

11. POUR DES COMMUNAUTÉS SCOLAIRES SÛRES ET ACCUEILLANTES AU CANADA : TOGETHER WE LIGHT THE WAY

Sandra Dean
Together We Light the Way, Canada

Kenneth Leithwood
O.I.S.E., Université de Toronto, Canada

Lucie Leonard
Centre national de prévention du crime, Gouvernement du Canada

Résumé : Together We Light the Way est un projet scolaire ambitieux visant à prévenir les comportements antisociaux. Il a pour objectif général la création de communautés scolaires sûres et accueillantes en encourageant les responsables municipaux, les chefs d'entreprise et les membres des organisations locales à intervenir en partenariat avec le personnel scolaire, les élèves et les parents. La présente contribution décrit le fondement sociologique de ce modèle, ses objectifs et son cadre. Elle présente par ailleurs une évaluation du modèle, qui a été appliqué dans quatre établissements pilotes.

Contexte

Cerner le problème

Les études de James Coleman (1966) et d'autres chercheurs révèlent que le statut socio-économique (SSE) des familles permet d'expliquer plus de la moitié des variations entre établissements en termes de résultats scolaires (Rutter *et al.*, 1979). Le statut socio-économique est fortement lié à d'autres effets intéressant les élèves, comme la violence, le décrochage scolaire, l'accès à l'enseignement post-secondaire, ou l'emploi et le revenu à l'âge adulte (Dill et Haberman, 1995 ; Englert, 1993). Les écoles qui ont pour public des élèves issus de familles à SSE faible se trouvent prises dans un « cercle d'airain » ayant pour origine la situation économique de ces familles : cette situation peut elle-même avoir pour origine le chômage, la diversité culturelle, raciale ou linguistique, l'immigration récente, une importante mobilité ou une rupture des liens familiaux (Dillard, 1995 ; Gezi, 1990). Une telle situation engendre fréquemment ce que Shaw (2001) décrit comme « les facteurs de risque » liés à la famille : méthodes d'éducation brutales ou incohérentes ; absence d'encadrement de la part des parents, revenu familial médiocre et isolement ; violences familiales, mauvais traitements ou négligence ; et conflits entre les parents. Les familles à SSE faible ont souvent des attentes modestes quant à la réussite scolaire de leurs enfants.

Or, le SSE familial est le symptôme, et non la cause directe, de la violence et des autres problèmes auxquels peut se trouver confronté l'élève en milieu scolaire. Le SSE n'est en réalité que le révélateur très approximatif d'un ensemble de circonstances et d'interactions intéressant les familles et les communautés, dont l'incidence sur la réussite scolaire est nettement plus directe (Lee, Bryk et Smith, 1993). Ces circonstances et ces interactions, qui peuvent être très variables d'une famille à l'autre, sont les composantes de la « culture éducative » d'une famille. Au cœur de cette culture, on trouve les hypothèses, les normes et les convictions sur lesquelles se fonde l'attitude de cette famille vis-à-vis de l'activité intellectuelle en général et de l'école en particulier. On a pu démontrer que les comportements et les présupposés qui découlent de ces hypothèses ont un lien avec la réussite scolaire (Bloom, 1985 ; Finn, 1989 ; Rumberger, 1987 ; Scott-Jones, 1984). Partant de cette observation, Walberg (1984) arrive à la conclusion que les habitudes de travail au sein de la famille, les conseils ou le soutien scolaire dispensés aux enfants et tout ce qui les incite à élargir leurs perspectives sont à la base de la culture éducative familiale. En font partie également les ambitions et les attentes des parents ou des tuteurs quant aux études

des enfants et à leur futur métier, ainsi que les conditions d'hygiène, la bonne alimentation et un cadre physique propice au travail intellectuel. Les communautés sont à même de compléter la culture familiale et parfois de s'y substituer sur certains points.

