

Il y a une lumière au bout du tunnel... est-ce un train? :
Les perceptions des finissants du Programme du diplôme de l'International Baccalaureate

Par
Sharad Srivastava

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba
pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
University of Manitoba
Winnipeg

Copyright © 2015 par Sharad Srivastava

Résumé

Les éducateurs se demandent souvent ce qui était l'impact des programmes qu'ils offrent aux élèves. Cette recherche explore les perceptions des finissants du Programme du diplôme de l'International Baccalaureate une fois qu'ils ont terminé la première année d'études universitaires. Dans ce contexte, cette étude vise la participation de cinq diplômés du Programme au Manitoba et emploie une méthodologie qualitative de l'étude de cas (Yin, 2002) basée dans le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) afin d'explorer les perceptions de ces diplômés. Les principes et les méthodes de la Théorisation ancrée (Charmaz, 2006) ont guidé la collecte des données, l'analyse, et l'interprétation.

Les résultats de cette étude offrent un aperçu du vécu des participants dans le Programme afin de comprendre leur motivation à choisir le Programme, l'atmosphère du Programme, le rôle des éducateurs dans le Programme ainsi que l'impact du Programme au-delà des études secondaires. Il serait recommandé de continuer l'exploration des perspectives de divers anciens élèves du Programme – finissants ou pas - provenant d'autres pays et d'une variété d'écoles.

Abstract

Educators often wonder about the impact of the programs they offer their students. This study explores the perceptions of the graduates of the International Baccalaureate Diploma Programme once they have finished the first year of university studies. The study centres on the participation of five Manitoba graduates. A qualitative case study methodology (Yin, 2002) based on socio-constructivism (Vygotsky, 1978) was used to explore the perceptions of these graduates while the principles and methods of Grounded Theory (Chamaz, 2006) guided the collection, analysis, and interpretation of data.

The results of the study offer an insight into the motivation for selecting the Diploma Programme, the atmosphere within the Programme, the role of educators in the Programme as well as the impact of the Programme beyond the high school level. Recommendations include further exploration of the perceptions of former students of the International Baccalaureate Diploma Programme, be they graduates or not, from diverse countries and a wide variety of schools.

Remerciements

Krystyna Baranowski, ma directrice de thèse, on s'est rencontrés quand j'ai commencé mon B.Ed., il y a 20 ans. J'apprécie énormément tout ce que vous avez fait pour moi – surtout pendant ces jours où je me demandais si j'étais capable de réaliser ma thèse. En vous, j'ai découvert un vrai mentor.

Merci également aux membres du jury de leurs rétroactions. M. Philippe LeDorze, Jules Roque, Ph.D. ainsi que Orest Cap, Ph.D. Vos observations m'ont permis à réaliser un document dont je suis fier.

Diane Capanec, merci bien. J'apprécie beaucoup que même si on ne s'est pas rencontrés depuis 20 ans, tu étais immédiatement prête à m'aider. Merci également à Wilhelmine Kagazo. En toi, j'ai trouvé un collègue et une amie.

Maman et papa, vous m'avez appris à marcher en me tenant les mains, vous m'avez appris à lire et à écrire. मुझे पता है कि जो बुनियाद आपने मुझे दी, उसके बिना मैं कभी इस प्रबंध को नहीं लिख पाता। Quelle chance que j'ai!

Mes précieux enfants, je vous aime gros. Je sais que les heures que j'ai passées devant l'ordinateur signifiait moins de temps avec vous. Pourtant, vous m'avez toujours encouragé d'aller au bout avec ce projet. Vous me dites que vous êtes fiers de moi puisque j'achève ce texte – moi, j'espère que vous comprenez jusqu'à quel point je suis fier de vous. मुझे पूरा विश्वास है कि जो कुछ मैं करूंगा, उससे कई ज्यादा तुम दोनों करोगे!

Ma femme, Nidhi. Quand une personne entreprend un tel projet, son conjoint comble son absence. Tu m'as offert l'appui émotionnel et la patience nécessaire pour aider à réaliser ce rêve. Sans toi, je n'aurais jamais pu réaliser ce mémoire. अब मैं तुम्हारा हो गया हूँ।

Je me permets aussi de m'écrire un petit message pour moi-même. Qui sait, peut-être un jour je passerai par les rayons de l'Université de Saint-Boniface et j'y verrai ce volume. Je me souviendrai de mes inquiétudes au début du processus et de mon travail au long de la réalisation du projet. J'espère que j'y verrai de bonnes idées et mes efforts et que je serai donc gentil à moi-même.

Table des matières

Sommaire	i
Abstract	ii
Remerciements.....	iii
Chapitre 1	
1.1 Introduction	1
1.2 But de l'étude	1
1.3 Mes questions de recherche	2
1.4 Mon contexte.....	2
1.5 Mes présomptions	5
1.6 La problématique et la signification de l'étude.....	6
1.7 L'International Baccalaureate et la définition des termes.....	8
1.7.1 Le Programme du diplôme de l'IB.....	8
1.7.2 Le cœur de l'hexagone	10
1.7.3 Le calcul des points	12
1.7.4 Les nuances entre Advanced Placement et l'IB	13
1.8 Limitations de ce projet de recherche	14
1.9 Sommaire et organisation de cette étude.....	15
Chapitre 2 – La recension des écrits	16
2.1 Orientation théorique	16
2.2 Les finissants de l'International Baccalaureate.....	18
2.3 Pourquoi choisir l'International Baccalaureate ? : La motivation	19
2.3.1 Avantages.....	19
2.3.2 Critiques du Programme	20
2.4 L'atmosphère de l'International Baccalaureate	23
2.5 Le rôle des éducateurs dans l'International Baccalaureate	27
2.6 L'impact de l'International Baccalaureate au-delà des années secondaires	29
2.7 Sommaire	31

Chapitre 3 – La méthodologie	33
3.1 La recherche qualitative	33
3.1.1 L'étude de cas	34
3.1.2 L'étude de cas : désavantages	36
3.2 La Théorisation Ancrée.....	37
3.2.1 La Théorisation Ancrée : désavantages	39
3.3 Les participants et leur recrutement	41
3.3.1 La « voix » des participants	43
3.4 La collecte des données, l'analyse et la crédibilité	44
3.5 L'analyse des données : manière électronique ou manuelle?	46
3.6 L'éthique	48
3.7 Le processus de codification.....	50
3.8 Le carnet de notes	51
3.8.1 Le codage des données.....	54
3.8.2 Le <i>consensus coding</i>	55
3.9 Sommaire	57
Chapitre 4 - Les résultats et l'interprétation des données	58
4.1 Catégorie A : L'atmosphère du Programme du diplôme de l'IB.....	58
4.1.1 Les impressions de ce qui serait l'IB.....	60
4.1.2 Le milieu de la classe	60
4.1.3 Le stress	61
4.1.4 L'aspect social	62
4.1.5 L'IB versus le non-IB.....	63
4.1.6 Les qualités personnelles des participants	64
4.2 Catégorie B : Le rôle du personnel de l'IB.....	64
4.2.1 Les qualités personnelles du personnel enseignant	66
4.2.2 La compétence du personnel enseignant	67
4.2.3 Le personnel enseignant comme agent de préparation universitaire	68
4.2.4 Les qualités personnelles du Coordonnateur de l'IB.....	68

