

Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire

Sandy NADEAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne LESSARD

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVII : 1 – PRINTEMPS 2019

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
Philippe-Aubert Côté

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

Coordination du numéro :

Maryvonne MERRI, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Line NUMA-BOCAGE, Université Paris Seine, Paris, et Université Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France

Liminaire

1 Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

Maryvonne MERRI, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line NUMA-BOCAGE, Université Paris Seine, Paris, et Université Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France

15 Récit de tournage : le documentaire comme méthode de recherche-action

François-Xavier CHARLEBOIS, Université de Montréal, Québec, Canada

31 Un instrument pour apprendre autrement : témoignages d'élèves « rattachés » et « accrochés » par une option cinéma

Line NUMA-BOCAGE, Université Paris Seine, Paris, et Université Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France
Sandrine WEIL, Centre pour l'éducation aux médias et à l'information, Académie de Nantes, La Flèche, France

50 Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé

Tommy COLLIN-VALLÉE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Geneviève FORTIER-MOREAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Maryvonne MERRI, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

73 La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique

Marta TEIXEIRA, Université Laval, Québec, Canada

94 Types de discours et interprétations de l'agir de jeunes en situation de rattachage scolaire

Fabienne HANNEQUART-FORTIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Maryvonne MERRI, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

115 Parcours de jeunes en difficulté et liens sociaux

Danielle DESMARAIS, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Johanne CAUVIER, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

131 Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un *bad trip*

Gina LAFORTUNE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Fasal KANOUTÉ, Université de Montréal, Québec, Canada

149 L'expression discursive des mondes subjectifs du rattachage scolaire

Pascal GUIBERT, Université de Nantes, Pays de la Loire, France
Florence AMAR, Université de Nantes, Pays de la Loire, France

165 Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire

Sandy NADEAU, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne LESSARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

183 Entre école obligatoire et formation postobligatoire. Une approche socioculturelle de la trajectoire scolaire pour comprendre les dynamiques d'accrochage scolaire

Léonie LIECHTI, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse

205 L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti

Jacques BOTONDO, Commission scolaire Kativik, Québec, Canada
Hélène HENSLER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

229 Que faire de la parole des élèves? La professionnalité enseignante à l'épreuve des dispositifs de prévention du décrochage

Philippe BONGRAND, Université de Cergy-Pontoise, Paris, France
Pascale PONTÉ, Université de Cergy-Pontoise, Paris, France

Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire

Sandy NADEAU

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne LESSARD

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Note des auteures:

Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Maintes études ont permis de mettre en évidence de multiples facteurs augmentant le risque que l'élève abandonne ses études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). Par contre, certains élèves pourtant exposés à ces facteurs obtiennent leur diplôme (Harvey, 2007). Il apparaît ainsi pertinent de se pencher sur les expériences ayant joué un rôle de prévention du décrochage scolaire. L'objectif de cette étude est de comprendre, à partir des processus interactionnels du milieu familial et de la classe, l'expérience d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. Un devis descriptif qualitatif est utilisé. Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 18 élèves s'étant adaptés positivement au cours de la première année du secondaire. Le compte rendu intégral a fait l'objet d'une analyse thématique et d'une construction de récits narratifs. Six processus interactionnels émergeant du discours des participants sont mis en récits. Bien que le discours de plusieurs élèves laisse paraître le fait que les processus interactionnels du milieu familial et de la classe favorisent leur adaptation positive, il semble que l'adaptation de certains soit plutôt due à leur volonté d'atteindre un objectif qu'ils ont eux-mêmes établi.

ABSTRACT

Author's note:

This study was funded by the Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Narratives from high school students in an academic resilience program

Many studies have highlighted a wide range of factors that increase the risk of students leaving school before graduation (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin and Royer, 2013). In contrast, some students who are exposed to these factors do graduate (Harvey, 2007). It therefore seems relevant to consider the experiences that play a role in the prevention of school dropout. The purpose of this study is to understand the experiences of secondary school students participating in an academic resilience program with regards to interactional processes at home and in the classroom. A qualitative descriptive approach was used. Semi-structured interviews were conducted with 18 students who adapted well to the first year of secondary school. A thematic analysis was made on the full report and narrative accounts were drawn from it. Six interactional processes that emerged from the participants' own words were shaped into stories. Although the voices of several students reveal that interactional processes at home and in the classroom foster positive adaptation to secondary school, some seem to adapt well because of their own determination to reach a goal they have set themselves.

RESUMEN

Nota de las autoras:

Esta investigación fue financiada por el Fondo para la investigación de Quebec-Sociedad y cultura

Historias de alumnos de secundaria inscritos en un proceso de resiliencia escolar

Numerosos estudios han mostrado los múltiples factores que aumentan el riesgo que un alumno abandone sus estudios antes de obtener su diploma de estudios secundarios (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin y Royer, 2013). Sin embargo, algunos alumnos que están expuestos a dichos factores obtiene su diploma (Harvey, 2007). Resulta pues pertinente ocuparse de las experiencias que han jugado un rol de prevención de la deserción escolar. El objetivo de este estudio es comprender, a partir de los procesos interrelacionales del medio familiar y de la clase, la experiencia de alumnos de secundaria que están inscritos en un proceso de resiliencia escolar. Empleamos una evaluación descriptiva cualitativa. Se realizaron entrevistas semi-dirigidas de 18 alumnos positivamente adaptados a los cursos de primer año de secundaria. El informe integro fue objeto de un análisis temático y de una construcción de historias narrativas. Seis procesos interrelacionales emergieron del discurso de los participantes y fueron narrados. Aunque el discurso de varios alumnos aparenta el hecho de que los procesos interrelacionales del medio familiar y de la clase favorecen su adaptación positiva, parece que la adaptación de algunos sea más bien debida a su voluntad de lograr el objetivo establecido por ellos mismos.

