-ci transmettent aux bénévoles dépend de la perception que l'enseignante a du lien de confiance entre l'élève, la famille et le tuteur bénévole ou du lien de confiance entre l'école et les responsables du projet.

C'est sûr qu'on tombe dans la confidentialité à un moment donné mais il faut se donner certains indices qui pourraient aider l'enfant. Si je prends le cas de l'élève X si je ne vous dis pas qu'elle a une problématique sociale vous ne pouvez pas vous l'imaginer. Ou si parfois elle a des répliques spécifiques, ça explique ou ça excuse son comportement. Sans entrer dans les détails, il faut que vous ayez une vue un peu générale de l'enfant. (Louise, directrice)

Donc je dirais que la fluidité, oui mais, souvent quand le bénévole c'est le même tout le long de l'année scolaire ça fait une différence. Et puis, ça se fait selon ce qu'on perçoit dans la rigueur du travail de la bénévole, et tant mieux quand il y a une bonne relation. (Annie, enseignante)

La création de ce journal de bord a consolidé ou redéfini les perceptions des enseignantes quant à leur rapport à ce projet ainsi que la qualité de l'encadrement des tuteurs bénévoles qui dispensent le soutien scolaire. On observe dans leurs commentaires que cet outil permet une matérialisation de leur implication et des liens de continuité entre l'école et le soutien scolaire offert dans le milieu de l'organisme communautaire PROMIS.

«Mais le journal de bord a beaucoup aidé pour **qu'on se sente plus impliqué**. Je pense que c'est le petit détail qui a fait qu'on se sent impliqué aussi.» (Karine, enseignante)

Bravo pour l'énorme travail qui est fait juste là en partant. Le soutien par rapport à ça. **Bravo pour le souci, bravo pour les remarques pertinentes qu'Awa ressortait, par rapport à un tel travail ou un tel élève**. Je trouvais ça intéressant. Puis, de **garder un lien avec les enfants**, de savoir que sans y être, **j'étais en quelque part impliquée**. (Julie, enseignante)

Ce que j'aimais beaucoup dans le carnet jaune c'est de voir **les commentaires aux bénévoles**, les trucs, par exemple pour que l'attention

de l'enfant soit plus longue, fait tel jeu à la place de celui-là, il existe telle chose ou dans tel cahier, je trouvais ça intéressant. Ça c'est un **gros point positif. Le cahier jaune permet de voir ce qui est fait.** (Annie, enseignante)

Enfin, le retour des journaux de bord dans les locaux de l'«École du samedi» est très attendu des élèves, de leurs parents et des tuteurs bénévoles. Ensemble, ceux-ci prennent connaissance des commentaires des enseignants et échangent sur le cheminement scolaire de l'élève. Parfois, au-delà de la traduction, le bénévole explique au parent ce que signifie le commentaire de l'enseignant ou, encore, l'équipe fera appel à une intervenante de l'organisme pour décoder le langage scolaire et le rendre accessible culturellement au bénévole, au parent et à l'enfant. Ces moments d'échanges sont particulièrement appréciés par les élèves. Bien qu'on y parle principalement de leurs difficultés, les enseignants prennent soin de souligner les efforts de l'élève en classe ainsi qu'à l'«École du samedi».

«J'aime que mon prof lise ce que je fais et comment je fais à la petite école [«École du samedi»]» (Anusha, élève)

«Elle a écrit j'ai fait un bon travail» (Ashley, élève)

Dans ce journal l'enseignante est **vraiment contente** et me parle de Ashley. Elle me dit **qu'il y a des changements** dans son travail et son comportement, comment se déroule son travail en classe, elle est plus propre, plus organisée, **ça je le vois par le journal de bord.** (Samia, tutrice)

Puis, pour les parents, l'échange d'informations entre les tuteurs et les enseignants est essentiel pour soutenir efficacement leurs enfants.

The parents, the school and the benevole write about the comments the progress even the teacher and also have the comments. It's very good because it's one way of communicating, how the student doing better or best in her studies in the PROMIS with the school and the benevole. (Mère de Ashley)

«It is better this because Madame Julie will tell to Anita what is the weakness of Vince and then the progress of Vince. So it's nice the communication of tutor and the teacher.» (Mère de Vince)

«It is good, because the teacher knows the working in the class when you send that yellow book they have teachers that can see what he's doing and the teacher can tell me everything, that's it is good.» (Mère de Geerthan)

Enfin, cet outil a largement favorisé l'accessibilité des enseignants au projet. Comme en témoignent celles-ci, le journal de bord leur a donné accès au vécu scolaire de leurs élèves en dehors de l'école et leur a permis de créer des liens significatifs avec les tuteurs et les intervenantes qui répondent de cet organisme communautaire. Puis, ce journal de bord a contribué à la mise en valeur des efforts des élèves et des

bénévoles en regard de la réussite scolaire. Comme nous l'exposons dans la prochaine section, cette valorisation induite par la collaboration école-organisme communautaire a un impact non négligeable sur le vécu scolaire des élèves qui participent au projet «École du samedi».

CHAPITRE 5 : CONCLUSION

Depuis une vingtaine d'année, l'importante diversification de l'immigration et l'accroissement de la défavorisation ont redéfini le portrait de la société montréalaise. Cependant, l'institution scolaire, plutôt conservatrice, peine à s'adapter à cette culture plurielle, de plus en plus hétérogène.

L'auteure de ce mémoire s'est intéressée au rôle des organismes communautaires dans le projet social de la réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves, dans le quartier Côte-des-Neiges où une partie significative de la population vit la conjugaison entre immigration et défavorisation. Ce mémoire, intitulé *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS*, présente une étude de cas constituée d'une analyse des perceptions des différents acteurs engagés dans le projet de soutien scolaire «École du samedi» offert par l'organisme communautaire PROMIS. Les deux objectifs principaux de cette recherche sont : l'analyse du soutien scolaire offert par l'organisme communautaire, ainsi que l'analyse de la collaboration entre cet organisme et ses écoles partenaires.

Nous avons sollicité la participation de 26 acteurs issus de différents milieux et ayant différents rôles, tous complémentaires pour la réussite scolaire : élèves, parents, tutrices bénévoles de tout âge et horizons, enseignantes et directions d'écoles primaires et une intervenante de l'organisme communautaire PROMIS. Ces acteurs sont issus de milieux socio-économiques et de milieux socioprofessionnels variés ainsi que de plus d'une dizaine de communautés ethnoculturelles : algérienne, bangladaise, irlandaise et basque, camerounaise, chilienne et salvadorienne, indienne, philippines, portugaise, sri lankais et québécoise ou canadienne francophone.

En regard des objectifs, nous avons analysé en premier lieu les différentes dimensions de l'accessibilité (Rahm, 2007) offerte par le milieu de l'organisme communautaire aux élèves et leurs familles. Ce milieu offre aux acteurs élèves-familles une grande accessibilité physique ainsi qu'un haut niveau de confort psychologique et culturel. Cette accessibilité favorise, d'une part, les apprentissages de l'enfant et, d'autre part, la participation parentale. Cette qualité d'accessibilité est induite par un cadre moins normatif que celui de l'école ainsi que par le développement de rapports plus symétriques entre les différents acteurs investis dans le projet de soutien scolaire : élèves, familles, tutrices et intervenantes communautaires. Un tel climat a des impacts positifs sur la scolarité des élèves : une réparation, ou atténuation, d'une expérience scolaire difficile vécue par l'élève, un développement et un renforcement des

perceptions de soi positives chez l'enfant ainsi que des perceptions du soi scolaire adéquates (développement d'un rapport positif à l'apprentissage scolaire ainsi qu'à l'apprentissage du français, redynamisation de l'enfant dans son rôle d'élève et participation plus active en classe à l'école).

Au niveau des parents, cette recherche a permis aux intervenantes de l'organisme communautaire PROMIS de concevoir une nouvelle façon de travailler avec les parents. Il y a eu une réelle appropriation de ce qu'est une participation parentale diversifiée. Bien que depuis toujours l'équipe de l'«École du samedi» consultait les parents pour élaborer les ateliers et les activités qu'elle mettait sur pied, les intervenantes exprimaient une certaine incompréhension face à ce qu'elles pouvaient réellement apporter aux parents. Cette recherche a permis d'innover. L'«École du samedi» offre aux parents, au-delà des ateliers de français, d'autres espaces qui ont favorisé la multiplication des échanges entre les tutrices bénévoles, les parents et leurs enfants, sur le cheminement de ces derniers. Que ce soit par la création du journal de bord, du café-parents (genre café-étudiants) autogéré par les parents qui viennent échanger autour d'un café ou d'un thé, ou tout simplement qui viennent s'y reposer, que ce soit avec leurs enfants dans l'atelier de bricolage ou avec leurs plus petits dans les ateliers destinés aux 3 à 5 ans, les parents sont partout. Ils investissent et modèlent ces différents espaces selon leurs convenances, pour leur plaisir et celui de leurs enfants. Cette qualité de l'accessibilité physique, psychologique et culturelle, permet aux parents de se connecter au vécu scolaire de leurs enfants, de vivre des moments parents-enfants riches et agréables, de contrer l'isolement et rencontrer d'autres parents et enfants pour tisser des liens qui favorisent le bon voisinage. Les hommes, aussi présents, utilisent l'espace café pour discuter librement. Pour l'enfant, voir la place que l'«École du samedi» reconnaît à leurs parents, le rend très fier de sa famille, de sa communauté.

Évidemment, pour créer ces espaces ou zones de confort des parents, le rôle et les tâches de l'animatrice auprès des parents ont aussi évolué. L'animatrice doit se fondre davantage parmi les parents. Tantôt elle anime des ateliers où l'on s'approprie et pratique le français... pour les intéressés. Tantôt elle prend un café et discute avec des parents. Puis, les parents proposent des activités et s'impliquent davantage dans l'organisation de l'«École du samedi». C'est ainsi que, tout au long de l'évolution de ce projet de recherche, l'équipe d'intervenantes s'est approprié le concept d'empowerment des parents. À différents niveaux, nous avons observé des impacts

positifs de l'«École du samedi» sur la participation parentale : du bris de l'isolement vécu par la mère de Pirathika, à une prise en charge de l'animation d'un atelier par la mère d'Ashley.

En second lieu, cette recherche s'est penchée sur l'articulation de la collaboration entre les écoles engagées dans de ce projet et l'organisme communautaire qui en est le principal maître d'œuvre. Nous avons tout d'abord présenté une analyse des facteurs essentiels à une collaboration efficace et harmonieuse en regard d'une concertation des actions pour favoriser la réussite scolaire des élèves. En ce sens, nous avons observé que la reconnaissance de l'organisme communautaire par les écoles partenaires au projet «École du samedi» favorise des liens de continuité entre ces milieux et permet un arrimage du soutien offert à l'élève dans son milieu scolaire. En effet, les échantillons entre les différents acteurs sur les difficultés et les besoins des élèves assurent un soutien scolaire personnalisé et adapté.

Cependant, l'impact le plus significatif de cette collaboration est la visibilité et la valorisation des efforts de l'élève depuis un milieu extrascolaire. Celles-ci agissent directement et positivement sur le développement des perceptions du soi scolaire de l'élève. Comme d'autres recherches l'ont documenté, malgré les bonnes intentions des services de soutien scolaire, la référence des élèves ciblés en raison de leurs difficultés expose ceux-ci à un potentiel de stigmatisation par leurs pairs. Or, à travers l'analyse des entretiens auprès des élèves et de leurs enseignantes, il est ressorti que la nature du projet «École du samedi», ainsi que les attitudes valorisantes des enseignantes rencontrées, viennent annihiler ce potentiel de stigmatisation. En ce sens, la collaboration étroite, entre les intervenantes de l'organisme communautaire et l'enseignante en milieu scolaire, rend visibles les efforts de l'élève et son cheminement à l'intérieur de ce projet extrascolaire. Également, l'expression de la reconnaissance de ces efforts par l'enseignante ainsi que le réinvestissement en classe des expériences positives vécues dans ce projet extrascolaire ont un impact bénéfique sur la perception du soi scolaire de l'élève ainsi que sur sa participation active en classe.