A la recherche d'une solution : les enfants et les jeunes comme capital social

La culture familiale n'explique qu'en partie les variations constatées en matière de réussite scolaire. Le mécanisme essentiel par lequel s'établit le rapport entre tel ou tel type de culture familiale et la réussite scolaire est le 'capital social'. C'est le caractère plus ou moins vigoureux de la culture éducative familiale qui importe, tant au sein de l'école qu'à l'extérieur, car cette culture pèse de manière très forte sur l'accès au capital social et sur son acquisition par les élèves.

Notre conception du 'capital social' se nourrit des réflexions que l'on trouve par exemple chez Coleman (1987, 1989) et plus récemment chez Driscoll et Kerchner (1999) ; il s'agit en fait du 'patrimoine' que l'on se constitue grâce aux rapports avec d'autres individus ou avec des réseaux. Selon Driscoll et Kerchner, le degré de confiance joue en l'occurrence un rôle décisif et détermine pour l'essentiel les formes que peut prendre ce patrimoine : obligations et attentes réciproques au sein d'un groupe social (l'enfant se sent par exemple obligé de bien travailler à l'école en contrepartie de l'obligation assumée par ses parents de lui assurer un cadre familial serein, sûr et stimulant) ; réservoir d'informations que recèlent les rapports sociaux (savoir par exemple à qui s'adresser pour être sûr que la candidature à un emploi sera prise en considération) ; ou encore normes et sanctions efficaces qui incitent à adopter certains comportements et à en éviter d'autres (c'est le cas par exemple des normes qui permettent à la famille de juger si l'enfant a ou non une attitude respectueuse vis-à-vis du maître et inversement de ses mises en garde contre les comportements irrespectueux).

Il existe un autre type de capital social qui intervient beaucoup dans la réussite individuelle : il s'agit des habitudes et des dispositions que révèlent, individuellement ou collectivement, les membres de la famille confrontés à un problème intellectuel ou à un problème de la vie quotidienne. Lorsque ces habitudes et ces dispositions sont positives, et lorsque la forme qu'elles prennent font qu'elles relèvent de ce que Vygotsky appelle (Cole *et al.*, 1978) la « zone de développement proximal de l'enfant », elles représentent pour lui une ressource intéressante. Une fois acquises, ces habitudes et ces dispositions se révèlent très utiles en cas de problème à résoudre et donnent à l'intéressé la conviction qu'il est efficace. Les nombreux éléments d'information à notre disposition inclinent à penser que ce sentiment marqué d'efficacité se manifeste aussi face aux difficultés que propose le programme d'études scolaire et qu'il y a là l'un des facteurs explicatifs majeurs des variations constatées en matière de réussite scolaire (Bandura, 1986).

Objectifs du modèle

Le Centre national de prévention du crime a parrainé une étude de trois ans consacrée au projet *Together We Light the Way*, dans le cadre d'une action plus large visant à appuyer la collecte, l'évaluation et la diffusion d'informations sur les interventions permettant de réduire les comportements antisociaux chez les jeunes et de créer chez les enfants et chez les jeunes à risque la capacité d'y résister. Il s'agit de développer une capacité de résistance et un sens de la responsabilité chez les jeunes et les adolescents âgés de quatre à 14 ans en renforçant les facteurs de protection et en réduisant les facteurs de risque associés à la criminalité.

- ***Facteurs de protection*** : ce sont la réussite dans les études, l'amélioration des résultats scolaires, le sens de sa propre identité, un milieu sûr, un mode de vie sain, des rapports positifs avec la famille et le milieu scolaire, le respect et l'écoute des autres et le contact avec des adultes attentifs.

- **Facteurs de risque** : ce sont le manque de réussite dans les études et les mauvais résultats scolaires qui en découlent, un milieu peu sûr, la victimisation, l'intimidation et les bagarres, un régime alimentaire déséquilibré, les tensions familiales et une absence de contacts affectifs avec des adultes attentifs.