INTRODUCTION

La réussite scolaire est une priorité du système scolaire québécois : d'importantes ressources sont investies pour soutenir la persévérance scolaire et prévenir le décrochage scolaire (Sheriff, Arellano et Carrier, 2005). Maintes études ont été menées pour comprendre le processus du décrochage scolaire et ont permis de mettre en évidence des facteurs augmentant le risque que l'élève décroche (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). Il en ressort que le décrochage scolaire est un processus multifactoriel et complexe (Fortin, Lessard et Marcotte, 2010) influencé notamment par le statut socioéconomique de la famille (Parr et Bonitz, 2015), le climat de classe et le rendement de l'élève (Fortin et al., 2013). Dans la foulée d'études portant sur les trajectoires des élèves, des chercheurs ont documenté le fait que certains élèves exposés à ces facteurs réussissent toutefois à obtenir leur diplôme (Harvey, 2007). Il s'agit de ce que certains ont appelé la résilience (Luthar et Zelazo, 2003).

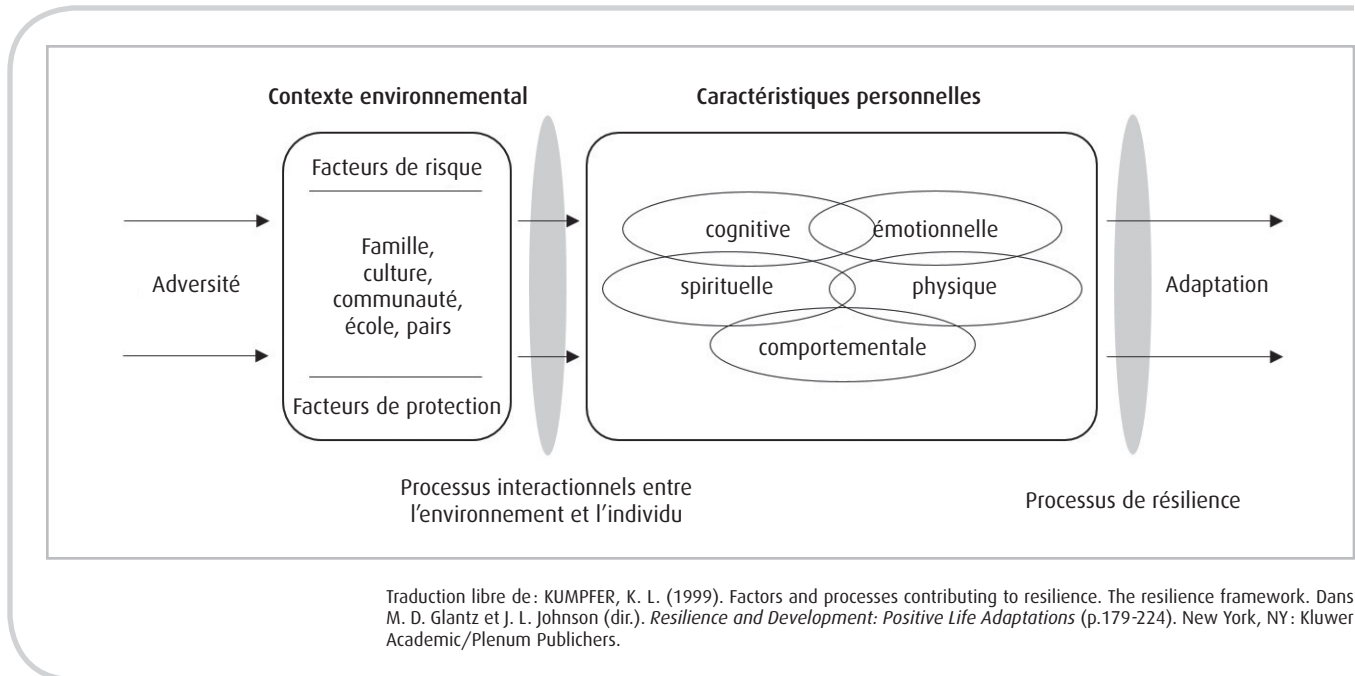
Afin de diminuer le taux de décrochage scolaire, nous proposons ici de nous pencher sur les facteurs et les expériences jouant un rôle de prévention relativement au décrochage scolaire (Hickman, Bartholomew, Mathwig et Heinrich, 2008) pour comprendre le développement de l'adaptation positive (Masten et Coatsworth, 1998). Or, le terme « facteur » masquant une interaction plus complexe entre l'individu et son environnement (Vanderbilt-Adriance et Shaw, 2008; Washington, 2008), les processus de la résilience en contexte scolaire méritent d'être mieux définis (Howard et Johnson, 2000; Kumpfer, 1999; Luthar et Zelazo, 2003).

CADRE THÉORIQUE

La résilience se caractérise par une adaptation positive découlant des processus interactionnels entre une personne et son environnement en dépit d'un contexte d'adversité (Jindal-Snape et Miller, 2008; Werner, 2000). Circonscrite à un contexte spécifique (Masten et Coatsworth, 1998), la résilience scolaire renvoie à une plus grande probabilité, pour un élève, de vivre un succès scolaire malgré les adversités (Washington, 2008).