4.2.5	Le Coordonnateur comme agent d'information	69
4.2.6	Le Coordonnateur comme agent de promotion	70
4.3	Catégorie C : L'impact du Programme du diplôme au-delà du secondaire.....	71
4.3.1	La transition à l'université.....	72
4.3.2	Le développement des compétences académiques.....	74
4.3.3	Le transfert des crédits	75
4.3.4	Le choix d'université ou de programme universitaire.....	76
4.3.5	Les leçons de vie	77
4.4	L'organisation de l'interprétation	77
4.4.1	Thème 1 : Pourquoi choisir le Programme du diplôme? : Des thèmes qui ressortent.....	78
4.4.1.1	La nature personnelle des participants	79
4.4.1.2	La famille	80
4.4.1.3	Les amis et les connaissances	80
4.4.1.4	Le personnel enseignant	81
4.4.2	Les résultats nouveaux ou inattendus pour le premier thème : la motivation.....	85
4.4.3	Les liens avec la recension des écrits.....	86
4.5	Thème 2 : L'atmosphère dans le Programme : Des thèmes qui ressortent.....	87
4.5.1	Les résultats nouveaux ou inattendus pour le deuxième thème : l'atmosphère du Programme.....	89
4.5.2	Les liens avec la recension des écrits.....	91
4.6	Thème 3 : Le rôle du personnel de l'IB : Des thèmes qui ressortent	92
4.6.1	Les résultats nouveaux ou inattendus pour le troisième thème : le rôle du personnel.....	94
4.6.2	Les liens avec la recension des écrits	94
4.7	Thème 4 : L'impact de l'IB au-delà de l'école : Des thèmes qui ressortent.....	95
4.7.1	Les résultats nouveaux ou inattendus pour le quatrième thème : l'impact de l'IB au-delà de l'école	96
4.7.2	Les liens avec la recension des écrits	98
4.8	Sommaire	98

Chapitre 5 - Conclusions, limitations et recommandations	99
5.1 Mes résultats	99
5.2 Mes présomptions	100
5.3 Mes limitations.....	102
5.4 Mes recommandations	102
5.4.1 Meilleure formation des intervenants présecondaires.....	103
5.4.2 Meilleure communication entre le personnel présecondaire et secondaire ...	103
5.4.3 Meilleure formation du personnel au secondaire.....	104
5.4.4 Meilleure formation des élèves au présecondaire et au secondaire	104
5.4.5 La politique du Ministère d'Éducation au Manitoba	106
5.5 Les conclusions et les futures recherches	107
Références	110
Annexes	
• A : Modèle du Programme du diplôme.....	129
• B : Approbation des autorités de l'IB pour l'emploi des images.....	130
• C : Le profil de l'apprenant.....	131
• D : Octroi du diplôme	132
• E : La matrice des points	134
• F : Diagramme pour décrire le processus de la Théorisation Ancrée	135
• G : Processus de la codification	136
• H : Lettre aux Coordonnateurs.....	137
• I : Lettre aux diplômés	138
• J : Feuille de consentement libre et éclairé	139
• K : Questions d'entretien	140
• L : Information pour le double codage.....	142
• M : La codification – les photos.....	151

Liste des tableaux

Tableau 1 : Informations sur les participants à mon étude	42
Tableau 2 : Les thèmes qui traitent de l'atmosphère dans le Programme du diplôme	59
Tableau 3 : Les thèmes qui traitent de la perception du personnel de l'IB.....	65
Tableau 4 : Les thèmes qui traitent de l'impact de l'IB au-delà de l'école secondaire	72
Tableau 5 : Les thèmes qui traitent de la motivation pour choisir le Programme du diplôme	79

Chapitre 1 :

1.1 Introduction

Au fur et à mesure que certains élèves avancent dans leur parcours académique, ils développent souvent une meilleure idée de ce qu'ils voudraient faire une fois diplômés. L'élève choisit des programmes et des cours qui piquent sa curiosité et qui lui seront utiles et nécessaires pour sa future formation. Certains élèves secondaires motivés et capables choisissent le Programme du Diplôme de l'International Baccalaureate (IB). L'IB a pour but de « développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible » (IB, 2012). En même temps, le Programme du Diplôme est décrit comme étant « rigoureux » et « prépare les élèves à l'entrée à l'université et à la vie active. » (IB, 2012). Le Programme s'offre dans les deux dernières années des études secondaires.

1.2 Problématique

Cette étude examine les perceptions des finissants du Programme de diplôme de l'IB suite à leur première année d'université. Un des buts du Programme du Diplôme est la préparation au premier cycle universitaire. Selon l'IB (2012), 99 % des élèves qui gagnent le diplôme ont l'intention d'aller à l'université immédiatement après leurs études au secondaire. L'alternative la plus populaire est de prendre une année de pause et ensuite d'aller à l'université. J'ai choisi d'investiguer les expériences des finissants du Programme, maintenant des étudiants universitaires.

1.3 Mes questions de recherche

En voulant comprendre les expériences des finissants du Diplôme IB, j'explore les questions suivantes :

1. Quels sont les souvenirs des finissants de l'atmosphère de l'IB dans leurs écoles?
2. Quel rôle les éducateurs ont-ils joué dans leurs expériences avec le Programme?
3. Quel impact leur formation dans le Programme IB a-t-elle eu sur leurs études où expériences dans leur première année d'université?

1.4 Mon contexte

Ayant été Coordonnateur du Programme du Diplôme de l'IB pendant six ans, j'ai une expérience riche non seulement en menant le Programme, mais en écoutant les élèves qui y participaient. De plus, j'avais été le Président de l'Association des Prairies des Écoles du Monde de l'IB, l'organisme qui regroupe les écoles au Manitoba et en Saskatchewan avec divers programmes de l'IB. Je me réunissais avec mes homologues, d'autres représentants des associations régionales, à travers les Amériques. J'avais non seulement l'occasion de comprendre à un certain degré les questions d'ailleurs, mais également la responsabilité de partager les questions et les inquiétudes des écoles dans notre Association avec mes pairs, et avec les responsables de l'IB en Amérique du Nord.

Quand j'étais Coordonnateur du Programme du Diplôme, les élèves qui considéraient le Programme me posaient souvent des questions sur les exigences : « Combien d'heures de devoirs par soir? Quel impact y aura-t-il sur ma vie personnelle? Est-ce que ça vaut la peine de faire tout ce travail afin de réussir mes études universitaires? » Puisque je n'avais jamais vécu l'expérience du Programme comme élève, je comptais toujours sur ce que mes anciens élèves partageaient, de ceux qui retournaient pour me rendre visite. Pourtant, je voulais m'informer

davantage et de façon plus rigoureuse, sans que ces anciens élèves soient influencés par ma position d'autorité.

Dans l'école où j'ai travaillé, le Coordonnateur de l'IB avait diverses responsabilités, incluant l'aspect pédagogique, le counselling, la gestion et la politique. Par rapport à la pédagogie, le Coordonnateur est souvent en salle de classe puisque le temps accordé pour coordonner le Programme ne dépasse pas 50 % de sa charge. Afin d'offrir un cours dans la voie IB, il faut avoir une expertise et une formation spécifique dans sa matière. Il est logique que le Coordonnateur comprenne bien les défis pédagogiques de l'IB s'il offre déjà des cours dans le programme. De plus, étant Coordonnateur, je devais posséder une certaine connaissance des élèves capables et motivés qui cherchaient un défi, leurs besoins spécifiques et comment les aider. L'expérience de tels élèves m'a permis d'apprécier la hauteur de leurs attentes et des attentes correspondantes de ceux de l'extérieur du programme. Il importait de former les enseignants de l'IB sur comment rejoindre de tels élèves et de développer auprès de l'équipe enseignante, des approches communes sur l'évaluation pour que les tâches et les contrôles soient faisables et justes.

Comme Coordonnateur, j'étais aussi responsable d'offrir du counselling aux élèves. Ce counselling portait souvent sur le choix d'université ou de cours universitaires. Les élèves et leurs parents demandaient sous quelles conditions l'on pouvait faire transférer des crédits à l'université, ou gagner des bourses. Ils demandaient aussi quels cours en IB seraient plus utiles ou seraient des prérequis pour le programme universitaire qu'ils voulaient choisir. En même temps, le counselling traitait de pression académique, de gestion de stress et du temps et des retombées émotionnelles de leur décision de faire partie d'un groupe où de nombreux élèves réussissaient leurs études avec brio. Je m'asseyais souvent avec les élèves écoutant leurs

dilemmes, offrant des conseils et des ateliers sur la gestion du temps et du stress. Je faisais le suivi quand certains élèves avaient des problèmes à remettre des tâches importantes. Je communiquais régulièrement avec le personnel pour identifier ces élèves et les facteurs derrière ce phénomène. Basé sur ces informations, j'aidais les élèves ou je me réunissais avec le personnel pour expliquer les défis pour l'élève et développais des stratégies pour l'aider. Il m'arrivait parfois aussi de suggérer à un élève que retourner aux cours provinciaux serait peut-être la meilleure décision pour son bien-être et ses futures études.