Ce modèle intéresse l'ensemble de la collectivité : les écoles, les entreprises et les communautés travaillent de concert à la mise en place d'un cadre d'apprentissage sûr, accueillant, stable et efficace. Sa réussite implique la mobilisation des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves, des parents et de la communauté. Il s'agit d'améliorer les résultats qu'obtiennent les enfants en les aidant à acquérir la confiance en soi, le respect et le sens de la responsabilité ; il vise par ailleurs à établir de bons contacts entre les enfants et les jeunes d'une part et la collectivité locale de l'autre, afin d'aider les enfants à acquérir la résistance nécessaire pour venir à bout des problèmes auxquels ils sont confrontés et de les accompagner sur la voie d'une vie productive, riche et heureuse. Together We Light the Way souhaite instaurer entre l'école et la communauté des contacts fondés sur l'écoute réciproque et l'interdépendance, car le modèle considère l'école comme le poulx de la communauté.

Le modèle formule explicitement cinq objectifs pour les élèves :

- Acquérir le respect d'eux-mêmes et d'autrui.
- Se motiver suffisamment pour obtenir d'excellents résultats scolaires.
- Interagir avec leurs pairs et coopérer avec eux.
- Bien saisir l'importance d'une vie saine.
- Établir avec les membres de la communauté des rapports fondés sur le respect.

Cadre du modèle

Le modèle comprend un ensemble de lignes directrices, de grands axes, de composantes culturelles, de dispositifs spécifiques et de stratégies d'ensemble. Les responsables de district, les chefs d'établissement, les parents et les partenaires au sein de la communauté bénéficient d'une action de formation qui s'appuie sur une documentation et un matériel audio-visuel importants.

Principes directeurs

- Chaque personne est unique et peut apporter sa pierre à l'édifice.
- Chacun a ses points forts qu'il lui faut cultiver et conforter.
- Chacun a droit au respect, mais doit aussi le respect aux autres.
- Ce sont l'écoute et l'amour qui donnent leur qualité aux services rendus à autrui.

Grands axes

- **Réussite scolaire** : faire en sorte que les élèves aillent le plus loin possible.
- **Respect** : cultiver chez l'élève le respect de soi-même, le sens de la responsabilité personnelle et le respect d'autrui.

- **Travail en équipe.** Il s'agit de permettre aux élèves d'intervenir efficacement au sein d'une équipe, en milieu scolaire comme dans la communauté.
- **Responsabilisation.** Il s'agit de donner l'occasion aux élèves d'innover et d'assumer leurs responsabilités, tant vis-à-vis d'eux-mêmes qu'au sein de l'école et de la communauté.

Composantes culturelles

- **Partenariats.** Des personnalités du monde de l'entreprise ou de la communauté collaborent avec les élèves, le personnel scolaire et les parents.
- **Exploitation des atouts.** Il importe que chacun soit pleinement reconnu en tant qu'individu et que ses atouts soient valorisés et confortés.
- **Responsabilité partagée.** Les individus doivent être incités à faire preuve d'initiative et à prendre en mains leur éducation et leur bien-être.
- **Développement personnel et perfectionnement professionnel.** L'originalité de chaque personnalité se définit par ses atouts et par ses projets réalisés. La reconnaissance personnelle et professionnelle d'un de ses membres donne à l'équipe un surcroît de vigueur et d'énergie.
- **Respect.** Les actions et échanges en milieu scolaire doivent s'inspirer d'un principe directeur : « Chacun a droit au respect, mais doit aussi respecter autrui. »
- **Évaluation.** L'information dont on dispose sur la réussite du dispositif, ainsi que sur la progression et la réussite de l'élève, doit servir à prendre en connaissance de cause des décisions objectivement motivées.
- **Service.** Les services rendus aux autres doivent être reconnus dans la mesure où ils contribuent à rendre la classe, l'école et la communauté plus sûres et plus fortes.
- **Sanction du succès.** Les succès individuels et les succès de l'établissement doivent être reconnus, salués et célébrés.