La visibilité et la reconnaissance de l'apport du projet «École du samedi» auprès du milieu scolaire nous mènent à une retombée considérable de cette recherche. Il s'agit de l'outil de communication : « Journal de bord ». Ce journal est né d'une prise de conscience de la nécessité de rendre visibles, aux yeux des enseignants des élèves, la

participation parentale, les efforts des tuteurs bénévoles dans le soutien scolaire des élèves et le travail de suivi réalisé par l'intervenante communautaire.

Les différentes innovations que les intervenantes de l'organisme communautaire PROMIS ont amenées au projet « École du samedi » ont été accueillies positivement par les acteurs des écoles partenaires. L'approfondissement des liens de collaboration par la venue du « Journal de bord » a été grandement apprécié par les enseignants et enseignantes. Cet outil leur permettait aussi de se connecter et de faire réellement partie de l'équipe élève-tuteur-parent-enseignant. Évidemment, cette ouverture des enseignants face aux propositions de l'équipe du service de soutien scolaire offert à PROMIS est le résultat de plusieurs années de travail entre l'école et l'organisme communautaire.

Le mémoire a révélé d'autres enjeux relatifs au français, la langue d'enseignement. Dans les classes des écoles du quartier Côte-des-Neiges, élèves et enseignants tentent de relever le défi d'une réussite scolaire en français. Une langue qui représente souvent un défi de taille dans l'atteinte de l'objectif de la réussite scolaire de ces élèves, pour la plupart allophones. Une langue qui suscite beaucoup d'émotions. Chez les enseignantes, on prend à cœur de la défendre pour qu'elle survive dans ce quartier. Chez les enfants qui la subissent, qui doivent se battre avec pour réussir dans leur cheminement scolaire, les témoignages parlent de tristesse, de peur, de frustration, d'une grande timidité et, pour certains, d'un repli sur soi. Cependant, pour plusieurs élèves, cette difficulté avec le français offre aussi une explication rassurante de leurs difficultés scolaires. Les perceptions de l'ensemble des acteurs (élèves, parents, enseignants et tuteurs) mettent de l'avant le défi scolaire lié à la maîtrise de la langue d'enseignement.

Au-delà des différences ethno linguistiques, les perceptions plus personnelles de chacun des acteurs permettent de saisir les distances culturelles qui obligent les enseignants et les élèves à réinterpréter continuellement leurs vécus dans ce microcosme social qu'est la classe. Chacun le fait avec son bagage personnel, familial et culturel. Pour les élèves, ce bagage extrascolaire est fait de perceptions construites ici et ailleurs, dans une histoire familiale marquée par un projet migratoire.

Cette recherche a aussi considéré les effets d'un contexte, où immigration et défavorisation se conjuguent, sur la scolarité des enfants. Ces effets étaient particulièrement observables dans les familles issues du Bangladesh et du Sri Lanka.

La sous-scolarisation des deux parents ainsi que la méconnaissance des langues officielles du pays d'accueil ont un impact cumulatif sur la qualité de vie, la mobilité sociale et l'intégration à la société d'accueil. Les parents nous ont parlé des emplois précaires du père, de l'isolement de la mère et des difficultés à offrir un soutien scolaire concret à leurs enfants. Bien que ces contextes de vie des familles présentent certains effets négatifs sur la scolarité des enfants, ils s'avèrent aussi être d'importants leviers motivationnels pour la persévérance et la réussite scolaires. Pour ces enfants, la réussite scolaire représente la promotion sociale de leur famille et la réussite du projet migratoire de leurs parents. Pour les familles originaires des Philippines que nous avons rencontrées, les effets liés à un contexte de défavorisation n'étaient pas observables ou significatifs. Les parents philippins ont un capital social structuré par une formation académique de niveau professionnel ou collégial, la qualité des emplois qu'ils occupent, le dynamisme de leur mobilité sociale et un certain soutien scolaire qu'ils offrent à leurs enfants malgré leur faible connaissance de la langue d'enseignement. Pour leurs enfants, leur réussite scolaire s'inscrit davantage en continuité avec celle de leurs parents. Cependant, peu importe l'origine ethnoculturelle des familles rencontrées, il semble que le sexe de l'enfant ait une incidence sur sa scolarité. Le fait d'être un garçon ou une fille influe sur la valeur et le rapport à la scolarité ainsi que sur le type de participation en classe adopté par l'enfant. Cette participation est très certainement influencée par les comportements et les attitudes valorisés par la famille ou la communauté ethnoculturelle de l'élève.

Ainsi, on ne peut aborder la scolarité des élèves sans tenir compte des différentes dimensions de leurs premiers milieux de vie : leur famille et leur environnement. En ce sens, les chercheurs parlent d'une complexification des défis auxquels l'école doit faire face pour assurer l'atteinte de son objectif de la réussite scolaire et de l'intégration sociale des élèves qu'elle accueille, et de leurs familles. Depuis, l'école montréalaise reconnaît qu'elle ne peut assurer, à elle seule, la réussite scolaire de l'ensemble de ses élèves. Dans le sens de cette perspective écologique, l'école a pris conscience de la nécessité de travailler davantage en lien avec les familles des élèves. Les bienfaits de cette relation école-famille ont largement été documentés. Cependant, cette relation reste fragile et normative. Celle-ci est définie presque uniquement par le milieu scolaire et entraîne souvent une disqualification des parents ou de la culture familiale de l'élève. Pour ces raisons, les organismes communautaires sont de plus en plus vus comme médiateurs entre l'école et la famille.

Afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves, le milieu de l'éducation insiste aussi sur la nécessité des écoles de s'ouvrir et de travailler en collaboration avec la communauté. Cependant, cette mise en commun des efforts pour une harmonisation et une concertation des actions n'est pas toujours évidente. Le rapport de force asymétrique entre l'école et le milieu communautaire maintient les acteurs de ce dernier dans une position de dépendance face à l'institution scolaire et réfrène parfois les possibilités d'une collaboration efficace en regard de l'objectif de la réussite scolaire.

L'analyse des perceptions des différents acteurs à l'endroit du projet « École du samedi » ainsi que des liens entre les acteurs nous mènent au constat de la bonne qualité de ce projet. Toutefois, pour l'améliorer, nous avons ressorti différentes recommandations:

- Favoriser une plus grande accessibilité des enseignantes au projet.
 - Créer davantage d'espaces de rencontre entre les enseignants et l'équipe de l'organisme, à l'intérieur de l'école et dans les locaux de l'organisme.
 - Augmenter la fréquence des communications entre les enseignants et les tuteurs bénévoles. Les courriels peuvent s'avérer un bon moyen selon les enseignantes rencontrées.
 - Informer les enseignants de façon continue sur les activités l'«École du samedi».
 - Utiliser davantage l'intervenante communautaire scolaire pour favoriser le rapprochement école-famille-communauté.
- Mieux connaître le langage scolaire, lié à la grammaire par exemple, pour que le tuteur puisse mieux aider l'élève. L'organisme pourrait dispenser davantage de formations auprès des tuteurs bénévoles.
- Offrir aux élèves la possibilité d'un avant-midi complet en français. En plus de l'activité de soutien scolaire, développer des activités stimulantes et ludiques pour favoriser l'accès au français.

Malgré ce constat positif dégagé à travers les perceptions de l'ensemble des acteurs, il reste que la pérennité de ce projet extrascolaire, qui n'est qu'un parmi tant d'autres, est fragile. Malgré la généreuse contribution des enseignantes que nous avons rencontrées, il y a dans chaque école concernée par l'«École du samedi» des

enseignants qui sont plus ou moins intéressés à collaborer. Nous ne connaissons pas leurs points de vue et il serait intéressant de s'y attarder. D'autre part, il y a de nombreux élèves qui souhaiteraient bénéficier de ce type de soutien. Cependant, les écoles qu'ils fréquentent sont peu en lien avec les organismes communautaires de leur milieu ou ne sont pas intéressées à diversifier leurs ententes de partenariat avec plusieurs organismes. Considérant les défis auxquels font face les écoles de certains milieux ainsi que l'apport de certains projets sur la scolarité des élèves, il serait intéressant de se pencher sur les responsabilités des différents acteurs en regard de l'objectif de la réussite scolaire des élèves.

D'autre part, la réalisation de ces projets communautaires dépend principalement d'un financement provenant du milieu scolaire ou des fondations privées. Pour le premier bailleur de fonds, malgré la reconnaissance de la qualité de certains projets et de leur apport considérable aux élèves et à leurs parents, le financement accordé reste largement insuffisant pour assurer leur pérennité. Pour les fondations privées, bien que généreuses, lorsque le financement octroyé s'avère substantiel, les conditions peuvent entraver l'indépendance de l'organisme dans la définition et la gestion des projets et des services offerts à la communauté.

Nous aimerions commenter un aspect de la procédure de recherche relative au formulaire de consentement. Pour les parents et les enfants, leur fierté de participer à cette recherche universitaire était largement perceptible. Toutefois, bien qu'on ne puisse remettre en question la nécessité de protéger les participants contre différentes formes d'abus ou de non respect de la part des chercheurs, les formulaires de consentement présentement exigés ne sont pas adaptés à certains groupes de la population. Par exemple, les enseignantes du milieu scolaire et les tuteurs bénévoles de l'organisme communautaire que nous avons rencontrés signaient aisément le document. Par contre, il en était tout autrement pour les parents des élèves rencontrés. La formulation codifiée du formulaire inquiète certains parents. Tous les parents rencontrés ont signé le formulaire **simplement** parce que, d'une part, ils avaient confiance en la chercheuse qu'ils connaissent depuis plus de deux ans. Les parents ne percevaient pas la pertinence de leur signature. « Pourquoi un tel document ? » « Bien sûr que je fais ce que je veux. Si je ne veux pas répondre ou arrêter ma participation cela va de soi. » Selon eux, ce type de document sème le doute quant au risque encouru par les participants. Un risque qui n'est pas.

Enfin, on retient de cette recherche la qualité de ses retombées sur le plan humain et communautaire. La proximité professionnelle de la chercheuse avec chacun des participants a donné lieu à des échanges diversifiés, riches et constructifs. Dans un face-à-face teinté par des liens professionnels plus, ou moins consolidés, les échanges ont permis une mise en valeur de l'identité et de la haute qualité d'engagement professionnel des enseignantes et des directrices rencontrées. De plus, ces échanges ont donné l'occasion aux acteurs en collaboration, issus des milieux écoles-organisme communautaire PROMIS, d'approfondir leurs rôles respectifs et les attentes de chacun.

Également, à travers des échanges plus personnels lors des rencontres avec les familles, on percevait la fierté des familles de nous accueillir dans leurs « chez eux », de nous raconter leur histoire, de partager des aspects de leurs cultures ainsi que leurs aspirations pour un avenir prometteur pour leurs enfants et leur famille, dans la société d'accueil québécoise.

Enfin, concernant les tutrices bénévoles, leurs témoignages ont rendu compte de l'importance de l'action bénévole et de la reconnaissance du potentiel d'une communauté locale. Pour les unes, il y a eu l'expression d'une conscience de l'importance d'une action citoyenne pour connaître l'autre, son voisin, pour favoriser l'intégration des familles immigrantes et ainsi assurer une meilleure cohésion sociale. Pour les tutrices bénévoles nouvellement arrivées dans la société québécoise, le bénévolat leur a permis de rompre avec l'isolement, de participer à la société d'accueil, d'avoir une première expérience de travail et une première référence qui viendront soutenir leur démarche d'intégration sur le marché de l'emploi. Pour chacune des tutrices rencontrées, leurs perceptions traduisaient aussi les valeurs de l'engagement communautaire pour une société nouvelle, inclusive et plus juste. Sans doute, ce mémoire a-t-il permis de saisir les différentes dimensions de l'important soutien socioscolaire que les tuteurs bénévoles offrent aux élèves du projet «École du samedi». Cependant, ce mémoire ne peut rendre compte de l'intégralité de l'apport de ces tuteurs de résilience auprès de ces élèves et de leurs parents. Cette recherche témoigne d'une véritable communauté éducative à l'image de la pluriethnicité du quartier Côte-des-Neiges.