Au niveau de la gestion, le Coordonnateur gère un budget, établit des priorités vis-à-vis la formation nécessaire pour les enseignants dans le programme, et organise des soirées de prix, s'assurant que toute documentation était envoyée, comme il fallait et à l'heure. Je choisissais, de concert avec l'administration, quels cours de l'IB nous offririons et qui les enseignerait. Je préparais des rapports pour les autorités divisionnaires visant les résultats des diplômés récents et l'impact du Programme sur ceux qui auraient reçu leur diplôme dans le passé. Je m'assurais de l'intégrité des examens, leur administration et leur livraison aux centres de correction. Au niveau universitaire, je m'assurais que les responsables de l'admission aux bureaux universitaires aient accès aux notes des élèves.

En tant que politique, j'étais l'avocat de l'IB. J'organisais des soirées d'information pour expliquer et promouvoir le Programme aux parents et aux élèves. J'invitais des diplômés du Programme pour offrir leurs témoignages sur le rôle du Programme dans leur épanouissement. De surcroît, il fallait également expliquer ce qu'était le Programme aux autorités divisionnaires. Ces autorités divisionnaires avaient une voix importante dans l'administration du programme, mais en même temps, elles n'étaient pas toujours familières avec le Programme et de son impact

sur la vie des élèves. À cause des exigences financières substantives, la responsabilité de bien expliquer les enjeux et la valeur de l'IB reste le devoir du Coordonnateur.

Grâce à mon contact soutenu avec les élèves du Programme et mes communications avec les diplômés, j'ai noté des thèmes qui se répétaient. De nombreux élèves, à titre d'exemple se sentaient débordés. Ils aimaient souvent leurs cours, mais pas forcément la vitesse et le volume de toutes les tâches. En même temps, la majorité qui avait commencé le Programme y restait en 12^e année parce qu'ils étaient convaincus que tout ce travail porterait fruit. J'avais également remarqué que plusieurs diplômés du Programme retournaient à l'école pour partager avec moi, d'autres enseignants ou d'autres élèves leur expérience universitaire et les avantages de l'IB.

1.5 Mes présomptions

Puisque j'ai déjà de l'expérience dans l'IB comme Coordonnateur, il importait que je reste conscient de mes assomptions. Le chercheur qualitatif doit être muni d'un esprit ouvert, prêt à écouter ses participants et prêt à reconnaître qu'il arrive avec des assomptions et des biais. Les perspectives des participants importent. Voici mes trois assomptions :

1. Le Programme du Diplôme est exigeant, mais que les diplômés du Programme sont davantage préparés pour l'université.
2. Les élèves IB dans les écoles secondaires, qui sont souvent académiquement doués, sont parfois négligés par le système scolaire public.
3. Le Programme du Diplôme se doit de viser les enseignants de la plus haute qualité par rapport à la sélection des enseignants et par rapport au perfectionnement professionnel de ces mêmes enseignants.

1.6 Significane de l'étude

Ayant été Coordonnateur de l'IB pendant six ans, je montais des soirées d'information pour expliquer le Programme aux élèves et à leurs familles, au personnel enseignant, aux autorités divisionnaires et à d'autres intervenants. J'offrais toujours des statistiques sur les bourses, le nombre de diplômés, quelles universités les diplômés choisissaient et d'autres statistiques. L'auditoire appréciait les statistiques, mais les gens appréciaient surtout entendre parler les diplômés. Leurs perspectives du Programme, une fois devenus étudiants, avaient une richesse qui accrochait les gens. Voire, leurs perceptions informaient non seulement les élèves et leurs familles, mais aussi les enseignants du Programme et moi-même comme Coordonnateur. À l'heure actuelle, il arrive rarement que les chercheurs explorent les perceptions des diplômés du Programme et il n'est jamais arrivé de consulter les diplômés de l'IB du Manitoba d'une manière systématique. Les données collectées proviennent des participants du Programme du Diplôme du Manitoba d'où l'authenticité et l'originalité de cette étude.

Les enjeux de l'IB deviennent importants vu que le nombre d'étudiants qui ne terminent pas leurs études universitaires monte en flèche. En fait, aux États-Unis et au Canada, de 20 à 25 % de tous les étudiants de la première année ne retournent pas à l'université pour leur deuxième année d'études. De plus, de 20 à 30 % des étudiants quittent l'université à laquelle ils sont inscrits dans les années suivantes (Grayson, & Grayson, 2003). Certes, les raisons qui sous-tendent ce phénomène sont complexes. Des chercheurs (Grayson et Grayson, 2003; Finnie et Qui, 2008; Stinebrickner et Stinebrickner, 2009) suggèrent que les facteurs reliés à la famille et au niveau socio-économique et à la perception de soi, peuvent tous influencer si un étudiant universitaire décroche de l'université ou non. Pourtant, un autre facteur important est le niveau

de préparation académique des diplômés de l'école secondaire et l'écart ressenti de ces derniers face aux exigences académiques de l'université (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999).

Cette attention portée envers les études universitaires se veut davantage signifiant vu que de nombreux chercheurs décrivent la nouvelle économie des pays développés comme étant « l'économie du savoir » (Finnie et Usher, 2007 dans Finnie, Ross, Richard Mueller, Sweetman et Usher, 2009; Lavoie et Finnie, 1999; Frank & Walters, 2012). Selon Statistiques Canada (2002), le Canada a surtout besoin de gens dans le domaine de recherche et développement, de l'informatique, de la télécommunication, de la technologie environnementale – tout ce qui nécessite des études postsecondaires avancées. De concert avec cette croissance dans l'économie du savoir, il y a une perte importante d'emplois dans le secteur manufacturier. Au Canada, en 2000, 16 % de travailleurs étaient employés dans la manufacture. Par 2009, ce secteur n'employait que 10 % des travailleurs (Statistiques Canada, 2011). Pourtant, le taux de chômage des gens qui n'ont pas complété les études secondaires est trois fois plus élevé que ceux possédant des diplômes universitaires (Canadian Council on Learning, 2007).

Les informations, fournies par cette étude, peuvent mieux guider les responsables d'écoles, chargés de répondre aux besoins de tous leurs élèves dans cette ère d'inclusion – y compris les élèves capables et motivés. En même temps, les futurs élèves secondaires et leurs parents peuvent bénéficier en comprenant mieux le vécu des diplômés du Programme. L'expérience de ces élèves motivés et capables peuvent refléter également celle de tels élèves ailleurs au Canada. Une analyse approfondie de leurs expériences et leurs perspectives est importante puisque la voix des anciens élèves du Programme informe comment nos écoles rejoignent des élèves secondaires qui considèrent l'IB ou même qui le rejettent. L'IB publie beaucoup de statistiques reliées à sa croissance au niveau mondial dans ses rapports annuels et

ses communiqués de presse. Pourtant, le contexte manitobain, ou même celui des Prairies est négligé. Cette étude peut informer ceux qui offrent le Programme au Manitoba et aux endroits similaires.

En outre, la Faculté d'éducation à l'Université du Manitoba oblige tout étudiant de suivre un cours en Éducation inclusive. Un des buts principaux du cours est de savoir rejoindre de divers apprenants y compris l'élève doué. En outre, un seul cours facultatif s'offre à tous les deux ans visant l'élève doué¹. A l'Université de Saint-Boniface, selon les trois professeurs consultés par le vice-doyen de la Faculté d'éducation, deux ont signalé qu'ils ne font rien de spécifique visant l'élève surdoué et la troisième l'aborde comme "toute autre anomalie" étudiée dans le cours d'introduction à l'éducation inclusive². De surcroît, quel peut être l'impact sur les Facultés d'Éducation dans les universités canadiennes? Les informations partagées par les participants de cette étude, peuvent-elles guider les intervenants pédagogiques quant aux besoins des élèves doués?