Le modèle de Kumpfer (1999), illustré dans la figure 1, offre un regard global sur le processus de résilience en y intégrant les processus interactionnels qui expliquent l'adaptation d'une personne provenant d'un contexte d'adversité. Divers facteurs, issus du contexte environnemental, génèrent des processus interactionnels avec l'élève qui perçoit, interprète et surmonte la menace en fonction de ses caractéristiques personnelles (compétences cognitives, sociales, comportementales et affectives). Le processus de résilience, intégrant l'ensemble des processus interactionnels et le contexte d'adversité, mène à l'adaptation de la personne dans un domaine, à un moment précis.

Figure 1. **Le modèle de Kumpfer**



Selon Roosa (2000), le processus de la résilience repose sur les interactions entre le contexte environnemental et les caractéristiques personnelles de l'individu. Dans le cadre d'une étude portant sur les processus interactionnels entre parent et enfant, Kumpfer et Bluth (2004) décrivent six processus interactionnels liés à l'adaptation de l'enfant : 1) perception sélective; 2) recadrage cognitif; 3) planification et rêve; 4) identification et attachement à des personnes prosociales; 5) modifications de l'environnement par l'élève; 6) adaptation active. Kumpfer (1999) mentionne que les personnes présentes dans l'environnement générant un processus interactionnel favorable à l'adaptation positive de l'enfant peuvent jouer différents rôles : modèle, enseignant, conseiller, soutien émotionnel, créateur de possibilités, figure d'encadrement et de discipline, facilitateur psychosocial.

Bien que les processus interactionnels renvoient à une relation réciproque entre le contexte environnemental et les caractéristiques personnelles de l'élève, la résilience est tributaire de la perception qu'a l'élève de son contexte et de son adaptation, ainsi que de sa capacité à mettre en place des processus interactionnels lui permettant de s'adapter positivement (Ungar, 2008). Ainsi, la recherche d'une compréhension plus approfondie du processus de résilience mène à étudier l'expérience vécue par l'élève. Celle-ci nécessite la prise en compte de ses perceptions, mais aussi celle des activités psychiques (Landgrebe, 1973). En ce sens, l'expérience vécue implique des représentations sociales, qui permettent de mettre en forme l'expérience, et les émotions, qui

lui donnent une signification modulée par la position occupée par l'individu (Jodelet, 2006).

Pour mieux comprendre le processus de résilience vécu par des élèves à risque de décrochage scolaire s'étant adaptés positivement, cette étude porte sur les processus interactionnels issus de l'expérience vécue par l'élève dans le milieu familial ou la classe. Une compréhension plus fine de ces processus permettra de cibler plus spécifiquement les stratégies de prévention à privilégier (Masten et Powell, 2003).

MÉTHODES DE RECHERCHE

Échantillon

Puisque le décrochage scolaire est notamment influencé par le statut socioéconomique de la famille, les élèves du premier cycle d'une école secondaire québécoise habitant dans un quartier se situant au 10^e rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique¹ (Gouvernement du Québec, 2013) ont été ciblés. Parmi ceux-ci, les élèves dépistés au cours de leur dernière année du primaire comme étant à risque de décrochage scolaire par leur enseignante ou leur enseignant (n = 85) ont d'abord été retenus. Un sous-groupe de 21 élèves a été sélectionné par choix raisonné par trois acteurs intervenant auprès d'eux dans le cadre du programme Accès 5 (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2017)². Ces intervenants ont ciblé les élèves pour qui, selon leurs observations et l'analyse du dossier de suivi de l'élève, l'adaptation à l'école s'était sensiblement améliorée au cours de la première année du secondaire quant à leur risque de décrocher. Parmi les 21 élèves approchés, un échantillon de 18 (7 garçons et 11 filles) a accepté de participer. Le nombre de participants a été déterminé par la saturation des données.

Instrument de collecte de données

Un entretien semi-dirigé a permis de recueillir les expériences pertinentes des participantes et des participants pour comprendre leur processus de résilience (Savoie-Zajc, 2009). Les élèves rencontrés ont été invités à décrire leur vécu en classe et dans leur famille. Le guide d'entretien compte 16 thèmes répartis entre le climat de classe (relation avec une enseignante significative ou un enseignant significatif, relation

-
1. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est basé sur la faible scolarisation de la mère et sur le statut d'emploi des parents (Gouvernement du Québec, 2003).
 2. Le programme Accès 5 est mené par un organisme communautaire en collaboration avec une école secondaire et différents partenaires (Lessard *et al.*, 2017). Il a une visée préventive et s'adresse aux élèves à risque de décrochage scolaire qui sont issus de territoires défavorisés. Il présente cinq sphères d'interventions : un suivi psychosocial individuel, un soutien scolaire, des activités parascolaires, de l'aide financière ou matérielle ainsi que des actions spécifiques ciblées.

avec les pairs ou les apprentissages) et le milieu familial (règlements à la maison, encouragement parental ou aide reçue de la part des parents).

Procédure

Un certificat éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Ensuite, les élèves ont été contactés par les intervenants pour un entretien (juillet à novembre 2014). Élèves et titulaires de l'autorité parentale ont signé le formulaire de consentement. Les entretiens, menés individuellement dans les locaux d'un organisme communautaire ou de l'école, ont été enregistrés sur un support numérique pour transcription. La durée moyenne des entretiens est de 30 à 45 minutes.