Bien que ce mémoire ne reflète qu'un cas de collaboration entre un seul organisme communautaire et certaines écoles d'un quartier, nous croyons que celui-ci peut

s'avérer utile pour des acteurs engagés dans d'autres milieux. Les enjeux d'accessibilité, l'approche écologique et interactionniste, la prise en compte des perceptions des différents acteurs, sont autant d'outils transférables qui offrent la possibilité d'une connaissance approfondie des acteurs, des milieux et des types de rapport entre eux.

À la fin de ce mémoire, un livre qui vient de sortir me conforte quant à la pertinence des objectifs de ce mémoire. Asdih (2008) livre une réflexion sur les enjeux du partenariat dans les ZEP (zone d'éducation prioritaire) en France pour promouvoir la réussite scolaire et prévenir l'exclusion. L'équivalent de certains ZEP au Québec serait constitué de quartiers urbains, comme Côte-des-Neiges, où défavorisation et immigration se conjuguent. En guise de prospective, je laisse le lecteur sur une citation d'Asdih (2008:240 et 242) dont les idées sont autant de clin d'œil à ma recherche.

Des effets indirects (du partenariat sur la réussite scolaire) passent par une légitimation, un regain de confiance et une revalorisation des acteurs, une reconnaissance du sens de leur action, ainsi que par une formalisation des échanges et des projets. Mais surtout le partenariat joue clairement un rôle par combinaison avec d'autres facteurs : la centration sur les apprentissages scolaires, (...) la motivation des enseignants à faire réussir les élèves, la stabilité des acteurs, la solidarité de l'équipe, la fermeté et le dynamisme du pilotage, le regard et l'attitude bienveillants envers les élèves et les familles populaires. (Asdih, 2008:240)

(...) la mise en œuvre des partenariats éducatifs susciterait, sinon une nouvelle professionnalité, du moins l'émergence de nouvelles facettes ou dimensions de l'identité professionnelles et de la socialisation des enseignants, des parents et des intervenants sociaux. (Asdih, 2008:242)

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, S. H., & Taylor, L. (2002). Building comprehensive multifaceted and integrated approaches to address barriers to student learning. *Childhood Education, 78*(no.5), 261-268.
- Anger, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou (Québec): CEC.
- Asdih, C. (2008). Les partenariats famille-école-association: des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck.
- Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu: Une compétence professionnelle à construire. *Vie pédagogique, 133*, 11-14.
- Baillergeau, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. *Informations sociales, 143*, 98-103-(104-105)-106-107.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Université.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L., & Neves, M. C. (1993). *De l'autre côté de l'école*. Berne: Lang.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Tours: Nathan.
- Blaser, C. (2006). *Intégration linguistique et performance économique d'une cohorte d'immigrants à Montréal: Une approche longitudinale*. Université de Montréal, Montréal.
- Bouchard, P. (2000). *Famille, école et milieu populaire*. Sainte-Foy.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.
- Boutin, G., & Lecren, F. (2004). *Le partenariat: Entre utopie et réalité*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Bray, M. (2000). *Études thématiques: Partenariat avec les communautés dans l'éducation: Dimensions, variations et implications*. Dakar: UNESCO.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cartier, S. (1999). Augmenter le pouvoir d'apprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. *Rendez-vous, 13*(2), 7-11.

- CGTSIM-Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2006). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscription au 30 septembre 2005. Montréal: CGTSIM.
- CGTSIM-Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2007). Portrait socioculturel des élèves inscrit dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscription au 30 septembre 2006. Montréal: CGTSIM.
- Chartrand, P. (1999). *Le partenariat école / famille / communauté: Une tentative d'action en milieu populaire montréalais*. Université de Montréal, Montréal.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996, 2007). Rénover notre système d'éducation: Dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Récupéré en octobre 2007, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-1.htm>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Avis à la ministre de l'éducation: La réussite à l'école montréalaise: Une urgence pour la société québécoise (pp. 116): Gouvernement du Québec.
- Corporation de développement communautaire de la MRC de Maskinongé. (2005). Le communautaire. Récupéré en Février 2006, de
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- CSE-Conseil supérieur de l'éducation. (1994). Etre parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable. Montréal: Gouvernement du Québec.
- CSE-Conseil supérieur de l'éducation. (1996). Avis à la ministre de l'éducation: La réussite à l'école montréalaise: Une urgence pour la société québécoise: Gouvernement du Québec.
- CSE-Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1998). L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Montréal: Gouvernement du Québec.
- CSIM-Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1995). Mémoire présenté à la commission des états généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- CSIM -Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1991). Mémoire sur la situation des enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles (pp. 105). Montréal: CSIM.
- Cyr, A. (2002). Pluralisme et citoyenneté: Le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études canadiennes*, 53, 33-50.
- De Queiroz, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris: PUF.
- Delisle, M.-N. (2002). *Une analyse de la spécificité de la motivation et du concept de soi scolaire en regard de la performance des élèves en mathématiques, en sciences et en français*. Université Laval, Ste-Foy.

- Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville-École-Intégration*, 117, 28-44.
- Deniger, M.-A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultats: Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Ste-Foy: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Deslandes, R., Bastien, N., & Lemieux, A. (2004). Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie Pédagogique*, 133, 40-44.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Ste-Foy: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRE), Université Laval.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Felix Alcan.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (2^e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Falconnet, G., & Vergnory, R. (2001). *Travailler avec les parents pour une nouvelle cohésion sociale*. Issy-les-moulineaux: ESF.
- Fortier, L., & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leurs enfants en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- Fournier, D., René, J.-F., Duval, M., Garon, S., Fontaine, A., Chénard, J., et al. (2001). La dynamique partenariale sur les pratiques des organismes communautaires dans le contexte de la réorganisation du réseau de la santé et des services sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 14(1), 111-131.
- George, K. (2004). *Caractéristiques du décrochage scolaire au Québec et dans villeray-petite-patrie*. Conférence présentée à La lutte au décrochage scolaire chez les jeunes issus de l'immigration, Montréal.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF.
- Glennerster, H. (2002). United states poverty studies and poverty measurement: The past twenty-five years. *Social Science Review, Mars*, 83-107.
- Goux, D., & Maurin, É. (1995). Origine sociale et destiné scolaire. *Revue française de sociologie*, XXXVI, 81-121.
- Gratton, G., & Bouchard, C. (2004). *Cumul de risques, statut de citoyenneté, participation communautaire et institutionnelle des parents de milieux défavorisés*. Montréal: Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants et l'Alliance de recherche sur le développement des enfants dans leur communauté (GRAVE-ARDEC), Université du Québec à Montréal.

- Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques*, 35, 52-62.
- Jacques, M., & Baillargeon, M. (1997). *Éduquer avant l'école: L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques, sous la direction de François Victor Tochon*. Montréal, Paris, Bruxelles: Université de Montréal et De Boeck Université.
- Jetté, C. (2007). La reconnaissance du secteur associatif par l'état québécois. *Informations sociales*, 143, 88-96.
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue des parents de milieux défavorisés sur l'implication dans la scolarité de leur enfant. *Interaction. Psychologie des relations humaines*, 9(2), 16-37.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143, 64-(71)-75.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école: Une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar & F. Kanouté (Eds.): *Équité en éducation et formation* (pp. 25-45). Montréal: Éditions nouvelles.
- Kanouté, F., Duong, L., Audet, G., & Lafortune, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*: FQRSC.
- Kanouté, F., & Saintfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43(1), 28-31.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou, M. (à paraître). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2)
- Kazempur, A., & Halli, S. S. (200). *The new poverty in Canada, ethnic groups and ghetto neighborhoods*. Toronto: Thompson Educationnal Publishing inc.
- La Maisonnée. (Novembre 2004). *Colloque « la lutte au décrochage scolaire chez les jeunes issus de l'immigration »*. Conférence présentée, Montréal.
- Labrie, N., Wilson, D., & Roberge, B. (2000). *La participation des parents à l'école. «Wo minute, c'est pas ton école. C'est notre école»*. Toronto: Centre de recherche en éducation franco-ontarienne, Université de Toronto.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Université de Montréal, Montréal.
- Le petit robert*. (2002). Paris: Le Robert.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.

- Lesemann, F. (1999). La pauvreté: Aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois & Y. Martin (Eds.): *Traité des problèmes sociaux* (pp. 581-604). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lorcerie, F. (1991). La «modernisation» de l'éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation*, 85, 49-67.
- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, *Éducation et francophonie - Revue scientifique virtuelle* (Vol. XXV).
- Marchand, C. (2004). École-famille-communauté: Faire équipe pour la réussite. *Vie pédagogique*, 133, 10-12.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., & Ledent, J. (2005). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Récupéré en Juillet 2007, de http://im.metropolis.net/frameset_f.html
- MELS-Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2002). Les services éducatifs complémentaires: Essentiels à la réussite scolaire.
- MELS-Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2003). Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés: Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage: Gouvernement du Québec.
- MELS-Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005a). Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires: Gouvernement du Québec.
- MELS-Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005b). Le programme de soutien à l'école montréalaise: Gouvernement du Québec.
- MELS-Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: De 1994-1995 à 2003-2004: Gouvernement du Québec.
- MELS-Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2007). Recueil de projets novateurs. Montréal: Gouvernement du Québec.
- Ménard, L. (1997). Un modèle de motivation dans un contexte scolaire utilisé en partie dans une communauté d'apprentissage. Récupéré en novembre 2006, de <http://www.protic.net/profs/menardl/reflexion/unmodle.htm>
- MEQ-Ministère de l'Éducation. (2000). *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire: Une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes*: Gouvernement du Québec.
- Merieu, P. (1993). *L'envers du tableau - quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF.

- MESS-Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2001). L'action communautaire une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, & Citoyenneté et Immigration Canada. (2007). Tableaux sur l'immigration au Québec 2002-2006. Données préliminaires pour 2006: Gouvernement du Québec.
- Montandon, C. (1999). *Quelques interrogations sur le partenariat, notamment sur la place de l'enfant*. Conférence présentée à VII^e Congrès International d'Éducation Familiale organisé par l'AIFREF, Padoue.
- MSSS-Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2005). Programme de soutien aux organismes communautaires 2006-2007: Gouvernement du Québec.
- Panet-Raymond, J. (1994). Les nouveaux rapports entre l'état et les organismes communautaires. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(1), 79-94.
- Panet-Raymond, J., & Bourque, D. (1991). *Partenaire ou partenariat?* Montréal: Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- PPRE-Programme pancanadien de recherche en éducation. (2000). Rapport du colloque: L'enfance et la jeunesse à risque. Récupéré en juillet 2007, de <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/report2000.fr.pdf>
- PROMIS (PROMotion Intégration Société nouvelle). (2008). *Rapport d'activités 2007-2008*. Montréal: Organisme PROMIS.
- Quivy, R., & Van Campendhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2 éd.). Paris: Dunod.
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires: Une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758.
- Rahm, J. (2007). Les jeunes provenant de milieux défavorisés et les activités scientifiques extrascolaires. Dans C. Solar & F. Kanouté (Eds.): *Équité en éducation et formation* (pp. 47-74). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Risko, V. J., & Bromley, K. (2000). *Collaboration for diverse learners: Viewpoints and practices*: Newark: International Reading Association.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Université de Montréal, Montréal.

- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation: Assise d'une pédagogie du succès*. Montréal: Guérin.
- Sabatier, C. (1991). Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir. *Santé mentale au Québec*, *XVII*(1), 165-190.
- Saint-Jacques, M. (2000). L'égalité des chances dans les écoles défavorisées du Québec: Pauvreté à la carte; la carte de la pauvreté du meq comporte d'inquiétantes distorsions de la réalité. *Le Devoir*, 13 septembre 2000, A7.
- Saint-Jacques, M., & Sévigny, D. (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais. Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Schunk, D. H. (1987). Self-efficacy and motivated learning. Dans Hasting & Schwieso (Eds.): *New directions in educational psychology: 2. Behavior and motivation in the classroom* (pp. 233-251). London: Falmer Press.
- Thin, D. (2004). Travail social et travail pédagogique: Une mise en cause paradoxale de l'école. Dans G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 51-71). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Ulysse, P.-J., & Lesemann, F. (2004). *Citoyenneté et pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris: PUF.
- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1999). *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du nord*. Paris: Anthropos Diffusion.
- Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et politiques*, *35*, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Rachédi, L., Kanouté, F., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration famille-école: Trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du québec* (Rapport de recherche au FQRSC): Université de Sherbrooke.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- Viau, R. (1995). L'état de la recherche sur l'anxiété scolaire. *Les cahiers de la recherche en éducation*, *2*(2), 375-398.
- Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*(25), 16-26.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and method* (3 éd.). Thousand Oak: SAGE Publications.

Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance. Dans *Issues and Educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

ANNEXE A : AUTORISATION

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : *La collaboration école-organisme communautaire et la situation scolaire des élèves allophones*

Chercheure : *Mélanie Marsolais, Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal*

Directeur de recherche : *Dr Fasal Kanouté, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation – Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Ce projet veut étudier l'impact de la collaboration entre des écoles et un organisme communautaire sur le cheminement scolaire d'élèves allophones qui vivent des difficultés scolaires.

2. Participation à la recherche

Au travers cette recherche nous souhaitons obtenir les points de vue des différentes personnes impliquées dans le cheminement scolaire d'élèves allophones qui participent au projet « École du samedi ». Pour ce, nous sollicitons la participation de huit élèves âgés entre 8 et 12 ans, issus de familles immigrantes allophones et de diverses origines ethnoculturelles (Antillaise, Bangladesh, Inde, Pakistan, Philippine et Sri Lanka) fréquentant une écoles dans le quartier Côte-des-Neiges et participant au projet « École du samedi » depuis plus d'une année. Pour chaque élève, nous souhaitons rencontrer un de ses parents; son tuteur bénévole ainsi que son enseignant. Aussi, nous rencontrerons un membre de la direction des quatre écoles partenaires du projet « École du samedi ». Cette recherche rejoindra environ 36 personnes.

Votre participation est sollicitée pour une rencontre individuelle. Lors de cette rencontre une entrevue abordera des questions thématiques sur la vision que vous avez du rôle du projet « École du samedi » dans le cheminement scolaire des élèves participants. Ces entrevues se feront en Français et/ou en Anglais. En cas de besoin, un interprète pourra être présent.

Votre participation à cette recherche consiste en une entrevue individuelle d'une durée approximative de 60 minutes. Cette entrevue sera enregistrée sur cassette audio et se déroulera soit dans un local de l'organisme Promis, dans un local de votre école ou dans un endroit vous convenant.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous communiquerez resteront confidentiels. Votre prénom qui sera utilisé seul lors de l'entrevue, sera remplacé par un code lors de la transcription de l'entrevue dans un fichier de traitement de texte informatique. Seule la chercheure principale aura la liste des participants et du code qui leur aura été attribué. Cette liste ainsi que tous les renseignements obtenus sur bande audio seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les bandes audio ainsi que les transcriptions seront détruites sept ans après la fin du projet. Aucune information permettant de vous identifier directement ou indirectement ne sera divulguée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'impact de la collaboration entre le milieu scolaire et un organisme communautaire en regard du cheminement scolaire des élèves allophones qui prouvent certaines difficultés dans leur scolarité. Votre participation permettra de mieux connaître votre perception sur cette collaboration et son impact. De plus, votre participation pourra également vous donner l'occasion de vous exprimer sur votre rôle ainsi que sur les relations que vous entretenez avec les autres acteurs impliqués dans cette collaboration.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience vous amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'interviewer. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Diffusion des résultats

Un bilan de la recherche sera présenté aux parents, à l'organisme communautaire ainsi qu'aux équipes des écoles concernées en septembre 2008. Il est aussi possible que les résultats de cette recherche soient présentés lors de colloques ou de conférences liés au domaine de l'éducation.

B) CONSENTEMENT

Signature des adultes :

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature de l'adulte : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Signature du parent pour un enfant mineur :

Je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision (je peux de même le retirer en tout temps).

Signature du parent: _____ Date : _____

Nom de l'enfant: _____ Prénom : _____

Signature du mineur :

« On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison. »

Signature : _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ **Date :** _____

Nom : Mélanie Prénom : Marsolais

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Mélanie Marsolais, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : [information retirée / information withdrawn] ou à l'adresse courriel suivante : [information retirée / information withdrawn]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

ANNEXE B : GRILLES D'ENTREVUES

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

ÉLÈVE

Questions socio démographiques :

Nom, âge, pays de naissance de l'élève et de ses parents, langue maternelle de l'élève et de ses parents, langue parlée à la maison, personnes qui habitent avec lui, degré scolaire, école fréquentée, nombre d'année de participation au projet École du samedi.

Le vécu scolaire de l'élève

Thèmes	Élève
Trajectoire scolaire	Raconte-moi, quand tu as commencé l'école comment ça allait, ce que tu as aimé, qui a été ton enseignant préféré ? Ton pire moment ?
Sens et valeur de la réussite	C'est quoi pour toi réussir à l'école ? À l'école « tu es fier de toi quand... » Tu aimerais faire quoi plus tard ? Selon toi, c'est quoi la réussite scolaire pour tes parents ? « Ils sont fiers de toi quand... Ils souhaiteraient que tu étudies jusqu'à quel niveau... que tu deviennes quoi plus tard... » Est-ce important pour tes parents et ta famille que tu réussisses à l'école? Pourquoi ? Crois-tu que tu es capable de réussir à l'école ?
Difficultés scolaires	Qu'est-ce qui rend ta réussite scolaire difficile ? Quelles sont tes plus grandes difficultés scolaires ? Quand as-tu commencé à trouver ça plus difficile ?
Soutien scolaire	Est-ce qu'il y a des personnes qui t'encouragent dans ta scolarité (école et hors école)? Comment ? Comment ça se passe la période des leçons et des devoirs à la maison ? Qui t'aide dans tes leçons et devoirs, en dehors de l'école ? Cette année, est-ce que tu crois que tu réussis bien à l'école ?
Perception contrôle	Que fais-tu pour surmonter tes difficultés ?
Perception de soi	Est-ce que tu crois que tu redeviendras « bon » à l'école ?
Émotif école	Aimes-tu aller à l'école ? Si oui, qu'est-ce que tu aimes? Si non, qu'est-ce que tu n'aimes pas ? Lorsque ça va pas à l'école, avec qui est-ce que tu peux en parler ?

Amitié	As-tu des amis à l'école ? Et à l'École du samedi ?
Journée d'école	Raconte-moi une journée d'école (le réveil, place des parents, la journée, le retour à la maison, les activités autres que scolaires, le coucher)
Relation enseignant-élève	Parle-moi de ton professeur à l'école (comment elle explique, elle enseigne, écoute, relation avec les élèves, avec toi, ses qualités, ce que tu aimes moins, ce que tu souhaiterais qu'elle fasse pour t'aider à réussir, etc.)

Le soutien scolaire offert par l'École du samedi

Thèmes	Élève
Référence	Qui t'a parlé de l'École du samedi avant de venir ? Que pensais-tu de l'École du samedi avant de venir ? voulais-tu t'y inscrire ? Étais-tu obligé de t'y inscrire ?
Rôle de l'École du samedi	A quoi sert l'École du samedi ?
Connaissance des activités	Connais-tu les activités pour tes parents et pour les 3-5 ans ? Peux-tu m'en parler?
Besoins et attentes	Pourquoi viens-tu à l'École du samedi ? En quoi souhaites-tu que ton bénévole t'aide pour que tu sois meilleur à l'école ?
Première impression	Raconte-nous ta première fois à l'École du samedi, et avec ton bénévole
Relation bénévole-élève	Parle-moi de ton bénévole. Raconte-moi ce que fais-tu avec ton bénévole à l'École du samedi et de quoi tu parles avec ton bénévole ? Qu'est-ce que tu aimes le plus chez ton bénévole ? En dehors de l'École du samedi as-tu des contacts avec ton bénévole
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les inconvénients d'avoir une personne juste pour toi, pour t'aider ? Quand tu as des difficultés à comprendre quelque chose qu'est ce que ton bénévole fait pour t'aider ? Qu'est-ce qui permettrait à ton bénévole de mieux t'aider ? (avoir accès aux livres d'école par exemple)
Appréciation	Aimes-tu venir à l'École du samedi ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu

	<p>aises à l'École du samedi ? Qu'est-ce que tu aimes moins à l'École du samedi ?</p> <p>Est-ce que c'est difficile pour toi de venir le samedi matin à l'École du samedi ?</p> <p>Quel est ton meilleur moment ou souvenir à l'École du samedi ?</p>
Déroulement	Raconte-moi comment ça se passe un samedi à l'École du samedi ?
L'apprentissage	Quand tu travailles à l'École du samedi, qu'est ce qui est différent de lorsque tu es dans ta classe à l'école ?
Perception des autres	Tes amis savent-ils que tu viens à l'École du samedi ? Si oui, Qu'en pensent-ils ?
Autres activités	À part le tutorat, est-ce qu'il y a d'autres activités à l'École du samedi auxquelles tu as participé ?
Bénévolat et gratuité	Que penses-tu du fait que tu reçoives de l'aide d'une personne que tu ne connaissais pas avant de venir à l'École du samedi
Impacts du soutien scolaire	Depuis que tu fréquentes l'École du samedi qu'est-ce qui a changé pour toi à l'école ?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Élève
Participation du parent	<p>Qui t'accompagne à l'École du samedi ?</p> <p>Qu'est-ce que tes parents font à l'École du samedi ?</p> <p>Est-ce que tu es content que tes parents viennent avec toi à l'École du samedi ? (dire pourquoi)</p> <p>Est-ce que tes parents connaissent ton bénévole, parlent-ils parfois avec lui ?</p>
Appréciation	<p>Est-ce que tes parents aiment venir à l'École du samedi ? Pourquoi ?</p> <p>Parle-moi de la relation entre tes parents et les responsables de l'École du samedi.</p> <p>Comment l'École du samedi peut aider tes parents à mieux t'aider à réussir à l'école ?</p>
Accessibilité physique	Est-ce que l'École du samedi c'est loin de chez toi ? Que penserais-tu si on offrait le même service mais dans ton école ?

La collaboration entre l'École du samedi et les écoles partenaires

Thèmes	Élève
Communication	Ton bénévole et ton enseignant s'écrivent parfois... Qu'en penses-tu ? Selon toi, pourquoi communiquent-ils, que se disent-ils ? Est-ce que tu en parles à ton enseignante de ce que tu fais à l'École du samedi ? Qu'est-ce qu'elle en dit ? Est-ce que tu écris dans le journal de bord ? Qu'est-ce que tu écris ? Est-ce que ton professeur lit et écrit dans ton journal de bord ? Qu'est-ce qu'elle a écrit ?

GRILLE ENTREVUE INDIVIDUELLE

PARENT

Questions socio démographiques :

Nom, pays de naissance, langue maternelle, autre(s) langue(s) parlée(s), temps de résidence au Québec, formation, occupation, nombre d'année de participation au projet École du samedi.

Le soutien scolaire de l'École du samedi

Thèmes	Parents
Référence	Qui vous a parlé de l'École du samedi avant de venir? (et comment)
	Que pensiez-vous de l'École du samedi avant d'y venir? Vouliez-vous y inscrire votre enfant ou vous sentiez vous obligé?
Rôle de l'École du samedi	A quoi sert l'École du samedi?
Connaissance des activités	Connaissez-vous les activités de l'École du samedi? Pouvez-vous m'en parler?
Besoins et attentes	Pourquoi votre enfant vient-il à l'École du samedi?
	Quelles sont vos attentes envers l'École du samedi pour votre enfant?
Première impression	Quel a été votre première impression de l'École du samedi?
Relation bénévole-élève	Parlez-moi de la relation de votre enfant avec son bénévole
	En dehors de l'École du samedi est-ce que votre enfant ou vous avez des contacts avec le bénévole
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les limites du tutorat individuel pour votre enfant?
Appréciation	Selon vous, votre enfant aime-t-il venir à l'École du samedi? Pourquoi?
	Est-ce que c'est difficile pour votre enfant de venir le samedi matin à l'École du samedi?
	Qu'est-ce que vous appréciez de l'École du samedi?
	Qu'est-ce que vous appréciez moins de l'École du samedi?
Déroulement	Racontez-moi comment ça se passe un samedi à l'École du samedi?