Finalement, le diplôme de l'IB est reconnu comme un diplôme équivalent par les Ministères d'Éducation en Colombie-Britannique, en Nouvelle-Écosse et au Québec où il remplace le diplôme provincial. Alors, mieux comprendre l'IB, le vécu des diplômés à l'école secondaire ainsi que leur vécu dans la première année de leurs études au niveau universitaire peut influencer sur d'autres Ministères de l'Éducation et leur décision d'accepter ou ne pas accepter le Programme du Diplôme du Baccalauréat International comme équivalent à leurs diplômes provinciaux.

¹ Katz , J. Communication personnelle , le 3 mars 2013

² Rocque , J. Communication personnelle , le 4 mars 2013

En fin de compte, de nombreux intervenants divers peuvent bénéficier de cette étude – pédagogue, élève, parent et décisionnaire.

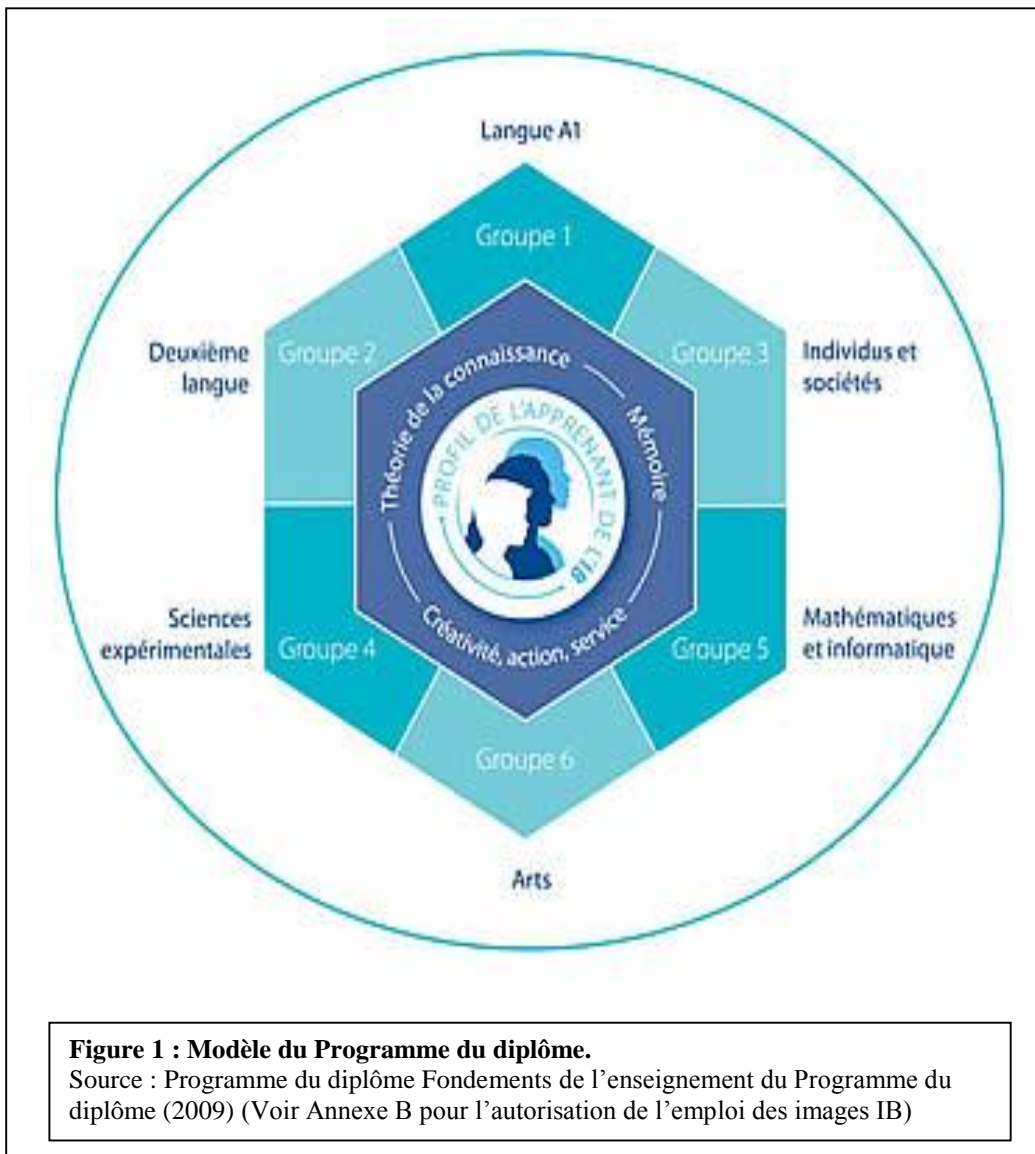
1.7 L'International Baccalaureate et la définition des termes

1.7.1 Le Programme du diplôme de l'IB

L'IB est un programme holistique pré-universitaire. L'IB décrit le Programme du Diplôme ainsi :

... un programme d'enseignement rigoureux et équilibré qui s'adresse généralement aux jeunes âgés de 16 à 19 ans. Il est sanctionné par des examens finals et prépare les élèves à l'entrée à l'université et à la vie active. Le programme est enseigné durant deux années et jouit de la reconnaissance et du respect des universités les plus prestigieuses au monde. (<http://www.ibo.org/fr/diploma/>, 2012)

Le Programme du diplôme s'organise en forme d'une hexagone où chaque côté de cette forme représente un différent domaine d'études (voir Annexe A). L'élève qui poursuit le programme entier (poursuit un diplôme à l'intérieur du Programme du Diplôme) suit des cours dans les domaines de Langue et Littérature, de l'Acquisition de langues, des Individus et Sociétés, des Sciences Expérimentales, des Mathématiques et Informatiques et des Arts. Les cours offerts varient d'une école à l'autre dépendant de plusieurs facteurs logistiques tels que le budget, la formation des enseignants et l'intérêt des enseignants à offrir certains cours, et le nombre d'élèves dans l'école. En général, un minimum de trois des six matières étudiées doit être présenté au niveau supérieur (minimum de 240 heures d'enseignement par cours) et les trois autres matières étudiées doivent être présentées au niveau moyen (minimum de 150 heures d'enseignement par cours). Les cours au niveau supérieur incluent des unités obligatoires et plus d'options que les cours offerts au niveau moyen.



Les qualités que l'IB souhaite développer chez tous les élèves se trouvent dans le document de l'IB, *Le Profil de l'apprenant*. Ce document renforce les efforts de l'IB de favoriser l'éducation de la personne « au niveau intellectuel, personnel, affectif et social dans tous les domaines de la connaissance » (IB, 2006). Le Profil que les responsables de l'IB ont développé représente les caractéristiques d'une personne qui est prête à apprendre tout au long de sa vie (voir annexe C).

1.7.2 Le cœur de l'hexagone

Au cœur de l'hexagone se trouvent trois composantes y compris :

1. Le Mémoire,
2. La Théorie de la Connaissance (TdC), et
3. La Créativité, Action et Service (CAS).

Alec Peterson, un des fondateurs de l'IB, était un des concepteurs du mémoire. Inspiré par le pédagogue Kurt Hahn, considéré par certains comme le père de l'apprentissage expérientiel, Peterson cite Hahn pour justifier la rédaction du mémoire: « every child is capable of a '*grande passion*', of a creative passion and our most noble duty would be to discover and satisfy it. » (Hahn, dans Knoll, 2011). Pouvoir choisir soi-même un sujet à explorer, pouvoir articuler ses pensées sur ce sujet et être guidé par un enseignant donnerait à l'élève l'occasion de vivre « la grande passion » (Peterson, 2003). De plus, en rédigeant un mémoire, l'élève approfondit ses compétences de recherche et d'écriture de haut niveau, la découverte intellectuelle et la créativité. Selon *Guide du mémoire*, ces recherches se concrétisent sous forme d'un important travail formel, écrit et structuré (IB, 2012) qui se veut de 3,500 à 4,000 mots.