Stratégie d'analyse

L'analyse s'est déroulée en deux phases. Une analyse thématique a été menée, suivie de la construction de récits narratifs.

Dans un premier temps, des unités de signification (Paillé et Mucchielli, 2010) ont été générées à partir du compte rendu intégral à l'aide du logiciel NVivo 10. Après que les thèmes majeurs ont été déterminés pour chaque participant, la récurrence de thèmes entre participants a permis de procéder à des regroupements. Pour chaque regroupement, un participant représentatif, en raison de la richesse des données recueillies, a été ciblé pour la construction d'un récit narratif afin de rendre compte des processus interactionnels émergeant des propos.

Dans un deuxième temps, la structure narrative de Labov et Waletzky (1967) a été utilisée et adaptée à notre objectif de recherche, comme le propose Butler-Kisber (2010). La structure se divise en six points : 1) le résumé des événements déterminants émergeant du discours; 2) la description du contexte; 3) le ou les événements déterminants représentant une adversité pour l'élève; 4) les éléments issus du discours ayant pu favoriser l'adaptation positive de l'élève; 5) l'explication de l'élève quant à sa conception de la situation; 6) la situation actuelle de l'élève.

RÉSULTATS

L'analyse a généré des processus interactionnels avec le milieu familial et la classe illustrés par l'intermédiaire de six expériences. Un récit narratif est présenté pour chacune de ces expériences.

Une intégration du discours de tiers significatifs

Plusieurs élèves rapportent avoir considéré le discours de leurs parents pour justifier leur adaptation positive. Le discours de Matt met clairement de l'avant la portée du discours de personnes significatives, dont son père, pour expliquer sa rigueur dans les études.

Matt ne désirait que faire du sport. Il a toutefois changé sa représentation de la valeur de ses études à la suite des échanges avec ses frères, son père et certains pairs. Matt a immigré au Canada avec ses parents et ses frères. Son père est pasteur, et ses frères, plus âgés, ont dû faire un retour aux études avant de poursuivre au cégep. À son arrivée au pays, il n'y avait que le sport qui intéressait Matt. Il ne croyait pas en l'importance des études. Mais ses frères lui ont mentionné que s'il désirait faire les études qu'il projetait en sciences et en recherche, il devait commencer rapidement à mettre des efforts pour ne pas suivre leur chemin. Son père lui rappelle souvent qu'il doit faire les choix adéquats, qu'il fera inévitablement face aux conséquences de ses choix. « [Mes parents] me montrent des exemples de leurs frères. Le frère à mon père, [...] n'a jamais persévéré dans l'école. Là, aujourd'hui, [...] c'est mes parents qui l'aident. Ils lui envoient de l'argent. C'est pour ça que mes parents me disent: "Tu vois pourquoi les études c'est important!" » Quand Matt était plus jeune, son père l'encadrait davantage. Matt s'éloigne progressivement, puisqu'il intègre ce que son père lui a toujours dit. De plus, certains sportifs au niveau collégial qui n'ont pas mis les efforts et n'arrivent pas à terminer leur cégep lui ont souligné l'importance de terminer ses études. Selon Matt, s'il désire se rendre plus loin dans le sport, il doit se donner à fond dans les études pour intégrer une équipe et aller à l'université. Il s'est donc inscrit au programme vocationnel³, profil Sciences : il désire « performer ».

Le discours de Matt présente un milieu familial dans lequel le dialogue prend une place importante. Le père encourage Matt et ses frères à faire leurs propres choix afin de devenir la personne qu'ils désirent. Ses frères et des sportifs qu'il admire lui soulignent l'importance de poursuivre ses études et d'y mettre les efforts nécessaires pour atteindre les buts qu'il s'est fixés.

Le discours parental ressort également pour expliquer l'adaptation positive de Thomas, de Maddy, d'Emma et de William. Que ce soit pour réussir plus tard, ne pas avoir à retourner aux études, ne pas avoir un « petit emploi » ou avoir le métier qu'ils désirent, l'interaction entre les paroles de personnes significatives et le discours intérieur de l'élève permet d'expliquer leur adaptation positive à l'école.

3. Les programmes vocationnels permettent aux élèves d'explorer et de développer leurs champs d'intérêt et leurs talents dans un domaine particulier.

Une projection dans l'avenir

Certains élèves disent poursuivre leurs études afin d'atteindre un objectif. En ce sens, Allison décrit les choix qu'elle fait dans le but de l'atteindre.

Allison poursuit ses études afin de franchir les étapes qui lui permettront d'atteindre l'objectif qu'elle poursuit: devenir écrivaine. Allison est placée en famille d'accueil. Elle voit rarement sa mère et n'a pas vu son père depuis deux ans. Quant à sa famille d'accueil, la femme responsable impose qu'Allison obtienne de bonnes notes. Allison ne reçoit cependant aucune aide pour son cheminement scolaire. «Je sais qu'est-ce que je veux faire, je sais comment, je sais quoi faire pour arriver là, puis j'ai déjà commencé, [...] c'est tout dans ma tête.» Elle écrit un livre qu'elle fait lire à son enseignante de français, qui lui donne des conseils de rédaction. De plus, puisque l'écriture ne lui permettra pas de gagner sa vie en raison du temps que ça prend pour la rédaction et la publication, elle désire se rendre à l'université pour avoir un autre emploi pour payer ses dépenses. Allison se décrit comme étant très organisée. Elle se débrouille seule pour planifier son avenir: c'est tout dans sa tête. Elle va donc continuer à étudier pour atteindre son objectif. «Je n'ai pas le choix», conclut-elle.