Dispositifs spécifiques

- **Circles of Love** [*cercles d'amour*] sont des séances de lecture collective destinées à faire aimer les livres et la lecture.
- **The Choice is Yours** [*à vous de choisir*] : séances au cours desquelles on démontre que les choix positifs peuvent avoir une incidence favorable sur la vie de chacun.
- **Celebrating Our Stars** [*fêter nos idoles*] : séances au cours desquelles on rend hommage aux élèves qui se sont distingués par leur travail scolaire, leur attitude respectueuse, ou par leur sens du travail en équipe, des responsabilités et du service.
- **Healthful Happenings** [*fêtes de la santé*] : on explique aux élèves l'importance d'une bonne nutrition et d'un mode de vie sain, ainsi que leurs rapports avec la scolarité et le bien-être.
- **Parent Rap** [*le rap des parents*], ou comment s'y prendre pour que les parents s'impliquent dans de bonnes conditions.

- **Respect.** On explique aux élèves comment se respecter soi-même et les autres en classe, à l'école, dans la famille, ainsi qu'au sein de la communauté locale et mondiale.
- **Connections : Classroom and Community** [contacts entre la classe et la communauté] : on montre aux élèves que ce qu'ils apprennent en classe peut leur être utile dans la vie extrascolaire.

Stratégies d'ensemble

- **Partenariats** associant les parents, les entreprises et des membres de la communauté.
- **Définition des objectifs** pour hiérarchiser les priorités et mesurer les résultats obtenus.

Évaluation du modèle

Collecte des données

Le modèle a été appliqué à quatre établissements. Pour évaluer l'état d'avancement par rapport aux objectifs et la manière dont il était mis en oeuvre par les enseignants en classe, une équipe d'évaluation externe a rassemblé des données une ou deux fois par an sur une période de trois ans, en ciblant tantôt les élèves d'une même classe en septembre ou en juin, tantôt des cohortes successives au mois de septembre. On a par ailleurs rassemblé des données sur les actes d'intimidation et sur la performance scolaire ; et des entretiens ont eu lieu avec plusieurs des parties prenantes.

Bilan : les objectifs et leur réalisation

De l'évaluation externe il ressort que le programme avance bien, notamment sur quatre des huit objectifs prévus : amélioration des compétences et des comportements en matière d'apprentissage et amélioration des possibilités d'insertion dans l'emploi ; prévention des réactions violentes en cas de mouvement de colère ; amélioration des attitudes, des valeurs et des comportements vis-à-vis de l'école ; et instauration de partenariats productifs.

Par ailleurs, 40% des objectifs du dispositif ont été atteints au cours de la première année, 1999-2000, et les choses progressent à un rythme soutenu sous l'égide du groupe consultatif du projet. L'activité en classe, l'acquisition de compétences sociales et les actions d'intégration dans la communauté sont considérées comme des priorités.

Actes d'intimidation et performance scolaire

L'analyse des données montre que le nombre d'actes d'intimidation a diminué dans les établissements pilotes entre 1999 et 2002 (Figure 11.1). Une étude longitudinale, réalisée à partir du *Test of Basic Skills* canadien, des résultats scolaires obtenus par les élèves relevant du dispositif au cours de la période étudiée montre qu'ils sont équivalents ou supérieurs au rythme de progression escompté tel qu'il apparaît sur l'échelle d'équivalence des notes (Figure 11.2). On peut en conclure que le renforcement des facteurs de protection et la réduction des facteurs de risque donnent à la sécurité une assise comportementale solide et permettent d'instaurer une culture du respect au sein de la communauté scolaire, ce qui se traduit par une diminution des actes d'intimidation.