Ensuite, ceux et celles qui préparent le diplôme entier suivent un cours d'épistémologie intitulé Théorie de Connaissance (TdC). Tel que décrit dans le préambule du programme d'études, la TdC

...encourage la réflexion critique sur la connaissance elle-même, afin d'aider les jeunes à donner un sens à leur expérience. Il s'articule autour de questions telles que : Qu'est-ce qui peut être considéré comme de la connaissance ? Comment la connaissance se développe-t-elle ? Quelles sont ses limites ? Qui en est propriétaire ? Quelle est sa valeur ? Quelles sont les implications du fait de disposer ou non de connaissances ? (IB, 2006, p. 3)

Il est bien évident qu'un des buts du cours soit d'encourager l'esprit critique, la réflexion et la métacognition. Comme tâches majeures d'évaluation, l'élève doit rédiger une dissertation d'environ 1600 mots et faire une présentation orale de 10 minutes sur les questions épistémologiques. Les autorités IB insistent que ces principes de la TdC imprègnent tout cours du Programme. La TdC forme « la colle » de l'hexagone.

De pair avec le mémoire et la TdC, Créativité, Action et Service (CAS) occupe un rôle central dans le programme du diplôme. L'élève participe à 150 heures d'activités divisées également entre les trois composantes mentionnées. L'élève rédige des réflexions sur sa participation à ces activités et donc complémente bien la TdC. Dans la publication *Programme du diplôme Guide de créativité, action, service*, on affirme que « CAS contribue positivement au développement personnel et social des élèves par le biais de l'apprentissage expérientiel. » (IB, 2008 p. 3). CAS sert aussi à équilibrer les pressions académiques des cours en soutenant des aspects sociaux, communautaires et personnels. CAS permet, « un voyage personnel vers la découverte de soi..., les activités CAS n'en restent pas moins des expériences marquantes et déterminantes pour bon nombre d'entre eux » (*ibid*, 2008, p. 3).

Le cœur de l'hexagone occupe non seulement un rôle central dans le schéma, mais dans la mission et les valeurs de l'IB – la citoyenneté et les compétences académiques.

1.7.3 Le calcul des points

Afin de réussir le diplôme entier, il faut répondre à plusieurs critères (voir Annexe D). L'élève reçoit un maximum de 7 points par matière et jusqu'à 3 points en total sur la qualité de son travail en TdC et sur le mémoire. Le travail dans ces deux aspects s'évalue sur une échelle de cinq (un A indique « excellent »; jusqu'à E qui indique « élémentaire »). En général, un élève

doit gagner entre ses cours et sur le mémoire et la TdC, un minimum de 24 points sur les 45 points possibles. Si l'élève reçoit un E dans soit la TdC ou le mémoire, il faut gagner un minimum de 28 points sur 45 dans le reste de ses cours (voir Annexe E). L'élève ne reçoit pas de points pour ses activités périscolaires en CAS. Les réflexions reliées aux activités de CAS doivent être remises au Coordonnateur. Ces réflexions s'évaluent selon les résultats d'apprentissage énoncés dans le programme d'études développé par l'IB pour CAS. Pourtant, il n'y a pas de points accordés pour CAS. Même si l'élève réussit tous ses cours, s'il ne réussit pas les critères du cœur de l'hexagone, il ne pourra pas recevoir son diplôme.

		Théorie de la connaissance					
		Excellent A	Bon B	Satisfaisant C	Médiocre D	Élémentaire E	Non présenté
Mémoire	Excellent A	3	3	2	2	1	N
	Bon B	3	2	1	1	0	N
	Satisfaisant C	2	1	1	0	0	N
	Médiocre D	2	1	0	0	0	N
	Élémentaire E	1	0	0	0	Facteur éliminatoire	N
	Non présenté	N	N	N	N	N	N

Figure 2 : La matrice des points au diplôme
 Source: IB, Théorie de la connaissance (2008)
 (Voir Annexe B pour l'autorisation de l'emploi de l'image)

Si un élève décide de ne pas poursuivre le diplôme entier, il ou elle peut plutôt poursuivre des certificats dans des cours individuels. Cette décision prise, il n'est ni obligé de suivre le cours

de la TdC, ni de rédiger le mémoire, ni de compléter CAS. Il doit tout simplement suivre les cours qui l'attirent et les réussir. Selon l'école, l'administration peut imposer un nombre minimum de cours de l'IB à suivre. Pourtant, il n'y a pas d'exigences de l'organisme de l'IB à cet égard – l'élève peut suivre un seul cours ou il peut en suivre cinq.

1.7.4 Les nuances entre Advanced Placement et l'IB

A part l'IB, il existe un autre programme, de préparation universitaire très populaire en Amérique du Nord, le Programme Advanced Placement (AP). La pierre angulaire de l'AP est que l'élève choisit des cours dans lesquels il voudrait se lancer un défi. Le seul fil qui relie les cours est cet engagement vers des résultats d'apprentissage plus nombreux et plus approfondis. Les cours sont distincts l'un de l'autre et il n'y a rien qui relie les cours. Voire, le slogan de l'IB et « Une éducation de qualité pour bâtir un monde meilleur ». Il n'y a pas de composantes telles que TdC, mémoire ou CAS dans l'AP qui connecte ce que l'élève est censé d'apprendre dans ses cours. Tout comme l'IB, AP n'exige pas que les élèves suivent de nombreux cours dans le programme. En IB, on attend que l'élève subisse l'examen final tandis qu'avec AP, ce n'est pas obligatoire.

Il n'existe pas le statut de diplôme au sein du programme AP. Ni l'internationalisme, ni le développement physique, ni le développement émotionnel, se retrouve sur la page d'accueil d'AP. Avec l'AP, l'accent se met plutôt sur la préparation académique aux études supérieures. En revanche, les élèves qui choisissent le statut de Diplôme IB doivent prendre une approche beaucoup plus holistique étant donné qu'ils suivent six cours, dans une variété de matières et domaines. L'IB accorde « une place prépondérante au développement complet de l'élève, tant sur le plan physique, intellectuel et émotionnel que sur le plan de l'éthique. » (IB, 2008). En effet, l'IB encourage ses élèves à développer une sensibilité internationale (Hinrichs, 2003).

Malheureusement, malgré ces différences importantes, de nombreux chercheurs, quand ils étudient les programmes de préparation universitaire, et consultent les élèves qui s'y inscrivent, regroupe l'IB avec l'AP. Ceci dilue l'étude des aspects uniques de l'IB et de son impact sur les diplômés.

1.8 Limitations de ce projet de recherche

Comme toute étude de cas, l'échantillon est petit. Le nombre réduit des participants m'a permis de mieux connaître les données que les participants ont partagées. Dans cet échantillon, les participants viennent de trois écoles publiques de Winnipeg tandis qu'il y a six écoles au Manitoba qui offrent le Programme du Diplôme. Aussi, quatre des cinq participants sont des femmes et donc il n'y avait qu'un seul participant masculin à mon étude. Finalement, l'échéancier étroit pour la période des entrevues était tel que je n'ai pas pu consulter les diplômés qui ont choisi d'étudier hors la province. J'ignore donc si leur choix d'université ou programme a été influencée par leurs études en IB ou pas. Je ne sais pas non plus, si le transfert de crédits ou les bourses que les diplômés peuvent recevoir auraient été plus importants que les participants de mon étude qui sont restés à Winnipeg pour poursuivre leurs études.