Allison planifie et fait des choix stratégiques en fonction de son objectif. Puisqu'elle désire devenir écrivaine, elle met tout en œuvre pour s'en sortir. Sans soutien parental, bien qu'elle ait demandé à une enseignante de lire et de commenter son livre, ce soutien demeure circonscrit à une rétroaction sur le texte, et Allison ne compte que sur elle-même pour atteindre son objectif.

Similairement, Jason, Megan et Kelyanne poursuivent leurs études dans le but d'entrer au cégep ou d'avoir un emploi. Ces élèves mentionnent, pour la plupart, que l'école est «plate» et que c'est «plus le *fun*» de rester à la maison. Dans leur discours, aucun facteur de leur milieu familial ou de la classe n'émerge comme étant lié à leur adaptation positive à l'école ou à leur vision de l'avenir.

Une passion investie dans l'école

Pour d'autres élèves, l'adaptation positive à l'école est favorisée par une passion mise de l'avant dans leurs cours. Pour Tatianna, il s'agit de son grand intérêt pour les films.

Tatianna a un grand intérêt pour le cinéma. Elle adore visionner des films, et son parcours scolaire en est coloré. Elle est placée en famille d'accueil où elle passe ses soirées à regarder la télévision. Elle se rend parfois chez son père ou sa mère où elle passe ses fins de semaine à visionner des films. Elle n'aime pas beaucoup aller à l'école et a des difficultés scolaires dans différentes matières. Elle est inscrite dans un groupe fermé et réduit. «Moi, avant l'année passée, j'aimais pas ça, lire; je détestais ça. Je pleurais pour pas lire, genre, mais après Noël, j'ai commencé à lire [...] les Percy Jackson. [Ce qui va

m'aider, c'est] lire. Comme là, je suis en train de copier mon livre de Percy Jackson. [...] Comme ça, on fait moins d'erreurs.» Elle a présenté son actrice préférée dans un exposé oral. Aussi, elle travaille fort en anglais pour pouvoir augmenter ses chances de devenir actrice ou simplement pour pouvoir rencontrer son actrice préférée. Selon Tatianna, elle doit lire davantage pour s'améliorer et elle commence à le faire. Elle lit et recopie les livres de Percy Jackson afin de joindre sa passion à ses études pour que ce soit plus intéressant.

Il en ressort que ce qui intéresse Tatianna à l'école se rapporte à une œuvre cinématographique. Que ce soit dans le cadre d'un exposé oral, de la lecture, de l'écriture ou de l'apprentissage d'une langue seconde, elle y intègre sa passion pour s'y intéresser.

Similairement, Louka et Jolène, passionnées respectivement par la musique et par l'archéologie, s'investissent dans les cours qui leur permettent d'apprendre des choses sur leur passion, ce qui oriente également leur choix de carrière. Ainsi, leur adaptation positive est favorisée par l'interaction entre leur passion et le contenu d'un cours.

Un environnement encadrant

Quelques élèves décrivent l'apport de personnes, issues du milieu familial et du milieu scolaire, qui leur imposent un cadre clair, se traduisant par la mise en place de règles, de routines et de limites. Xavier explique comment ses parents et une enseignante l'aident à s'adapter à l'école.

Xavier est bien entouré. Il se sent encadré de différentes façons par une enseignante, son père et sa mère, qui sont séparés. Xavier a reçu un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Il est bien informé sur ce trouble: il explique ses difficultés à l'école par rapport à ses comportements en classe. Il aime repousser les limites des personnes enseignantes en faisant de petits commentaires en classe. Une enseignante est plus tolérante envers lui, laisse parfois passer de petites blagues et n'est pas rancunière. Elle l'aide. L'enseignante a également bien organisé la classe: «On est comme 5-6 dans la classe qu'on le sait qu'on n'a plus ou on a plus de difficultés à se concentrer. [...] bien, elle nous a séparés quand même assez équitablement.» Du côté de ses parents, son père fait parfois de petites compétitions, comme des combats arithmétiques en voiture, lui promet 5 dollars pour chaque note de plus de 80 %, vérifie l'agenda pour superviser les devoirs et lui pose des questions sur ce qu'il fait à l'école. Xavier préférerait que son père l'encadre moins par moment. Sa mère, de son côté, discute avec lui de son avenir. Puisqu'il désire devenir humoriste, elle l'aide à obtenir certaines informations en lien avec le cheminement qui lui permettra d'atteindre cet objectif tout en mentionnant certaines réserves à l'égard de ce choix: elle considère que s'il intègre l'École nationale de l'humour avant 18 ans, ce serait trop tôt pour quitter le milieu familial. Xavier est conscient des efforts mis par les autres pour l'encadrer de manière

convenable. Il reconnaît bien l'équité de son enseignante ainsi que l'encadrement offert par ses parents. En ce sens, il poursuit ses études et s'oriente, encadré par son entourage.

Les parents et l'enseignante de Xavier jouent un rôle dans son adaptation positive relativement à ses difficultés qu'il associe à son trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Son père lui fait faire ses leçons de manière innovante, renforce ses résultats scolaires et supervise ses devoirs. Sa mère discute avec lui de son avenir, alors que son enseignante se montre compréhensive. L'encadrement offert par ces personnes l'aide à s'adapter.