Figure 11.1. Actes d'intimidation recensés entre septembre 1999 et juin 2002

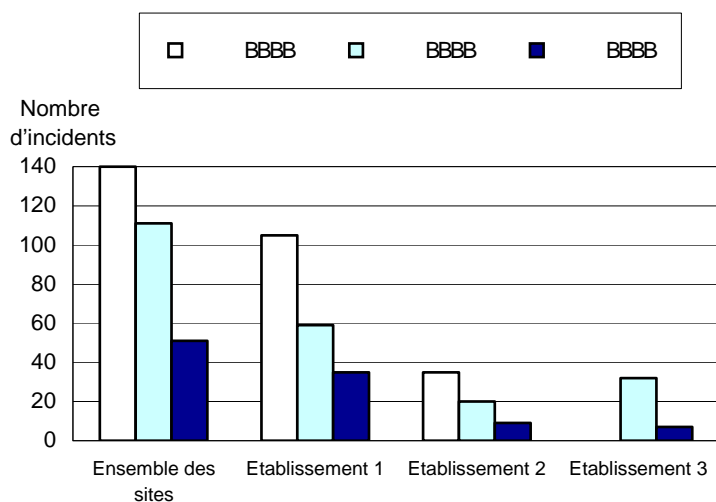
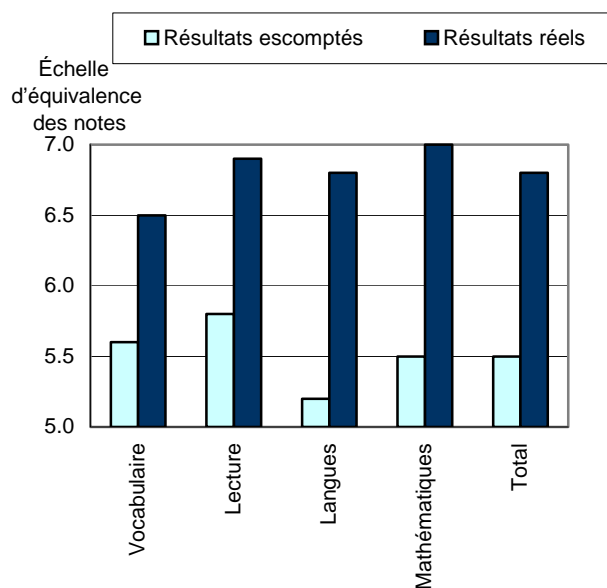


Figure 11.2. Résultats réels et résultats escomptés des élèves participant au programme (1999-2002)



Entrevues avec les principales parties prenantes

Des entretiens réalisés dans les écoles pilotes avec les chefs d'établissement, les agents et les parents ressortent plusieurs points :

- Une culture du respect s'instaure au sein de l'école et de la communauté grâce à un langage commun fondé sur le respect mutuel et une croyance commune aux principes directeurs de Together We Light the Way.
- Le fait de fixer des objectifs aide les élèves à progresser et à formuler leurs desiderata en matière d'apprentissage et de développement personnel.

- L'implication des parents, des entreprises et des partenaires au sein de la communauté a une incidence positive sur le comportement des élèves et des autres personnes associées au dispositif.
- Le partage des responsabilités fait que les élèves, les enseignants, le personnel non enseignant, les parents, les entreprises et les partenaires au sein de la communauté prennent en charge de concert l'éducation et le bien-être des enfants.
- Enseignants et responsables administratifs voient dans la collecte et l'évaluation des données un instrument 'convivial' permettant de prendre les décisions en connaissance de cause.

Conclusion

L'évaluation du projet Together We Light the Way a permis de mettre en évidence un certain nombre de points importants. Premièrement, Together We Light the Way a beaucoup apporté aux écoles et aux communautés, notamment aux enfants et à leur famille. Les participants ont tous une vision positive du projet et de ses effets. Deuxièmement, le projet permet d'aborder dans une optique globale les problèmes auxquels se trouve confrontée l'école aujourd'hui. On a là un instrument qui permet d'innover et d'instaurer entre les adultes et les élèves des rapports fondés sur le respect, ce qui est une contribution essentielle à la société civile. Together We Light the Way est en mesure d'intervenir sur nombre de facteurs associés aux comportements antisociaux chez les jeunes. Il peut amener la communauté à s'intéresser à l'école et faire en sorte que les parents s'impliquent davantage dans l'éducation de leurs enfants.

Les bons résultats du dispositif vont se confirmer à l'avenir. Son objectif est d'améliorer à long terme la capacité de l'école à optimiser les résultats obtenus par les élèves, notamment de ceux qui ont des besoins particuliers ou qui sont le plus exposés au risque d'échec.

Références

Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Bloom, B. (1985), *Developing Talent in Young People*, Ballantine, New York.