1.9 Sommaire et organisation de cette étude

Dans ce chapitre, j'ai présenté l'introduction à cette étude, incluant la problématique, mes questions de recherche, la signification de l'étude, mon contexte, et le programme de l'IB et des définitions des termes. Dans le prochain chapitre, le Chapitre 2, la recension des écrits, je présente mon cadre théorique et j'examine les recherches visant l'IB. Ces recherches ont non seulement alimenté mes connaissances sur le Programme, mais ont fourni également une base

importante pour mieux apprécier ce que les participants à l'étude ont partagé comme réflexion. Dans le Chapitre 3, j'explique la méthodologie de la recherche – le genre de la recherche, les participants et leur recrutement, mes méthodes de collecte de données, l'analyse des données et la crédibilité de l'étude. Dans le Chapitre 4, je présente les résultats de ma recherche par catégorie de thèmes et j'en interprète la signification des données et des implications. Ensuite, dans le dernier chapitre, le Chapitre 5, je partage mes recommandations et mes conclusions.

Chapitre 2 : La recension des écrits

2.1 L'orientation théorique

L'orientation théorique de cette étude s'enracine dans l'œuvre de Lev Vygotsky (1978) qui signale le rôle fondamental de l'interaction sociale dans le développement cognitif. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky souligne que le développement de l'individu ne peut se comprendre sans examiner le monde social externe qui influe sur l'individu. Ainsi, l'authenticité de l'environnement et l'affinité entre les participants se veulent essentielles au processus de l'apprentissage.

Il dit que la communauté joue un rôle primordial dans le processus de '*making meaning*'. Les théories de Vygotsky renforcent le rôle fondamental de l'interaction sociale dans le développement de la cognition. L'apprentissage social précède le développement cognitif. Les interactions sociales – la conversation, à titre d'exemple – pouvoir l'entendre, pouvoir y participer, pouvoir y contribuer sont nécessaires pour que l'individu puisse développer les fonctions intellectuelles supérieures.

Donc, la culture affecte et forme le développement cognitif. Pour Vygotsky, en générale, l'enfant se développe à différents rythmes dépendant de l'interaction sociale à laquelle il participe. Ce développement se différencie d'une culture à une autre. L'environnement de l'enfant a un effet énorme sur son développement linguistique et cognitif. Pourtant, pour Vygotsky, sans l'encadrement social, le développement cognitif profond ne peut pas se réaliser.

Cet encadrement social doit se faire par quelqu'un de plus connaissant afin de bien guider l'individu. D'habitude, cet individu est un adulte – un parent, un membre de la famille ou un enseignant. Pourtant, un pair plus connaissant dans un domaine peut aussi être cet *individu plus connaissant* (More Knowledgeable Other (MKO)). Un exemple qui capte très bien le rôle de

l'individu plus connaissant a été fourni par Schaffer (1996). Il s'agit d'un enfant qui a du mal à compléter un casse-tête tout seul. Pourtant, quand son père lui apprend quelques stratégies : chercher les morceaux du périmètre, attache quelques morceaux avec ou pour lui au début et ensuite lui donne le temps pour travailler le casse-tête d'une manière de plus en plus indépendante. Cette interaction et appui social, coopération et dialogue collaboratif, servent à nourrir le développement cognitif de l'enfant.

Ce concept de MKO se lie aussi à un autre aspect essentiel des théories vygotskiennes – la Zone de développement proximale (ZPD). Entre l'étape de ce que l'enfant sait et l'étape de ce que l'enfant ne sait pas, existe la Zone de développement proximal. Cette zone se caractérise par des compétences trop difficiles pour l'enfant de maîtriser tout seul, mais avec de l'appui et de l'encouragement d'un individu plus connaissant, il peut transformer ce qu'il ne comprend pas à quelque chose qu'il comprend bien. Ceci se manifeste dans la salle de classe sous la forme de l'enseignement réciproque où l'enseignant et l'apprenant collaborent et pratiquent quatre composantes clés : faire des résumés, questionner, clarifier et prédire (McLeod, 2007). En plus, plusieurs enseignants emploient les stratégies de l'échafaudage afin qu'un débutant puisse avoir un peu de structure sur laquelle bâtir ses connaissances.

Vygotsky est à la base de la théorie socio-constructiviste. Il commentait sur l'importance de la communauté et l'impact d'autres intervenants dans le développement d'un individu. Alors, il y a des avantages dans les discussions de groupes en salle de classe – au niveau de la communication ainsi que du transfert de connaissances (Reznitskaya, Anderson et Kuo, 2007). Certains avantages de la discussion en salle de classe – le développement d'un sens de communauté (Barab, Dodge, Thomas, Jackson et Tuzun, 2007), tester des idées, traiter des idées des autres (Weber, Maher, Powell et Lee, 2008), apprendre les compétences sociales – attendre

son tour, se filtrer (Corden, 2001) et les compétences de collaboration et la résolution de problèmes (Dyson, 2004).

2.2 Les finissants de l'International Baccalaureate

Le but de cette étude est de rechercher les expériences des anciens élèves de l'International Baccalaureate (l'IB), leur vécu et leurs souvenirs du temps passé dans l'IB. Cette partie du chapitre s'organise selon les grands thèmes de mes questions de recherche :

1. Quels sont les souvenirs des finissants de l'atmosphère de l'IB dans leurs écoles?
2. Quel rôle les éducateurs ont-ils joué dans leurs expériences avec le Programme?
3. Quel impact leur formation dans le Programme IB a-t-elle eu sur leurs études où expériences dans leur première année d'université?

Le recensement consiste donc de la base des recherches sur l'IB. Or, j'aborde quatre thèmes d'enquête qui se trouvent pertinents à mes propres questions de recherche :

- la motivation pour choisir l'IB,
- l'atmosphère de l'IB,
- le rôle des éducateurs dans l'IB pour l'élève, et
- l'impact de l'IB au-delà des années secondaires.

2.3 Pourquoi choisir l'IB? : La motivation

2.3.1 Avantages

Aux États-Unis, le nombre d'écoles offrant l'IB a doublé entre 2005 et 2010 (IB, 2010); en Inde, le nombre d'élèves dans le Programme du Diplôme augmente de par 20 % par année depuis 2006 (IB, 2012). Selon leur profil du Canada publié par l'IB, entre 1989 et 1999, le nombre d'écoles offrant l'IB a triplé et depuis ce temps a triplé encore (IB, 2012) La croissance de l'IB, démontre clairement qu'il y a une hausse d'intérêt dans le Programme. Les raisons pourquoi plus d'élèves optent pour les cours ou les programmes « accélérés » sont complexes. Auparavant, il était plutôt commun de séparer les élèves selon leur réussite académique. De nos jours, les classes sont devenues plus inclusives et les enseignants essaient de répondre aux groupes de plus en plus divers dans leur propre salle de classe. Le personnel enseignant met plus d'accent sur l'enseignement différencié et emploie diverses stratégies pour évaluer les élèves différemment. Par conséquent, le pourcentage d'élèves qui sont diplômés a beaucoup augmenté. En 2002, au Manitoba, 71,1 % des élèves étaient diplômés et en 2012, 84,1 % des élèves ont été diplômés (Gouvernement du Manitoba, 2013). Les écoles manitobaines réussissent d'une manière très importante avec des élèves très divers, dans des classes très hétérogènes. Cependant, selon Bernal (2003), la classe inclusive n'est pas toujours le meilleur environnement pour l'élève capable et motivé, et encore moins souvent pour l'élève surdoué étant donné que ses besoins ne sont pas rejoints. Dans l'ère de l'inclusion, « regular classes have become more and more like basic classes, and so they are often neither interesting nor challenging. » (Wilensky, 2007, p. 252). D'autre part, certains chercheurs insistent que les élèves doués, ou même capables et motivés représentent, « as one of several exceptionalities (along with learning disabilities, sensory impairments, etc.) that require curriculum differentiation » (Matthews et Kitchen, 2007).

Le manque de défi peut mener à l'ennui ou même au décrochage (Kanevsky et Keighley, 2003). Donc, un des facteurs qui explique le choix des programmes accélérés se retrouve dans la perception que les cours de l'IB offriront un défi et un milieu stimulant au niveau académique (Hertberg-Davis et Callahan, 2008).