Dans le même sens, Léa et Marika décrivent leur adaptation positive au regard du rôle que jouent leur famille et une personne enseignante. Du côté familial, la supervision parentale concerne les devoirs ou l'importance donnée aux études. Du côté de la classe, outre la compréhension soulignée par Xavier, Léa et Marika mettent de l'avant l'humour et la disponibilité de la personne enseignante. Dans ces cas, il semble que l'adaptation positive de l'élève soit renforcée par des processus interactionnels issus à la fois du milieu familial et de la classe, et répondant à son besoin d'encadrement.

Un soutien du personnel enseignant

Quelques élèves mettent de l'avant l'écoute, l'aide ou les conseils d'une personne enseignante pour expliquer leur adaptation positive. Félix raconte de quelle façon un enseignant l'a aidé à se réorienter.

Félix a vécu un événement difficile en début d'année scolaire, qui a eu une influence majeure sur son parcours scolaire. À l'aide du soutien initial d'un enseignant, il a progressé et va beaucoup mieux. Félix habite avec sa mère. Son père habite à Montréal et le voit peu. Au début de l'année scolaire, sa mère s'est séparée de son copain qui, dans le mois suivant la séparation, a fait face à une rechute d'un cancer. Félix en a voulu à sa mère de l'avoir laissé seul dans cette épreuve. Félix a fait face à différents problèmes durant cette période à l'école: il écoutait peu, se battait et s'est fait suspendre. Félix explique qu'il a de la difficulté à exprimer ce qu'il ressent: il ne dit rien, puis il explose. Lorsque Félix a affronté ces difficultés, un enseignant l'a référé au psychologue scolaire. Les autres membres du personnel l'ont aussi soutenu pour qu'il puisse reprendre ce qu'il avait manqué. Du côté familial, «il y a des bouts, ça allait bien, puis il y a des bouts, ça allait mal. C'est quand j'ai commencé à me faire aider que ça a commencé à aller bien. Ça n'a pas changé du jour au lendemain, mais ça a commencé.» Selon lui, c'est son enseignant qui lui a permis de se sortir de là. Avec l'aide, il réussit progressivement à parler davantage. Maintenant, il est bien et a pu reprendre ses études comme avant.

Dans le cas de Félix, un événement familial a eu une influence majeure sur ses comportements. Du côté du milieu familial, sa mère et son père ont tenté de l'aider, mais leurs démarches dégénéraient souvent en conflits. Son enseignant d'éducation

physique lui a fourni les ressources nécessaires pour qu'il puisse obtenir l'aide nécessaire. Félix a alors été capable d'expliquer à ses parents ce qu'il ressentait et a accepté l'aide de sa mère. Ainsi, son enseignant a joué un rôle déterminant dans son adaptation.

Le soutien d'une enseignante de français a aidé Julia à faire face aux difficultés liées à sa dyslexie. Du côté du milieu familial, bien que les parents de Julia veuillent l'aider, leurs conseils sont peu pertinents, et elle préfère ne pas en tenir compte. Pour ces élèves, le processus interactionnel entre une personne enseignante et l'élève qui rencontre une difficulté d'ordre scolaire ou personnelle favorise leur adaptation positive.

Un changement de groupe-programme

Enfin, une élève souligne la répercussion d'un changement de groupe-programme sur son adaptation à l'école. Elle décrit le sentiment d'appartenance qu'elle a envers son nouveau groupe du profil Sciences.

Fanny est fortement attachée à son groupe-classe : « On est comme une famille. Je trouve ça bien. [...] Parce qu'on est tous soudés. [...] On est comme des frères et sœurs. » Fanny est inscrite au programme vocationnel, profil Sciences, pour la première année. Avant, elle était inscrite au programme régulier. Quand j'étais en régulier, ce n'était pas vraiment bien. [...] j'ai l'impression que [les élèves du régulier] me détestent, je ne sais pas pourquoi. [...] Je ne me sentais pas à l'aise. » Depuis son changement de programme, Fanny a plus d'amis, et ils sont soudés entre eux. Ils font différentes sorties telles que la pêche, des projets comme la conception d'une machine à gommes et des laboratoires comme la fabrication de produits de nettoyage. Selon Fanny, le groupe du profil Sciences lui apporte un plus grand bien-être à l'école et un plus grand intérêt pour les activités proposées.

Pendant son entretien, Fanny compare son groupe-classe à une famille et elle décrit son intérêt pour les activités présentées dans le cadre de son nouveau programme d'étude. Ce changement lui a permis de développer un sentiment d'appartenance à un groupe qui partage ses centres d'intérêt, ce qu'elle ne trouvait pas dans son ancien programme. Dans ce cas, le changement de groupe-programme a permis à Fanny d'entrer en interaction avec un groupe de pairs qui se rapproche de ses caractéristiques personnelles.

En somme, ces récits permettent de rendre compte du processus de résilience vécu par des élèves à risque de décrochage scolaire. Les récits mettent de l'avant la diversité des processus interactionnels issus du milieu familial et de la classe qui ont pu favoriser leur adaptation positive à l'école.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude est de comprendre l'expérience d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. La discussion porte sur les processus interactionnels du milieu familial et de la classe pour expliquer leur rôle dans l'adaptation de ces élèves.