Cole, M., et al. (eds.) (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Coleman, J.S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Government Printing Office, Washington, D.C.

Coleman, J.S. (1987), "Families and Schools", *Educational Researcher*, Vol. 16, No. 6, pp. 32-38.

Coleman, J.S. (1989), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.

Dill, V. and M. Haberman (1995), "Building a Gentler School", *Educational Leadership*, Vol. 52, No. 5, pp. 69-71.

Dillard, C.B. (1995), "Leading with Her Life: An African-American Feminist (Re)interpretation of Leadership for an Urban High School Principal", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31, No. 4, pp. 539-563.

Driscoll, M.E. and C.T. Kerchner (1999), "The Implications of Social Capital for Schools, Communities and Cities: Educational Administration as if a Sense of Place Mattered", in J. Murphy and K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd edition), Jossey-Bass, San Francisco.

Englert, R.M. (1993), "Understanding the Urban Context and Conditions of Practice of School Administration", in P. Forsyth and M. Talerico (eds.), *City Schools: Leading the Way*, Corwin Press, Newbury Park, California.

Finn, J. (1989), "Withdrawing from School", *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. 2, pp. 117-143.

Gezi, K. (1990), "The Role of Leadership in Inner-City Schools", *Educational Research Quarterly*, Vol. 12, No. 4, pp. 4-11.

Lee, V., A. Byrk and J.B. Smith (1993), "The Organisation of Effective High Schools" in L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 19, pp. 171-267, American Educational Research Association, Washington, D.C.

Rumberger, R.W. (1987), "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence", *Review of Educational Research*, Vol. 57, No. 2, pp. 101-121.

Rutter, M., et al. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, Open Books, London.

Scott-Jones, P. (1984), "Family Influences on Cognitive Development and School Achievement", in E. Gordon (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 11, American Educational Research Association, Washington, D.C.

Shaw, M. (2001), *Promoting Safety in Schools: International Experience and Action*. Crime Prevention Series No. 3, Report No. NCJ-186937, Bureau of Justice Assistance, Washington, D.C.

Walberg, H.J. (1984), "Improving the Productivity of America's Schools", *Educational Leadership*, Vol. 41, No. 8, pp. 19-27.

Bibliographie

Dean, S. (2000), *Hearts and Minds: A Public School Miracle*, Penguin Books, Toronto.

Flannery, D.J. (1998), *Improving School Violence Prevention Programmes through Meaningful Evaluation*, ERIC Clearinghouse on Urban Education Digest, Number 132.

Leithwood, K. and D. Jantzi (2003), *External Evaluation Report: Together We Light the Way Project*.

Leithwood, K. and M. Lancaster (1999), *External Evaluation Plan: Together We Light the Way Project*.

Leithwood, K. and D. Montgomery (1987), *Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile*, OISE Press, Toronto.

Linn, R. and C. Haug (2002), "Stability of School Building Accountability Scores and Gains", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 1, pp. 29-36.

Loeber, R. and D.P. Farrington (1998), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, California.

Ma, Xin (2002), "Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 13, No. 1, pp. 63-89.

Portin, B.S. (2000), "The Changing Urban Principalship", *Education and Urban Society*, Vol. 32, No. 4, pp. 492-505.

Smrekar, C.E. and H.B. Mawhinney (1999), "Integrated Services: Challenges in Linking Schools, Families and Communities", in J. Murphy and K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd edition), Jossey-Bass, San Francisco, pp. 443-461.

Tolan, P.H. (2000), "Youth Violence Prevention", paper presented at the meeting of the Collaborative Violence Prevention Initiative, San Francisco, February 2000.

Tolan, P.H., N.G. Guerra and P.C. Kendall (1995), "A Developmental-Ecological Perspective on Anti-social Behaviour in Children and Adolescents: Toward a Unified Risk and Intervention Framework", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 63, No. 4, pp. 579-584.

Webb, E., D. Campbell, R. Schwartz and L. Sechrest (1971), *Unobtrusive Measures: Non-Reactive Research in the Social Sciences*, Rand McNally, Chicago.