Selon Tookey (2000), un programme de l'IB du diplôme bien exécuté peut créer un climat scolaire et culturel qui est propice à l'épanouissement académique, cognitif, motivationnel, émotionnel et social d'un adolescent. C'est dans ce programme, avec ses exigences supérieures, que l'élève capable et motivé trouve le défi nécessaire pour répondre à ses besoins. Les défis sur mesure sont importants pour l'engagement de tout élève dans son éducation. Quand l'on trouve le niveau de défi qui correspond à l'habileté, l'individu « se perd » dans sa tâche. Csikszentmihalyi (1975) avait proposé l'équilibre optimal du défi, ou « Flow Theory », afin d'atteindre cet état d'être « dans le zone » au niveau d'engagement intellectuel. Une fois dans les cours de l'IB, l'élève reste motivé parce que le milieu est plus engageant au niveau académique, social et émotionnel (Shah, Dean et Chen, 2010).

2.3.2 Critiques du Programme

Plusieurs chercheurs (Hertberg-Davis et Callahan, 2008; Foust, Hertberg-Davis et Callahan, 2009) observent que la structure imposée sur les participants du Programme du Diplôme rend le programme trop exigeant. Les deux études américaines consultent les élèves secondaires et sont de genre qualitatif. De plus, les deux études mélangent les participants des Programmes AP et de l'IB. Étant donné que les élèves de l'IB qui suivent le diplôme doivent choisir six cours de divers domaines, ces élèves sont souvent limités à ne suivre que les cours de l'IB et souvent avec les mêmes élèves. Naturellement, ceci place davantage de contraintes sur

l'horaire des élèves. Il n'y a qu'un certain nombre de cours que l'élève puisse suivre par jour, laissant moins de flexibilité pour suivre des cours « non-académiques » tels que l'Harmonie ou l'Éducation physique, parmi d'autres. Par conséquent, les participants de l'IB suivent la majorité de leurs cours avec d'autres élèves de l'IB. Ces horaires créent l'effet « d'une école au sein d'une école » pour les élèves de l'IB. Des élèves de l'IB ont même commenté sur le malaise entre les élèves du Programme et ceux qui n'y faisaient pas partie : « The relationship is overall good, but there is a barrier between IB and non-IB which is fundamental and hard to change. » (Élève cité dans Matthews et Kitchen, 2007, p. 266). Ceci provoque parfois la friction entre ceux qui croient, « that public education ought to equalize student outcomes, usually focusing on raising standards for the poorest performers and depicting high-ability students as requiring no special educational attention. » (Moon et Rosselli, 2000, p. 515).

Dans une méta-analyse israélienne, Goldring (1990) examine les préconceptions que les enseignants possédaient sur les élèves dans les programmes pour les doués. Goldring a fait de la recherche dans diverses banques de données, des bibliographies existantes, des anciennes revues de la recherche ainsi que des bibliographies sur les recherches individuelles et des livres qui traitent des élèves doués pour alimenter sa méta-analyse. La perception générale est que les élèves qui réussissent à l'école sont plus « matures » parce qu'ils rendent leurs tâches, réussissent les contrôles et peuvent gérer leur temps afin de remplir leurs responsabilités académiques. Il est évident que réussir dans divers cours ne garantit pas que l'élève soit « mature ». Les enseignants les croyaient plus matures qu'ils ne l'étaient. Pourtant, à cause de cette perception fautive, on leur offrait des cours académiques plus complexes et plus spécialisés. En même temps, Goldring constate que les élèves doués dans les programmes conçus pour eux réussissent plus que les élèves doués dans les programmes réguliers.

Même si plusieurs proposent que l'IB soit un excellent programme pour l'élève motivé et capable, (Vanderbrook, 2006; Tookey, 2000; Taylor et Porath, 2006), il existe de la recherche qui questionne la profondeur avec laquelle on explore les concepts des cours. Une critique importante des programmes d'études de l'IB, certainement dans les domaines des mathématiques et des sciences, est que les résultats d'apprentissage sont trop nombreux, qu'il y a trop d'accent sur la mémorisation et pas assez de temps investi dans une exploration approfondie des concepts (Gollub, Bertenthal, Labov et Curtis, 2002). Ces chercheurs ont étudié les programmes sur les mathématiques et les sciences avancées au secondaire. Les auteurs ont mis l'accent surtout sur les Programmes AP et IB aux États-Unis. Pendant deux ans en consultant les autorités des deux organismes, en examinant les programmes d'études de ces deux programmes, les résultats des examens des élèves au secondaire et les comparant avec les études actuelles sur l'apprentissage. Ils ont découvert que deux aspects clés touchent à ces deux matières : l'impact important qu'ils ont sur la programmation générale au secondaire ainsi que l'importance des résultats de ces matières sur l'admission aux universités. Ils avouent, cependant, que les informations critiques dont ils avaient besoin étaient disponibles – soit par les autorités des deux organismes, soit par les chercheurs indépendants.

Bref, même si l'IB ne se décrit pas comme un programme pour les surdoués, le programme est approprié « not only for those students identified as intellectually gifted, but possibly all students who are characterized by high achievement needs and academic values » (Shaunessy, Suldo, Hardesty et Shaffer, 2006, p. 84). Dans cette étude, les auteurs comparent le fonctionnement psychologique de 122 élèves forts avec 176 élèves dans le programme général au sein de la même école secondaire américaine. De plus, comparés à leurs pairs dans le programme général, les élèves dans le Programme du diplôme ont communiqué qu'ils avaient

une perception plus positive du climat de l'école, avaient des notes plus élevées et la perception d'efficacité académique.

2.4 L'atmosphère de l'IB

Selon Tookey (2000), les élèves surdoués ont souvent dû choisir entre l'expression de leur intellect ou le cacher afin de se faire accepter par leurs pairs. Tookey indique que souvent les pairs n'apprécient pas les gens intellectuels et donc, les élèves doués vivent un dilemme – l'intellect ou l'intimité. De plus, afin de se faire accepter, l'enfant surdoué, doit ajuster ses standards de réussite, les cacher afin de se conformer aux normes sociales et alors se faire des amis (Gross, 1989). Selon l'étude qualitative menée aux États-Unis par Vanderbrook (2006), pour certains groupes, la pression de se conformer au groupe majoritaire moins motivé ou capable, les empêchent de s'inscrire aux programmes tels que l'IB. Selon Tookey, qui a étudié l'IB sans consulter des élèves ou des finissants du Programme du diplôme, l'IB offre une solution à ce dilemme étant donné que les autres élèves dans le programme sont souvent de niveau intellectuel similaire.

Il y a des avantages quand les élèves motivés et capables décident de s'inscrire dans un programme qui encourage leur épanouissement cognitif et académique. Un tel regroupement pourrait leur donner un sens que leur prouesse académique est acceptée et il qu'il n'y a pas la pression de cacher leur don académique dans un tel milieu. Souvent, les élèves dans les programmes de l'IB soulignent des liens plus étroits avec d'autres élèves dans le programme. En fait, selon eux, une des façons les plus efficaces d'offrir un programme d'étude de qualité est de regrouper les élèves surdoués avec d'autres élèves du même niveau (Foust et al, 2009). Les liens qui se tissent entre les participants de tels programmes et l'encouragement chaleureux qu'ils

reçoivent des pairs ayant des intérêts et aptitudes similaires captent bien « l'effet de la cohorte » (Wright et Leroux, 1997). Il s'agit de l'influence que les pairs peuvent avoir les uns sur les autres. C'est-à-dire passer du temps avec d'autres élèves capables et motivés peuvent les encourager à mieux faire parce que l'élève n'a pas peur de démontrer son intellect dans un groupe où il y a plusieurs élèves capables et motivés.

La majorité des écoles publiques offrent l'IB comme un programme parmi d'autres qui s'offrent dans le bâtiment. L'administration regroupe les élèves de l'IB ensemble afin d'établir un horaire qui fonctionne. Quand il y a un groupe d'élèves dans un programme sélect, ces élèves risquent de développer la perception qu'ils sont spéciaux ou de développer une perception négative de ceux qui n'y participent pas. Ils risquent également d'être stéréotypés par ceux qui ne font pas partie du programme ou, d'autre part, de stéréotyper les élèves qui ne font pas partie de l'IB. (Goldring, 1990; Foust et al, 2008; Hertberg-Davis et al, 2008).