Perception des autres	Est-ce que votre enfant parle de l'École du samedi à la maison, à ses amis ou autres ?
Autres activités	À part le tutorat individuel et les ateliers pour parents y a-t-il d'autres activités auxquels vous avez participé à l'École du samedi (événement ou fête)?
Bénévolat et gratuité	Que pensez-vous du fait que ce service soit offert gratuitement ?
	Que pensez-vous du fait que ce sont des bénévoles qui offrent ce service?
Impacts	Depuis que votre enfant vient à l'École du samedi, quels changements avez-vous observé dans sa scolarité?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Parents
Participation du parent	Vous accompagnez votre enfant à l'École du samedi, y a-t-il d'autres personnes qui accompagnent votre enfant parfois ?
	Comment se passent les samedis ? Que faites-vous à l'École du samedi ?
	Que pensez-vous des ateliers destinés aux parents ?
Appréciation	Selon-vous, est-ce que votre enfant apprécie que vous veniez à l'École du samedi avec lui ? (commenter)
	Echangez-vous avec le bénévole de votre enfant ? (langue, fréquence, sujet, etc.)
	Aimez-vous venir à l'École du samedi ?
	Pouvez-vous me parler de votre expérience à l'École du samedi en tant que parent ? (ce que vous appréciez, ce que vous appréciez moins)
	Pouvez-vous me parler de votre relation avec les responsables de l'École du samedi ? (écoute, disponibilité, langue, accueil individuelle ou collective, etc.)
	Qu'est-ce que l'École du samedi vous apporte à vous, en tant que parent ?
Accessibilité Physique	Quel est votre meilleur moment ou souvenir à l'École du samedi ?
	Qu'est-ce qui facilite votre participation à l'École du samedi ? (proximité, langue, horaire, etc.)

La collaboration entre l'École du samedi et les écoles partenaires

Thèmes	Parents
Type de relation école-organisme	Selon vous, quels sont les liens entre l'École du samedi et l'école de votre enfant ?
Rôle dans partenariat	Est-ce que vous appréciez ou êtes gêné par le fait que les responsables de l'École du samedi travaillent en étroite collaboration avec l'école de votre enfant (qualité du service, affecte votre lien de confiance avec l'école ou l'École du samedi, confidentialité, etc.)
Communication prof-bénévole	Que pensez-vous des communications entre l'enseignant de l'école et le tuteur de l'École du samedi sur les difficultés scolaires de votre enfant ? (pertinence, êtes-vous à l'aise avec cela ?)
Investissement des lieux	L'École du samedi se déroule dans des locaux d'un organisme à l'extérieur de l'école, et si on faisait l'École du samedi dans les locaux de l'école de votre enfant, qu'en pensez-vous? Serait-ce mieux pour vous et votre enfant ?

Le vécu socioscolaire de l'élève

Thèmes	Parents
Trajectoire scolaire	En tant que parent, comment avez-vous vécu l'entrée de votre enfant à l'école dans le système scolaire québécois ?
	Comment s'est passé l'entrée de votre enfant à l'école québécoise ?
Sens et valeur de la réussite	Qu'est-ce que c'est la réussite scolaire pour votre enfant ? « Il est fier de lui quand... Il se contente de ... Il aimerait... »
	Croyez-vous que la réussite scolaire soit importante pour votre enfant ?
	Pour vous, qu'est-ce que c'est la réussite scolaire pour votre enfant ? « Vous êtes fier de lui quand... Vous souhaiteriez que ... » Quel niveau scolaire souhaiteriez-vous qu'il atteigne ? et/ou Quel genre de travail souhaiteriez-vous qu'il est lorsqu'il sera adulte ?
	Pour vous, pourquoi c'est important que votre enfant réussisse à l'école ?
	Croyez-vous qu'il est capable de réussir ?

Difficultés scolaires	Selon vous, pourquoi votre enfant a des difficultés à l'école ?
Trajectoire-Difficultés scolaires	Quand votre enfant a-t-il commencé à éprouver de la difficulté à l'école ? Selon vous, qui encourage et influence votre enfant dans sa scolarité (école et hors école)? Comment ? Comment ça se passe la période des leçons et des devoirs à la maison ?
Soutien scolaire	En dehors de l'école, qui aide votre enfant pour ses leçons et devoirs ?
Trajectoire	Cette année, est-ce que vous croyez que votre enfant réussit bien à l'école ?
Perception contrôle	Comment aidez-vous votre enfant à surmonter ses difficultés ?
Perception de soi	Selon vous, est-ce que votre enfant a confiance en sa capacité de réussir ?
Émotif école	Selon vous, est-ce que votre enfant aime aller à l'école ? Qu'est-ce qu'il aime et n'aime pas à l'école ? Lorsque ça va pas à l'école, avec qui votre enfant en parle ?
Amitié	Votre enfant a-t-il des amis à l'école ? Et à l'École du samedi ?
Journée d'école	Est-ce que votre enfant vous raconte comment ça se passe lorsqu'il est en classe ?
Relation enseignant-élève	Est-ce que votre enfant vous parle de son enseignant ? Est-ce que vous croyez qu'il a une bonne relation avec son enseignant ?

Grille entrevue individuelle

Enseignante

Questions socio démographiques et liées à l'enseignement:

Nom, école actuelle d'enseignement, année d'expérience dans l'enseignement et auprès d'élèves issus de milieux défavorisés et de familles immigrantes, formations en lien avec ces problématiques, pays de naissance, origine ethnoculturelle et langue maternelle, autre(s) langue(s) parlée(s).

Le soutien scolaire de l'École du samedi

Thèmes	Enseignante
	Comment avez-vous connu l'École du samedi ?
Référence	Comment ça s'est passé lorsque vous avez-vous proposé aux parents que leur enfant participe à l'École du samedi ?
Rôle de l'École du samedi	A quoi sert l'École du samedi ?
Connaissance des activités	Connaissez-vous les activités de l'École du samedi ? Pouvez-vous m'en parler ?
Besoins et attentes	Pour quelle(s) raisons avez-vous référé cet élève à l'École du samedi ? Quels sont vos attentes envers l'École du samedi pour cet élève ?
Première impression	En regard du soutien scolaire offert à l'École du samedi, quel était votre première impression?
Relation bénévole-élève	Pouvez-vous nous parlez du tuteur bénévole de votre élève ?
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les limites du tutorat individuel ? Et pour cet élève ? Quels conseils donneriez-vous à un bénévole tuteur qui interviendrait auprès d'un élève immigrant allophone en difficulté scolaire ?
Appréciation	Croyez-vous que vos élèves aiment ou aimeraient venir à l'École du samedi ? Est-ce que l'élève vous parle de l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez de l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez moins de l'École du samedi ?
Perception des autres	Selon vous, comment est perçue la participation d'un élève à l'École du samedi par sa famille et ses pairs ? (stigmas ?)

Bénévolat et gratuité	Que pensez-vous du fait que ce service soit offert par des bénévoles ?
Impacts	Depuis que cet élève fréquente l'École du samedi, y a-t-il eu des changements que vous avez observés chez lui ?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Enseignante
Participation du parent	Selon vous, qui accompagne votre élève à l'École du samedi ? Selon vous, que font les parents à l'École du samedi ?
Appréciation	Selon vous, la présence d'un parent de cet élève à l'École du samedi a-t-elle une influence sur la scolarité de ce dernier ? (commenter) Est-ce important pour vous qu'il y ait un espace pour les parents dans le projet École du samedi ?
Échange d'informations	Que pensez-vous de la communication d'informations sur le vécu scolaire de cet élève par ses parents aux responsables de l'École du samedi ? Comment l'École du samedi peut accompagner les parents dans le soutien scolaire de leur enfant ?
Accessibilité physique	Recevez-vous des commentaires des parents sur l'École du samedi ? Selon vous, qu'est-ce qui facilite ou entrave la participation de vos élèves et de leurs parents à l'École du samedi ?

Le vécu socioscolaire de l'élève

Thèmes	Enseignante
Cheminement scolaire Sens et valeur de la réussite	Pouvez-vous nous parler du cheminement scolaire des élèves concernés par cette recherche ? Qu'est-ce que la réussite pour cet élève... Croyez-vous qu'il soit important pour cet élève de réussir à l'école? Selon vous, comment les parents de cet élève voient la réussite scolaire ? Croyez-vous que les parents s'impliquent dans la scolarité de cet élève? Croyez-vous que cet élève soit capable de réussir à l'école ?

Difficultés scolaires	Selon vous, qu'est-ce qui fait que cet élève éprouve de telles difficultés dans sa scolarité ?
Soutien scolaire	Selon vous, qui encouragent et influencent cet élève (école et hors école)? Comment ? Selon vous, comment ça se passe la période des leçons et des devoirs à la maison ? Selon vous, qui aide cet élève à la maison pour ses leçons et devoirs ?
Perception de contrôle	Comment aidez-vous cet élève à surmonter ses difficultés ? Avez-vous dû faire des ajustements (dans votre pratique, attitude, etc.) auprès de cet élève ?
Perception de soi	Selon vous, est-ce que cet élève croit en sa capacité de réussir ?
Émotif école	Selon vous, est-ce que cet élève aime aller à l'école ? Qu'est-ce qu'il aime et n'aime pas à l'école ?
Amitié	L'enfant a-t-il des amis à l'école ? Et à l'École du samedi ?
L'apprentissage en classe	Décrivez-moi comment ça se passe pour cet élève dans la classe (attitude face à l'apprentissage, comportement, etc.)
Relation pédagogique	Racontez-moi votre expérience avec cet élève (au début, l'évolution, les difficultés et les points positifs)
Besoins de l'élève	Quels sont les besoins les plus prégnants chez cet élève

La collaboration entre l'École du samedi et les écoles partenaires

Thèmes	Enseignante
Collaboration	Que pensez-vous de la collaboration entre votre école et l'organisme ? Parlez-nous de votre implication dans cette collaboration.
Type de relation école-organisme	Comment qualifiez-vous la relation entre l'École du samedi et votre école ? (coopération, complémentaire, conflictuelle, distanciation, revendicatif, protectionniste, etc.) Qui définit les objectifs, assure le suivi des interventions et évalue le projet ?
Rôle dans partenariat	Parlez-nous du rôle de la direction, de l'enseignant, de l'équipe de l'École du samedi (imites, obstacles, attentes, organisation) Croyez-vous que ce partenariat est favorable à la réussite scolaire de vos élèves ? (comment, sur quel aspect, impact)

Éléments partenariat ou non- partenariat	<p>Quels sont les éléments (internes et externes) facilitateurs ou de résistances qui influent ou pourrait influencer votre choix de référer, ou pas, vos élèves à l'École du samedi ?</p> <p>Qu'est-ce que vous appréciez davantage et appréciez moins dans la collaboration ?</p>
Communication prof-bénévole	<p>Échangez-vous avec le bénévole de votre élève ? Si oui, qu'en pensez-vous ? (comment, fréquence, pertinence, qualité des informations fluidité, confidentialité)</p>
Investissement des lieux	<p>Êtes-vous déjà allé à l'École du samedi ? Si oui, pourquoi ? Quel a été votre impression ?</p> <p>L'École du samedi se déroule dans des locaux d'un organisme communautaire à l'extérieur de l'école, et si cela se passait dans les locaux de votre école, qu'en pensez-vous ?</p> <p>Le travail en partenariat suppose un partage des rôles et des expertises : en tant qu'enseignant et acteur principal dans la scolarité de l'élève qu'est-ce que vous accepteriez et n'accepteriez pas de partager avec le milieu communautaire en regard de la scolarité ? (rôle, tâche, etc.) Quelle expertise pouvez-vous offrir et bénéficier de cet organisme ?</p>

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

TUTRICE BÉNÉVOLE

Questions socio démographiques :

Nom, pays de naissance, langue maternelle, autre(s) langue(s) parlée(s), temps de résidence au Québec, formation, occupation, nombre d'année de participation au projet École du samedi, temps d'intervention auprès de l'élève concerné.