Les processus interactionnels émergeant du discours des élèves se rapprochent de certains processus décrits par Kumpfer et Bluth (2004). Plusieurs élèves rapportent une relation avec une personne signifiante, comme un parent ou un membre du personnel enseignant, jouant un rôle de figure d'encadrement, de soutien émotionnel et empathique ou de conseiller. D'autres élèves mentionnent modifier leur environnement en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs passions. Enfin, quelques-uns se rattachent plutôt à une conception utilitaire de l'école; ils cheminent dans le but d'atteindre un objectif futur. En fait, pour favoriser le processus de résilience de l'élève à risque de décrochage scolaire, ces processus soulignent l'importance d'établir une relation signifiante avec l'élève, de soutenir sa liberté de choisir et de mettre de l'avant la pertinence des apprentissages. D'ailleurs, auprès d'une population générale d'élèves du secondaire, ces pratiques sont documentées comme favorisant l'engagement de l'élève (Pianta, Hamre et Allen, 2012).

Nos résultats soulignent l'importance, pour les membres du personnel enseignant, d'être à l'écoute de l'élève afin de bien cerner ses difficultés et ses besoins pour s'y adapter (Doré-Côté, 2007; Rumberger *et al.*, 2017). Notre étude permet de mieux comprendre les divers rôles que peut jouer cette personne auprès de l'élève. Les élèves rencontrés décrivent notamment la disponibilité et la sensibilité du personnel enseignant à l'égard des difficultés d'ordre personnel, comme des conflits au sein du milieu familial, ou d'ordre scolaire, comme l'enseignement de stratégies adaptées à la situation de l'élève faisant face à un trouble d'apprentissage. Selon les besoins de ces élèves, les membres du personnel enseignant les ont écoutés, conseillés ou dirigés vers les ressources adéquates. D'autres propos renvoient plutôt à l'apport d'un encadrement adéquat relativement à un manque de rigueur dans les études ou des problèmes de comportement en classe. Dans ces cas, les personnes enseignantes ont su offrir un cadre imposant des limites claires et adaptées à la situation de l'élève.

Les résultats obtenus appuient l'importance d'offrir aux élèves une programmation et un contenu flexibles et variés leur permettant de faire certains choix en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs passions. Considérant que certains décrocheurs expliquent leur décision par un manque d'intérêt pour les cours (Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006), il apparaît pertinent que la personne enseignante permette la convergence des objectifs formels d'apprentissage avec les champs d'intérêt des élèves, par exemple le sujet d'un travail ou l'orientation d'un projet. De plus, l'offre d'une programmation scolaire variée regroupant les élèves partageant des centres d'intérêt communs peut représenter une stratégie visant à diminuer le risque de

décrochage scolaire par le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2010). Que ce soit par le biais de choix liés aux tâches scolaires ou aux programmes, il s'agit de redonner une voix à l'élève lui permettant de se responsabiliser et de développer son autonomie, deux visées permettant de soutenir son engagement (Pianta *et al.*, 2012).

Notre étude encourage la promotion de la pertinence des apprentissages au regard des objectifs futurs de l'élève, ce qui vise à favoriser son intérêt pour la tâche et sa réussite scolaire (Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004). Il serait également davantage motivé à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme (Bridgeland *et al.*, 2006; Dunn, Chambers et Rabren, 2004). De surcroît, il semble pertinent d'accompagner l'élève dans la détermination de ses objectifs futurs et l'établissement de liens entre ceux-ci et les objectifs formels d'apprentissage.

En revanche, bien que l'expérience de plusieurs élèves rencontrés mette en lumière des processus interactionnels au sein du milieu familial ou de la classe dans le processus de résilience, d'autres ont affirmé se présenter à l'école dans le seul but d'atteindre un objectif lié à leur vision de l'avenir. D'après leur discours, ceux-ci se rattachent davantage à une vision utilitaire de l'école : ils visent l'obtention du diplôme d'études secondaires pour décrocher un emploi précis ou, pour la plupart d'entre eux, un emploi jugé convenable. Aucun processus interactionnel soutenant la définition et le maintien de leur objectif n'est évoqué par ces élèves. Les figures parentales sont peu présentes en raison de leur absence physique ou de problématiques médicales. Ces élèves n'évoquent pas de relations significatives avec le personnel enseignant et n'expriment aucun intérêt particulier pour une activité scolaire. Ils sont d'ailleurs les seuls à qualifier explicitement l'école de « plate ». Puisque le modèle de Kumpfer (1999) soutient que le processus de résilience résulte d'un processus interactionnel entre le contexte environnemental et les caractéristiques personnelles de l'individu, nous nous interrogeons sur la possibilité d'une adaptation plus limitée de ces élèves, comparativement aux autres élèves rencontrés. Il est cependant à noter que ce constat renvoie à l'expérience actuelle de ces élèves. Bien que leur adaptation ait été jugée positive au moment de la collecte de données, il serait intéressant, considérant la nature dynamique de la résilience scolaire, de suivre leur cheminement. Une étude pourrait examiner si leur adaptation positive se maintient au cours des années ou si elle varie davantage que celle des élèves ayant décrit l'apport de certains processus interactionnels. Il apparaît également pertinent d'explorer dans quelle mesure le rapport de l'élève à l'école se distingue en fonction des processus interactionnels caractérisant son expérience.