Le soutien scolaire de l'École du samedi

Thèmes	Bénévole
Référence	Comment avez-vous connu l'École du samedi ? Quel a été votre première impression lors de votre première journée ? Quel a été votre première impression lorsque vous avez rencontré cet enfant ? Comment ça s'est passé ?
Rôle de l'École du samedi	A quoi sert l'École du samedi ?
Connaissance des activités	Connaissez-vous les activités de l'École du samedi ? Pouvez-vous m'en parler ?
Besoins et attentes	Selon toi, quels sont les besoins de l'enfant auxquels tu dois répondre pour favoriser sa réussite à l'école ? Selon vous, qu'est-ce que l'enfant veut lorsqu'il vient à l'École du samedi ?
Relation bénévole-élève	Parle-moi de ta relation avec ton élève Est-ce que l'enfant te parle de sa famille, ses amis, son école, de lui-même ? Selon toi, quelles sont les choses que ton élève apprécie le plus chez toi ? En dehors de l'École du samedi as-tu des contacts avec l'enfant ou sa famille ?
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les inconvénients du tutorat individuel ? Et pour cet enfant ? Quelle est votre principale force pour accompagner cet enfant immigrant ? Quelle est votre principale difficulté ? Qu'est-ce qui vous permettrait de mieux travailler avec cet enfant ? Quels conseils donneriez-vous à un nouveau bénévole tuteur qui interviendrait auprès d'un élève immigrant allophone en difficulté scolaire ?
Appréciation	Crois-tu que l'enfant aime venir à l'École du samedi ? Pourquoi ? Et vous, aimez-vous venir à l'École du samedi ?

	Est-ce que cela semble difficile pour cet élève de venir le samedi matin à l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez de l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez moins de l'École du samedi ? Quel est ton meilleur moment ou souvenir à l'École du samedi avec cet élève?
Déroulement	Raconte-moi comment ça se passe un samedi à l'École du samedi ?
L'apprentissage	Parle-moi de la l'attitude de l'élève face à l'apprentissage lors de l'activité du tutorat.
Autres activités	À part le tutorat individuel y a-t-il d'autres activités à l'École du samedi auxquels l'enfant, sa famille et vous-même avez participé ?
Bénévolat et gratuité	Que pensez-vous du fait que ce service soit offert gratuitement ? Que pensez-vous du fait que ce soit des bénévoles qui dispense le service?
Impacts	Depuis que cet élève fréquente l'École du samedi quels sont les changements que tu as observés ?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Bénévole
Participation du parent	Qui accompagne l'enfant à l'École du samedi ? Selon toi, que font les parents de ton élève à l'École du samedi ? Selon toi, en quoi la présence d'un parent de l'enfant influence ce dernier ? (Semble-t-il content que son parent l'accompagne ?) As-tu des contacts avec les parents de l'élève ? Si oui, quand ? comment ? langue ? fréquence ? de quoi parlez-vous ?
Appréciation	Est-ce que les parents de l'élève semblent intéressés par l'École du samedi ? Comment le démontrent-ils. Peux-tu me parler de la relation entre les parents de ton élève et les responsables de l'École du samedi ? Recevez-vous des commentaires des élèves ou de leurs parents sur l'École du samedi ?
Accessibilité physique	Selon toi, qu'est-ce qui facilite la participation des parents de cet élève à l'École du samedi ?

La collaboration entre l'École du samedi et les écoles nartenaires

Thèmes	Bénévole
Partenariat	Que pensez-vous de l'énoncé suivant : « <i>le partenariat avec le milieu communautaire une mesure clé pour assurer la réussite scolaire...</i> »
Type de relation école-organisme	Comment vois-tu la collaboration entre toi et l'enseignant de ton élève ?
Rôle dans partenariat	Dans le partenariat entre l'École du samedi et l'école de l'élève, quel est ton rôle (limites, attentes, obstacles) et tes responsabilités en regard de la scolarité de ton élève ? Est-ce que les informations que les responsables de l'École du samedi te donne sur la vie de l'élève (école-famille) te sont utiles, suffisants, pertinents, pour mieux aider l'enfant. (relation au confidentiel)
Collaboration	Qu'est-ce qui pourrait faciliter la collaboration entre toi et l'école de l'enfant que tu aides ?
Communication prof-bénévole	Échangez-vous avec l'enseignant de l'élève ? Si oui, qu'en pensez-vous ? (comment, fréquence, pertinence, qualité des informations, fluidité, confidentialité)
Accessibilité physique	L'École du samedi se déroule dans des locaux d'un organisme à l'extérieur de l'école, et si on faisait l'École du samedi dans les locaux de l'école de l'enfant, qu'en penses-tu? Serait-ce mieux pour l'enfant et sa famille?

Le vécu socioscolaire de l'élève

Thème	Bénévole
Sens et valeur de la réussite	Qu'est-ce que c'est la réussite pour cet élève... (Par exemple, Est-ce que l'élève te le dit lorsqu'il a eu de bonnes notes ou qu'il est fier de lui ou lorsqu'il n'est pas fier ou ... ? » Crois-tu qu'il soit important de réussir à l'école pour cet élève ? Selon vous, comment les parents de cet élève voient la réussite scolaire ? Croyez-vous que la réussite scolaire de cet élève soit importante pour ses parents ? Crois-tu que cet élève soit capable de réussir à l'école ?

Difficultés scolaires	<p>Selon toi, quelles sont les difficultés les plus importantes chez cet élève ?</p> <p>Selon toi, qui encourage et influence cet enfant dans sa scolarité (école et hors école)? Comment ?</p>
Soutien scolaire	Selon toi, qui aide cet élève à la maison pour ses leçons et devoirs ?
Trajectoire	Est-ce que tu crois que l'enfant est en voie de réussite ?
Perception contrôle	Comment l'enfant réagi face aux difficultés, à l'apprentissage en général ?
Perception de soi	Selon toi, est-ce que cet enfant a confiance en sa capacité de réussir ?
Émotif école	Selon toi, est-ce que l'enfant aime aller à l'école ? Qu'est-ce qu'il aime et n'aime pas à l'école ?
Amitié	L'enfant a-t-il des amis à l'école ? Et à l'École du samedi ?
Journée d'école	Est-ce que l'enfant te parle de comment ça va dans sa classe avec son enseignante, ses pairs, lorsqu'il ne comprend pas pose-t-il des questions en classe ?

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

DIRECTION D'ÉCOLE

Questions socio démographiques :

Nom, pays d'origine, temps de résidence au Québec, langue maternelle, autre(s) langue(s) maîtrisée(s), nom de l'école dirigée actuellement, temps de direction de cette école, année d'expérience dans le milieu scolaire auprès d'élèves issus de l'immigration, école en milieu défavorisé, immigration et défavorisation, formation particulière en lien avec l'interculturel,

Le soutien scolaire de l'École du samedi

Thèmes	Directrice
Référence	Comment avez-vous connu l'École du samedi ?
Rôle de l'École du samedi	Comment ça s'est passé lorsque vous avez-vous proposé aux parents que leur enfant participe à l'École du samedi ? A quoi sert l'École du samedi ?
Connaissance des activités	Connaissez-vous les activités de l'École du samedi s ? Pouvez-vous m'en parler ?
Besoins et attentes	Pour quelle(s) raisons avez-vous référé cet élève à l'École du samedi ? Quels sont vos attentes envers l'École du samedi pour cet élève ?
Première impression	En regard du soutien scolaire offert à l'École du samedi, quel était votre première impression ?
Relation bénévole-élève	Pouvez-vous parler du tuteur bénévole de votre élève ?
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les limites du tutorat individuel ? Et pour cet élève ? Quels conseils donneriez-vous à un bénévole tuteur qui interviendrait auprès d'un élève immigrant allophone en difficulté scolaire ?
Appréciation	Croyez-vous que vos élèves aiment ou aimeraient venir à l'École du samedi ? Est-ce que l'élève vous parle de l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez de l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez moins de l'École du samedi ?
L'apprentissage	Parlez-nous l'attitude de cet élève face à l'apprentissage en milieu classe

Perception des autres	Selon vous, comment est perçue la participation d'un élève à l'école du samedi par sa famille et ses pairs ?
Bénévolat et gratuité	Que pensez-vous du fait que ce service soit offert gratuitement ? Que pensez-vous du fait que ce soit des bénévoles qui dispensent le service ?
Impacts	Depuis que cet élève fréquente l'École du samedi, y a-t-il eu des changements que vous avez observés chez lui ?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Directrice
Participation du parent	Selon vous, qui accompagne votre élève à l'École du samedi ? Selon vous, que font les parents à l'École du samedi ? Que pensez-vous des ateliers destinés aux parents ? (langues utilisées, sujet, limite, rôle, etc.)
Appréciation	Selon vous, la présence d'un parent de cet élève à l'École du samedi a-t-elle une influence sur la scolarité de ce dernier ? (commenter) Est-ce important pour vous qu'il y ait un espace pour les parents dans le projet École du samedi ? Que pensez-vous de la communication d'informations sur le vécu scolaire de cet élève par ses parents aux responsables de l'École du samedi ? Comment l'École du samedi peut accompagner les parents dans le soutien scolaire de leur enfant ? Recevez-vous des commentaires des élèves ou de leurs parents sur l'École du samedi ?
Accessibilité Physique	Selon vous, qu'est-ce qui facilite la participation des parents de votre élève à l'École du samedi ?

La collaboration entre l'École du samedi et les écoles partenaires

Thèmes	Directrice
Partenariat	Que pensez-vous de l'énoncé suivant : « <i>le partenariat avec le milieu communautaire une mesure clé pour assurer la réussite scolaire...</i> »
Type de relation école-organisme	Comment qualifiez-vous la relation entre l'École du samedi et votre école ? (coopération, complémentaire, conflictuelle, distanciation, revendicatif, protectionniste,

	etc.)
Rôle dans partenariat	<p>Qui définit les objectifs, assure le suivi des interventions et évalue le projet ?</p> <p>Parlez-nous du partenariat entre votre école et l'École du samedi? (rôle de la direction, de l'enseignant, de l'équipe de l'École du samedi limites, obstacles, attentes, organisation)</p> <p>Dans quelle mesure croyez-vous que ce partenariat est favorable à la réussite scolaire de vos élèves ?</p>
Éléments partenariat ou non-partenariat	<p>Quels sont les éléments (internes et externes) facilitateurs ou de résistances qui influent ou pourrait influencer votre choix de collaborer ou non avec un organisme tel que PROMIS ?</p>
Communication prof-bénévole	<p>Qu'est-ce que vous appréciez et appréciez moins dans le projet École du samedi ?</p> <p>Échangez-vous avec le bénévole de votre élève ? Si oui, qu'en pensez-vous ? (comment, fréquence, pertinence, qualité des informations fluidité, confidentialité)</p>
Investissement des lieux	<p>Êtes-vous déjà allé à l'École du samedi ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>Quel a été votre impression?</p> <p>L'École du samedi se déroule dans des locaux d'un organisme à l'extérieur de l'école, et si cela se passait dans les locaux de votre école, qu'en pensez-vous? Serait-ce mieux pour l'élève ?</p> <p>Le travaille en partenariat suppose un partage des rôles et des expertises : en tant qu'enseignant et acteur principale dans la scolarité de l'élève qu'est-ce que vous accepteriez et n'accepteriez pas de partager avec le milieu communautaire en regard de la scolarité, quelle expertise pouvez vous offrir et bénéficier de cet organisme</p>

Le vécu socioscolaire de l'élève

Thèmes	Directrice
Sens et valeur de la réussite	<p>Qu'est-ce que c'est la réussite pour cet élève... quand est-il fier ou mécontent des ses résultats, de ce qu'il vit, etc.</p> <p>Croyez-vous qu'il soit important pour cet élève de réussir à l'école?</p> <p>Selon vous, comment les parents de cet élève voient la réussite scolaire ?</p> <p>Croyez-vous que la réussite scolaire de cet élève soit importante</p>

	pour ses parents?
	Croyez-vous que cet élève soit capable de réussir à l'école ?
Difficultés scolaires	Selon vous, qu'est-ce qui fait que cet élève éprouve de telles difficultés dans sa scolarité ? (Dans votre classe y a-t-il des élèves ayant un profil social et une trajectoire socioscolaire aussi semblable et qui réussissent ?)
Trajectoire-Difficultés scolaires	Selon vous, cet élève a-t-il toujours éprouvé des difficultés dans sa scolarité ? Selon vous, qui encourage et influence cet élève (école et hors école)? Comment ? Selon vous, comment ça se passe la période des leçons et des devoirs à la maison ?
Soutien scolaire	Selon vous, qui aide cet élève à la maison pour ses leçons et devoirs ?
Trajectoire	Cette année comment va la scolarité de cet élève ?
Perception contrôle	Comment l'école peut soutenir cet élève à surmonter ses difficultés ?
Perception de soi	Selon vous, est-ce que cet élève croit en sa capacité de réussir ?
Émotif école	Selon vous, est-ce que cet élève aime aller à l'école ? Qu'est-ce qu'il aime et n'aime pas à l'école ?
Relation enseignant-élève	Racontez-moi votre expérience avec cet élève (au début, l'évolution, les difficultés et les points positifs)

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE INTERVENANTE COMMUNAUTAIRE

Questions socio démographiques :

Nom, pays de naissance, langue maternelle, autre(s) langue(s) parlée(s), temps de résidence au Québec, formation, occupation, expérience professionnelle en éducation, nombre d'année d'intervention dans le projet École du samedi.