CONCLUSION

Ces récits d'élèves à risque de décrochage scolaire et provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé permettent d'approfondir notre compréhension du processus de résilience scolaire. L'expérience des élèves rencontrés suggère que divers processus interactionnels issus du milieu familial et de la classe peuvent favoriser leur adaptation positive. Dans la visée de favoriser le processus de résilience d'élève à risque de décrochage scolaire, nos résultats évoquent trois pratiques à privilégier en classe ou à l'école : 1) établir une relation signifiante avec chaque élève afin d'être à l'écoute de ses besoins et d'y répondre; 2) responsabiliser l'élève en lui offrant la possibilité de faire des choix (programme ou tâches scolaires) en fonction de ses champs d'intérêt; 3) soutenir chaque élève dans la détermination et la considération de ses objectifs personnels et futurs pour la planification de son parcours scolaire. Enfin, notre étude, qui met de l'avant la voix d'élèves s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire, appuie l'idée de resserrer les liens de l'élève avec des adultes signifiants et de l'inviter à jouer un rôle plus actif dans son cheminement scolaire. Les écrits portant sur les fondements du socioconstructivisme abondent en ce sens (Legendre, 2008).

Nos résultats doivent cependant être interprétés en considérant certaines limites. Le recrutement est basé sur la recommandation d'intervenants, ce qui peut induire un biais dans la sélection des participantes et des participants. Considérant la variabilité du construit, l'étude de la résilience demande de définir l'adversité et l'adaptation positive à partir desquelles elle est inférée. Dans le cadre de notre étude, elle se limite à ce qui suit : le contexte d'adversité dans lequel s'inscrivent les participations est lié à leur indice de défavorisation associé à leur zone topographique de résidence ainsi qu'à un risque de décrochage scolaire estimé par l'enseignante ou l'enseignant de l'élève lors de la sixième année du primaire. Quant à l'adaptation, elle est estimée par les intervenants œuvrant auprès des élèves dans le cadre du programme Accès 5.

La résilience étant un processus dynamique, les résultats de cette étude se limitent à l'adaptation de l'élève estimée au moment de la collecte de données. Ces élèves pourraient être suivis afin de mettre en récit leur cheminement à l'école secondaire ainsi que leur parcours postsecondaire. Il apparaît pertinent d'approfondir l'étude de l'expérience des élèves dont le discours n'est porteur d'aucun processus interactionnel signifiant afin de mieux comprendre leur processus de résilience à partir de processus interactionnels issus d'autres contextes environnementaux, tels que l'apport de ressources communautaires.

Références bibliographiques

- BLONDAL, K. S. et ADALBJARNARDOTTIR, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- BRIDGELAND, J. M., DILULIO, J. J. Jr. et MORISON, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises. Repéré à <https://docs.gatesfoundation.org/documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>
- BUTLER-KISBER, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Londres, Royaume-Uni: Sage.
- COSSETTE, M.-C., POTVIN, P., MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É. et LECLERC, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- DORÉ-CÔTÉ, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- DUNN, C., CHAMBERS, D. et RABREN, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323.
- FORTIN, L., LESSARD, A. et MARCOTTE, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530-5538.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., DIALLO, T., POTVIN, P. et ROYER, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Gouvernement du Québec (2003). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26, 1-9. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_26.pdf
- Gouvernement du Québec (2013). Indices de défavorisation par école – 2012-2013. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.byaka.com/tmp/EcoleRating.pdf>

- GREENE, B. A., MILLER, R. B., CROWSON, H. M., DUKE, B. L. et AKEY, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- HARVEY, V. S. (2007). Raising resiliency schoolwide. *The Education Digest*, 72(7), 33-39.
- HICKMAN, G. P., BARTHOLOMEW, M., MATHWIG, J. et HEINRICH, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14.
- HOWARD, S. et JOHNSON, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk". *Educational Studies*, 26(3), 321-337.
- JINDAL-SNAPE, D. et MILLER, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- JODELET, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- KUMPFER, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179-224). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- KUMPFER, K. L. et BLUTH, B. (2004). Parent/child transactional processes predictive of resilience or vulnerability to "substance abuse disorders". *Substance Use and Misuse*, 39(5), 671-698.
- LABOV, W. et WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Dans J. Helm (dir.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- LANDGREBE, L. (1973). The phenomenological concept of experience. *Philosophy and Phenomenological Research*, 34(1), 1-13.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.

- LESSARD, A., BOURDON, S. et NTEBUTSE, J. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté des le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Sherbrooke, Québec: Centre de recherche et d'études sur les transitions et l'apprentissage, Département d'études en adaptation scolaire et sociale.
- LUTHAR, S. S. et ZELAZO, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 510-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- MASTEN, A. S. et COATSWORTH, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- MASTEN, A. S. et POWELL, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 1-28). New York, NY: Cambridge University Press.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- PARR, A. K. et BONITZ, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, 108(6), 504-514.
- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K. et ALLEN, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York, NY: Springer.
- ROOSA, M. W. (2000). Some thoughts about resilience versus positive development, main effects versus interactions, and the value of resilience. *Child Development*, 71(3), 567-569.
- RUMBERGER, R., ADDIS, H., ALLENSWORTH, E., BALFANZ, R., BRUCH, J., DILLON, E., ...TUTTLE, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Repéré à https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf

- SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.; p. 337-360). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SHERIFF, T., ARELLANO, J. L. et CARRIER, R. (2005). *La réussite scolaire des élèves à risque: un modèle d'intervention axé sur la concertation*. Québec, Québec: Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire.
- UNGAR, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- VANDERBILT-ADRIANCE, E. et SHAW, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(6), 887-901.
- WASHINGTON, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency: Using narrative inquiry with female adolescents in an alternative high school program. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 14-33.
- WERNER, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. Dans J. P. Shonkoff et S. J. Meisels (dir.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 115-132). New York, NY: Cambridge University Press.