Le soutien scolaire de l'École du samedi	
Questions	Intervenante
Référence	Comment l'École du samedi s'est fait connaître par les écoles ?
	Comment se fait la référence des élèves ? (choix et nature des critères, évaluation des besoins, qui réfère les élèves, comment les élèves accèdent au service)
Rôle de l'École du samedi	A quoi sert l'École du samedi ?
Connaissance des activités	Parlez-moi brièvement des services de l'École du samedi.
Besoins et attentes	Pourquoi cet élève vient-il à l'École du samedi ?
	Selon toi, quels sont les attentes de l'enfant, de ses parents et de son enseignant ?
Première impression	Quel a été ta première impression de l'École du samedi ?
Relation bénévole-élève	Peux-tu me parler de la relation entre ce bénévole et cet élève ?
	En dehors de l'École du samedi le bénévole a-t-il des contacts avec l'enfant ou sa famille ?
Tutorat individuel	Quels sont les avantages et les limites du tutorat individuel ? Et pour cet élève ?
	Quelle est la principale force de ce bénévole pour accompagner un élève immigrant allophone en difficulté scolaire ?
	Quelle est sa principale difficulté ?
	Qu'est-ce qui permettrait à ce bénévole de mieux travailler auprès de son élève ?
	Quels conseils donneriez-vous à un nouveau bénévole tuteur qui interviendrait auprès d'un élève immigrant allophone en

	difficulté scolaire ?
Appréciation	Crois-tu que l'enfant aime venir à l'École du samedi ? Pourquoi ? Est-ce que cela semble difficile pour cet élève de venir le samedi matin à l'École du samedi ? Qu'est-ce que vous appréciez dans le projet « École du samedi » ?
Déroulement	Raconte-moi comment ça se passe un samedi à l'École du samedi ?
Autres activités	Quels sont les autres activités de l'École du samedi aux quels les bénévoles, les élèves et leurs parents ainsi que les écoles peuvent participer ?
Bénévolat et gratuité	Que pensez-vous du fait que ce service soit offert gratuitement ? Que pensez-vous du fait que ce soit des bénévoles qui dispense le service?
Impacts	Depuis que cet élève fréquente l'École du samedi quels sont les changements que tu as observés ?

Les parents et l'École du samedi

Thèmes	Intervenante
Participation du parent	Qui accompagne l'enfant à l'École du samedi ?
	Que font les parents de cet élève à l'École du samedi ?
	Que pensez-vous des ateliers destinés aux parents ?
	Selon toi, en quoi la présence d'un parent de l'enfant influence ce dernier ? (Semble-t-il content que son parent l'accompagne ?)
	Est-ce que le bénévole a des contacts avec les parents de son élève ? Si oui, quand ? où ? comment ? langue ? fréquence ? contenu ?
Appréciation	Est-ce que les parents de l'élève semblent intéressés et apprécier par l'École du samedi ? Comment le démontrent-ils ?
	Pouvez-vous me parler de votre relation avec les parents de cet élève ?
	En quoi l'École du samedi soutien les parents de cet élève ?

	Recevez-vous des commentaires des élèves ou de leurs parents sur l'École du samedi ?
Accessibilité Physique	Selon toi, qu'est-ce qui facilite la participation des parents de cet élève à l'École du samedi ?

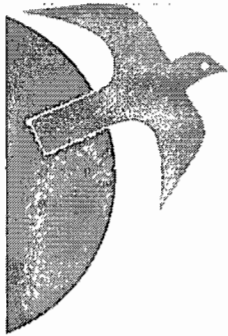
La collaboration entre l'École du samedi et les écoles partenaires

Thèmes	Intervenante
Partenariat	Que pensez-vous de l'énoncé suivant : « <i>le partenariat avec le milieu communautaire une mesure clé pour assurer la réussite scolaire...</i> »
Type de relation école-organisme	Comment qualifiez-vous la relation entre l'École du samedi et les écoles ? (coopération, complémentaire, conflictuelle, distanciation, revendicatif, protectionniste, etc.)
Collaboration	Qui définit les objectifs, assure le suivi des interventions et évalue le projet ?
Rôle dans partenariat	Parlez-nous du partenariat entre l'organisme Promis et les écoles ? (rôle, limites, obstacles, attentes, organisation)
Collaboration	Dans quelle mesure croyez-vous que ce partenariat est favorable à la réussite scolaire des élèves ?
Éléments partenariat ou non-partenariat	Quels sont les éléments (du projet et de l'école) facilitateurs ou de résistances qui ont une influence sur votre partenariat avec les écoles ?
Communication prof-bénévole	Que pensez-vous des communications entre Les enseignants des école et les bénévoles de l'École du samedi ? (comment fréquence, pertinence, fluidité, confidentialité)
Investissement des lieux	Es-tu déjà allé à l'école de cet élève ? Si oui, pourquoi ? Quel a été votre impression? L'École du samedi se déroule dans des locaux d'un organisme à l'extérieur de l'école, et si cela se passait dans les locaux des écoles, qu'en pensez-vous? Serait-ce mieux pour l'élève ?
	Le travaille en partenariat suppose un partage des rôles et des expertises : en tant que superviseur du soutien scolaire qu'est-ce que vous accepteriez et n'accepteriez pas de partager avec les écoles en regard de la scolarité, quelle expertise pouvez vous offrir et bénéficier des écoles ?

Le vécu socioscolaire de l'élève

Thèmes	Intervenante
Sens et valeur de la réussite	Selon vous, comment les parents de cet élève voient la réussite scolaire ?
	Croyez-vous que la réussite scolaire de cet élève soit importante pour ses parents ?
	Crois-tu que cet élève soit capable de réussir à l'école ?
Difficultés scolaires	Selon toi, quelles sont les difficultés les plus importantes chez cet élève ?
Soutien scolaire	Selon toi, qui aide cet élève à la maison pour ses leçons et devoirs ?
Trajectoire	Est-ce que tu crois que l'enfant est en voie de réussite ?

ANNEXE C : Extrait du «Journal de bord» du projet «École du samedi»



Groupe



Journal de bord



École du samedi 2008-2009

Élève :

Téléphone: (514)

École partenaire:

- Des Nations
- Du Petit-chapiteau
- Saint-Pascal-Baylon
- Simonne-Monet

Groupe: si classe accueil, cochez

Enseignante ou enseignant:

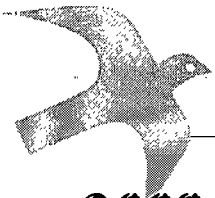
École du samedi à PROMIS

Bénévole jumelé(e) :

- *
- *
- *



promotion, intégration, société nouvelle



École du samedi : Calendrier 2008-2009

2008
Octobre

Action de grâces 11	18	25
---------------------	----	----

Novembre

1	8	15	22 Congé	29
---	---	----	----------	----

Décembre

6	13	20 Noël à PROMIS	27 Congé des fêtes
---	----	------------------	--------------------

2009
Janvier

3 Congé	10	17	24	31
---------	----	----	----	----

Février

7 Rencontre mi-année Parent-élève-bénévole	14	21	28 Congé
--	----	----	----------

Mars

7	14	21	28
---	----	----	----

Avril

4	11 Congé	Semaine nationale de l'Action bénévole 19 au 25 avril	
		18	25

Mai

2	9	16 Congé	23	30 Fête de fin d'année
---	---	----------	----	------------------------

Yveline Marsolais,
Responsable

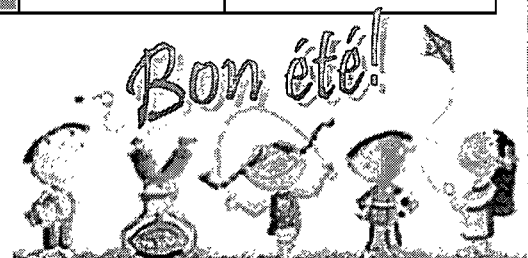
[information retirée / information withdrawn]

[information retirée / information withdrawn]

Aïda Berberovic, Conseillère au soutien
scolaire

[information retirée / information withdrawn]

[information retirée / information withdrawn]





École du samedi: Présentation du journal

L'École du samedi se veut un projet de concertation des actions menées par: l'élève et sa famille, l'école et l'organisme Promis, pour favoriser la réussite scolaire d'élèves allophones du quartier Côte-des-Neiges.

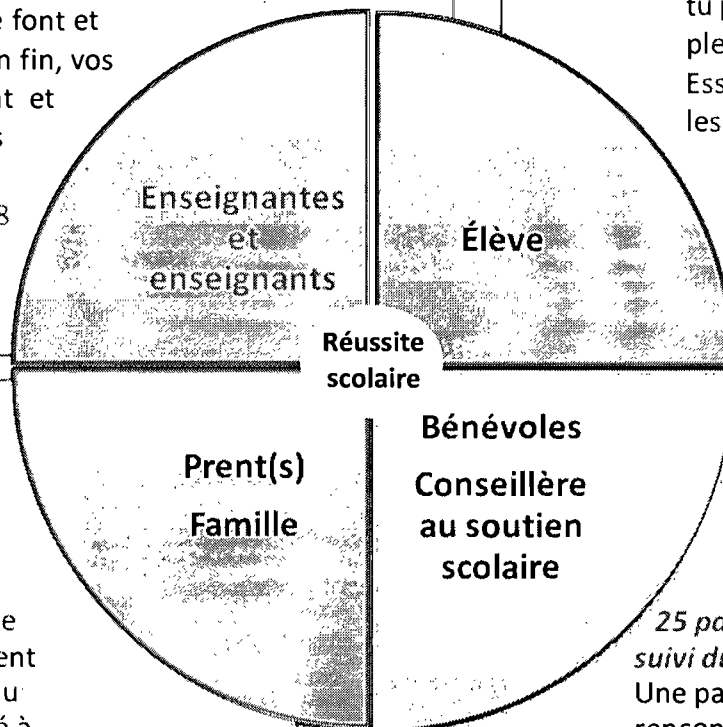
Ce **journal de bord** est notre principal outil de communication pour mener à bien notre collaboration en regard de notre objectif commun: la réussite scolaire.

• **Pages 4 et 5: situation scolaire de l'élève.** Vos commentaires sont précieux. Ils nous permettent une meilleure compréhension des besoins de votre élève en vue de lui offrir un soutien personnalisé et adapté.

• **4 pages de couleur «Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant».** Vous pouvez prendre connaissance de ce que votre élève et son bénévole font et vivent à chaque samedi. En fin, vos commentaires encouragent et orientent les élèves et leurs bénévoles.

- Page 16: décembre 2008
- Page 25: février 2009
- Page 31: avril 2009
- Page 36: mai 2009

• **Pages 2 et 3: Bienvenue à l'École du samedi.** Avec ton bénévole tu peux discuter de plein de choses. Essayez de remplir les bulles ensemble.



- **Page 7: Parents** ou adulte accompagnateur inscrivent leurs attentes à l'égard du soutien scolaire dispensé à leur enfant.
- **Page 15: résumé** des commentaires de la rencontre parent- bénévole pour mieux répondre aux besoins de l'enfant.

25 pages pour assurer le suivi du soutien scolaire. Une page, pour chaque rencontre, sur laquelle on retrouve :

- un résumé de l'activité de tutorat rédigé par l'intervenant(e) bénévole
- un commentaire de l'élève
- les commentaires de la conseillère au soutien scolaire auprès des tuteurs bénévoles



La réussite...

Note au bénévole

S'il-vous-plaît, nous souhaitons connaître de façon plus personnelle **les perceptions de l'élève** sur la réussite scolaire.

Nous vous remercions d'aider l'enfant à remplir ces bulles. Attention d'influencer le moins possible l'élève ...

Il est important que l'enfant développe sa réflexion pour chacune des questions. Pour l'aider, utiliser des expressions telles que: « qu'est-ce que cela veut dire pour toi? », « Pourquoi? », « tu peux me parler de...? ».

Cet exercice propose un échange agréable et enrichissant avec votre élève.

P.S: suivez l'ordre des bulles.

Merci pour votre collaboration!

1- Voici une personne qui a réussi dans sa vie et que j'admire...

2- Réussir à l'école c'est... (notez la première chose qui lui vient en tête)

3- La réussite pour moi c'est...

4- C'est difficile de réussir à cause...

5- Ce que je fais pour réussir:

8- Parle-moi de tes amis (à l'école ou ailleurs?)

9- Ce que tu aimes moins à l'école...

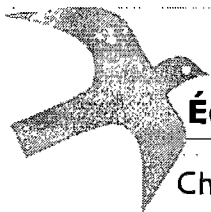
7- Ce que j'aime à l'école...

10- Qui m'encourage et m'aide à réussir à l'école ?

6- Mes parents souhaitent que je réussisse pour... (ce qu'ils disent ou ce que tu crois)

11- Parle-moi de ton prof...

12- Raconte-moi ton plus beau souvenir vécu à l'école...



École du samedi: Situation scolaire de l'élève à l'école

Chers enseignants et enseignantes, voici une fiche qui résume les principales difficultés que vous nous avez communiquées au cours des années passées.

S'il vous-plaît, veuillez indiquer les difficultés de votre élève, et leur degré, sur lesquelles vous souhaitez que le bénévole s'attarde.

Degré de la difficulté: légère ☺ moyenne ☹ majeure ☹☹

DIFFICULTÉS SOCIO SCOLAIRES

Estime et confiance en soi dans la scolarité	☺☺☺	Participation en classe:	s'affirme	☺☺☺
Motivation générale	☺☺☺		s'exprime en groupe	☺☺☺
Importance accordé à la tâche	☺☺☺		pose des questions	☺☺☺
Découragement devant une difficulté	☺☺☺		est attentif aux consignes	☺☺☺
Autonomie	☺☺☺		attend son tour	☺☺☺
Concentration	☺☺☺		a de bonnes relations avec ses pairs	☺☺☺
Se fait comprendre par l'enseignant	☺☺☺		verbalise ses émotions	☺☺☺
Se fait comprendre par ses pairs	☺☺☺			

DIFFICULTÉS ACADÉMIQUES

FRANÇAIS				
Richesse du vocabulaire	☺☺☺	Écriture:	Orthographe	☺☺☺
Compréhension des mots simples	☺☺☺		Règles de grammaire	☺☺☺
Compréhension du français	☺☺☺		Structure de phrases (sens et décodage)	☺☺☺
Genre des mots (masculin et féminin)	☺☺☺		Accord GNS-GV-GN	☺☺☺
Les sons et les syllabes	☺☺☺		Difficultés dans les dictées	☺☺☺
Communiquer oralement	☺☺☺			
Structure de phrases à l'oral	☺☺☺			
		Lecture:		
		Fluidité de lecture	☺☺☺	
		Décodage et compréhension en lecture	☺☺☺	
		Sélection des informations dans un texte	☺☺☺	

MATHÉMATIQUES

Difficultés en mathématiques liées à la compréhension du français dans les explications	☺☺☺
Appropriation et manipulation des concepts en mathématiques	☺☺☺
Calcul: additions, soustractions	☺☺☺
Multiplications et divisions	☺☺☺
Résolution de problèmes	☺☺☺
Fractions, géométrie	☺☺☺

DIFFICULTÉS MÉTHODOLOGIQUES

Organisation à l'intérieur d'une tâche	☺☺☺
Utilisation des stratégies en français et en mathématiques pour atteindre ses objectifs	☺☺☺
Capacité d'auto-évaluer son travail	☺☺☺



Situation scolaire de l'élève exprimé par la famille

Fiche indicative Élève-Famille

Difficultés scolaires de l'enfant / Children's difficulties in school achievement

Académique / Academics

Attitudes et comportements /
Attitude and behaviour

Forces, compétences, habiletés, intérêts, qualités personnelles de l'enfant
Strengths, personal skills, abilities and interest of the children

Commentaires et recommandations des parents / Parents' commentaries and suggestions

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:

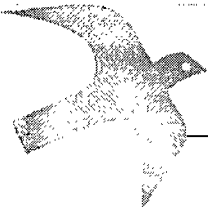
Déroulement de la rencontre et mes premières impressions:

Le commentaire de l'élève:

Afin que je puisse mieux vous soutenir, ainsi que l'élève et sa famille, n'hésitez pas à m'écrire ecoledusamedi@promis.qc.ca ou à me téléphoner au [information retirée / information withdrawn]

Bonne année scolaire !

Le commentaire d'Aida:



École du samedi: Suivi du soutien

Samedi le : 25 octobre 2008

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:

Difficulté identifiée:

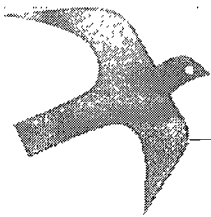
Outils et/ou stratégies utilisés:

Prédisposition de l'élève:

Vos impressions sur la rencontre et le cheminement général (relation, apprentissage, etc.):

Le commentaire de l'élève:

Le commentaire d'Aida:



École du samedi: Suivi du soutien

Samedi le : 1 novembre 2008

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:

Difficulté identifiée:

Outils et/ou stratégies utilisés:

Prédisposition de l'élève:

Vos impressions sur la rencontre et le cheminement général (relation, apprentissage, etc.):

Le commentaire de l'élève:

Le commentaire d'Aida:



**École du samedi: suivi du soutien et
commentaire du parent accompagnateur**

Samedi le : 13 décembre 2008

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:



Le commentaire du parent:

Signature du parent: _____

Comment s'est passée la rencontre? Avez-vous échangé avec le parent de l'élève?

Cette semaine, le journal sera transmis à l'enseignante ou l'enseignant de l'élève. Merci

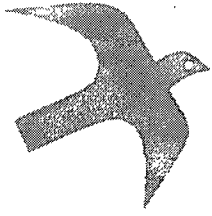
Difficulté identifiée:

Outils et/ou stratégies utilisés:

Prédisposition de l'élève:

Vos impressions sur la rencontre et le cheminement général (relation, apprentissage, etc.):

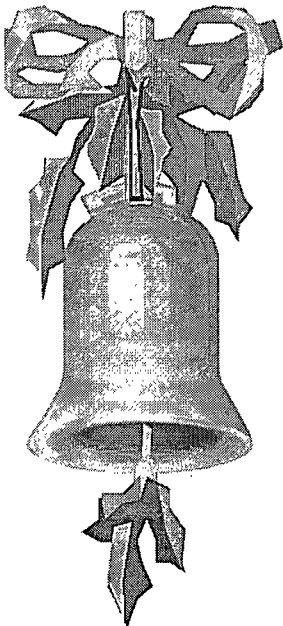
Le commentaire de l'élève:



Samedi 20 décembre 2008: **Fête de Noël à PROMIS**

(pas d'activité de tutorat)

*Le commentaire de l'enseignant ou de l'enseignante
pour finir l'année 2008 en beauté :*



Cher enseignant et chère enseignante,

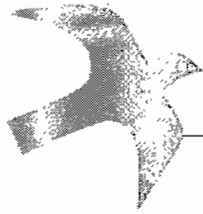
L'équipe de l'École du samedi vous souhaite un joyeux temps des fêtes.

Nous sommes heureux de participer avec vous à la réussite scolaire des jeunes et souhaitons que notre collaboration se poursuive tout au long de cette nouvelle année 2009.

Joyeux Noël et Bonne Année!

PROMIS

promotion, intégration, société nouvelle



**École du samedi:
communication de l'enseignante ou de l'enseignant**

AVRIL 2009

Le commentaire du parent

Le commentaire de l'enseignant ou l'enseignante:

Du 19 au 25 avril 2009, le Québec et le Canada soulignent l'importante contribution de l'action bénévole dans tous les domaines de la communauté.

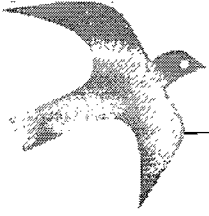
Comme à chaque année, les employés de l'organisme PROMIS ont à cœur de remercier chaleureusement tous les bénévoles qui se joignent à nous pour favoriser l'intégration harmonieuse des personnes immigrantes dans la société québécoise.

Durant l'année 2007-2008, les 114 élèves de l'École du samedi ont bénéficié de plus de **2 292 heures** de soutien scolaire.

MERCI !



promotion, intégration, société nouvelle



École du samedi: Suivi du soutien

Samedi le : 18 avril 2009

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:



Difficulté identifiée:

Outils et/ou stratégies utilisés:

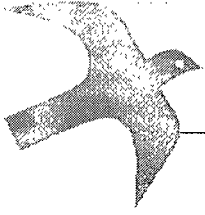
Prédisposition de l'élève:

Vos impressions sur la rencontre et le cheminement général (relation, apprentissage, etc.):

Le commentaire de l'élève:

Bonne semaine à tous nos superbes bénévoles !

Le commentaire d'Aida:



École du samedi: Suivi du soutien

Samedi le : 9 mai 2009

Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:

[Empty box for name]

Difficulté identifiée:

Outils et/ou stratégies utilisés:

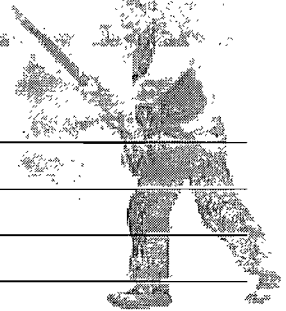
Prédisposition de l'élève:

Vos impressions sur la rencontre et le cheminement général (relation, apprentissage, etc.):

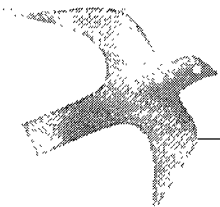
Le commentaire de l'élève:

Samedi prochain le 16 mai.. Congé!

Le commentaire d'Aida:



**Journée
des
Patriotes**



Si vous remplacez un ou une bénévole, merci d'inscrire votre nom:

L'année prend fin... Le journal sera remis cette semaine à l'enseignante ou l'enseignant de l'élève pour une dernière communication.

Mot de l'intervenant(e) bénévole à l'intention de l'enseignante ou de l'enseignant de l'élève

Un mot de l'élève pour la fin...

En fin... le dernier mot d'Aïda



École du samedi:

MAI 2009

Les commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant

Un dernier commentaire de l'enseignante ou de l'enseignant, mais tout d'abord, l'équipe de l'école du samedi souhaite vous remercier pour votre esprit d'équipe et votre précieuse collabo-

En espérant que, samedi le 30 mai, vous serez parmi nous.

(vos familles sont aussi les bienvenues)

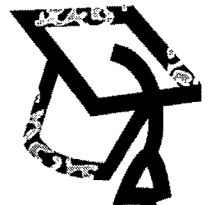


Samedi, le 30 mai : Fête de fin d'année 2008-2009

Bravo à tous les élèves qui persévèrent dans leurs études



C'est la dernière rencontre de l'année...



Venez souligner les efforts et la persévérance des enfants, l'implication et le soutien de leurs parents, le gigantesque travail des enseignants et des enseignantes ainsi que la générosité des bénévoles qui ont soutenu ces élèves tout au long de l'année scolaire.



PROMIS

promotion, intégration, société nouvelle