De plus, l'idée de séparer les élèves plus forts et leur offrir un programme tel que celui de l'IB pourrait causer d'autres problèmes. Selon Cross, Coleman et Stewart (1993), cette approche traditionnelle pourrait intensifier leur sens de marginalisation, d'être différents que d'autres élèves et pourrait provoquer un sentiment d'exclusion. Aussi, la discussion au sujet de la charge de travail dans l'IB est devenue sujet de critique. Taylor et Porath (2006) ont consulté des diplômés du Programme du diplôme qui étaient soit au point de terminer leur premier cycle universitaire ou au point de commencer leur carrière. Les participants proviennent de deux écoles en Colombie Britannique qui ont répondu à un questionnaire de 20 questions employant une échelle Likert ainsi que sept questions ouvertes mentionnent que les diplômés du Programme avaient cité le volume de devoirs, contrôles et d'autres tâches des études comme étant exagérés. Ces auteurs affirment que 37,5 % des participants de l'étude avaient trouvé la charge de devoirs

pendant leurs études comme « étant excessive, ingérable et/ou préjudiciable à leur bien-être » (Taylor et Porath, 2006, p. 157). Le rendement scolaire au niveau secondaire n'est pas primordial, mais il reste important pour ces élèves dont nombreux sont prêts à sacrifier leur sommeil pour un rendement scolaire plus élevé (Foust, Hertberg-Davis et Callahan, 2008). Ces chercheurs ont consulté 200 élèves secondaires des Programmes AP et IB provenant de sept états américains à travers les entrevues semi-structurées.

Néanmoins, il y a beaucoup d'études qui questionnent la valeur des devoirs, dont celle de Trautwein, Köller, Schmitz et Baumert (2002). Dans cette étude allemande, les chercheurs ont examiné les données de 1976 élèves présecondaires dans 125 classes de mathématiques. Ces chercheurs analysent les sortes de devoirs et le temps nécessaire à y accorder. Ils contestent que les effets positifs des devoirs soient négativement liés à la durée des devoirs. De plus, la nature du devoir importe aussi. Si le devoir contient des tâches répétitives où nécessite moins d'intervention de l'enseignant, ce devoir est préférable comparé aux tâches qui requièrent des compétences plus profondes ou était très longs. Puisque les tâches de l'IB s'exercent plutôt des compétences plus profondes, ceci ne complète la recherche menée par Trautwein et ses collègues.

A part l'académique, les élèves dans l'IB, participent aux activités qui dépassent les attentes pour un diplôme provincial. Les exigences sur le temps et l'énergie des élèves contribuent au stress que les élèves éprouvent. (Suldo, Shaunessy, Michalowski et Shaffer, 2008). Suldo et al ont fait ces observations basées sur leur étude qualitative menée aux États-Unis. Dans cette étude, ils ont consulté 48 élèves du Programme du diplôme et ont employé la Théorisation Ancrée pour analyser leurs données. Les élèves ont souligné le manque de sommeil,

le niveau de stress élevé, et le volume de travail dans l'IB relié à leur participation au Programme.

Plusieurs chercheurs examinent les stratégies d'ajustement qu'adoptent ces élèves et l'effet de leur stress sur le bien-être. Toujours dans la même étude, Suldo et al (2008) explorent le lien entre la participation à ce programme et le fonctionnement socio-affectif. Nous acceptons de nos jours qu'il y ait toujours un certain montant de stress et que les gens aient des différents seuils de tolérance à ce stress. Si l'on dépasse ce seuil, le fonctionnement socio-affectif diminue et si on ne le dépasse pas, on avance. Pourtant, malgré le stress élevé et les exigences supérieures que ces élèves plaçaient sur eux-mêmes, les auteurs affirment que les élèves brillants, ou ayant des habiletés élevées, étaient plus satisfaits de leur vie et réussissaient à divers niveaux. Ils ont observé que :

IB students had more positive perceptions of school climate, more academic self-efficacy, better attendance, fewer in-school behavior problems, and higher GPAs. In terms of social-emotional wellness, they reported comparable levels of life satisfaction and internalizing problems, and fewer externalizing problems. Also, IB students reported similarly low levels of social problems and significantly fewer affiliations with negative peers. (Suldo et al, 2008, p. 962)

Dans une autre étude importante sur les symptômes socio-affectifs et psycho-sociaux de Shaunessy et al (2006), les élèves de l'IB ne démontraient pas les symptômes d'avoir intériorisé leur stress par l'anxiété, la dépression, ou d'avoir vécu les symptômes somatiques. Ces chercheurs ont consulté 122 élèves dans les Programmes AP et IB. Ces élèves étaient identifiés comme étant doués ou des élèves motivés qui réussissent à l'école. Leur bien-être psychosocial était mesuré contre celui de 176 élèves dans le programme général à travers des questionnaires. En effet, la majorité de ces élèves rapportait moins de problèmes de comportement agressif et délinquance.

Pour boucler, selon Taylor et Porath (2006), les diplômés de l'IB retiennent majoritairement une opinion positive de leurs études en IB. Ils appréciaient les concepts riches des cours et ont développé des stratégies de gestion de temps en remplissant leurs responsabilités dans leurs divers cours, en rédigeant leur mémoire et en remplissant leurs responsabilités de CAS (Taylor et Porath, 2006).

2. 5 Le rôle des éducateurs dans l'International Baccalaureate

Les éducateurs dans les écoles secondaires sont très importants. Quand nous considérons le Programme IB, il y a non seulement l'enseignant dans la salle de classe, mais il y a aussi les membres de l'administration et les membres de Services aux élèves qui sont impliqués dans le Programme du Diplôme. Il y a également le Coordonnateur du Programme, souvent un Coordonnateur de Créativité Action et Service et parfois même un Coordonnateur du mémoire.

Le Coordonnateur a une voix importante dans la sélection des enseignants qui offrent les cours de l'IB. Selon un ancien Coordonnateur, les facteurs les plus importants pour devenir enseignant dans le Programme étaient d'être expert dans son domaine, démontrer de l'empathie pour l'élève et ne pas considérer le Programme comme un programme d'élites³. Bien choisir un enseignant IB est une tâche d'une importance capitale. Dans une étude menée par l'IB sur la perception des autorités universitaires en Angleterre sur l'IB, l'IB a cité le commentaire suivant :

...teachers in an International Baccalaureate Programme must exhibit excellence in teaching, be prepared to commit to International Baccalaureate specific training and professional development, and seek to grow personally and academically. Teachers varied in their expertise are needed to run dynamic classes in the arts, humanities, and sciences. A staff diverse in languages, cultures, and nationalities is essential in developing a strong International Baccalaureate Programme. School districts desiring an International Baccalaureate Programme not only need to be aware of these requirements, they must be willing and able to commit time and

³ John Syvitski , Communication personnelle , le 30 mars , 2013.

money toward attaining, maintaining, and retaining these resources. (Buchanan, 2005 dans IB, 2008 p. 15)

Il est clair que l'IB investit beaucoup de ressources dans le perfectionnement professionnel. L'IB annonce sur son site web qu'il offre des ateliers traditionnels, des cours en ligne, des livres et d'autres produits pour aider les enseignants à mieux comprendre le programme et comment bien offrir leurs cours. (ibo.org, 2012). Dans le Programme, les autorités de l'IB préfèrent fortement que les enseignants chargés d'offrir des cours de l'IB suivent des formations offertes par l'IB – soit dans les ateliers traditionnels ou en ligne. Ces ateliers de perfectionnement professionnels couvrent la documentation nécessaire pour partager les stratégies innovantes et de bonnes ressources pour rejoindre ces élèves. Finalement, les formations offrent l'occasion aux enseignants de faire du réseautage pour que l'apprentissage continue.

La formation offerte par l'IB reflète quatre des sept facteurs identifiés par Timperley, Wilson, Barrar et Fung (2007) comme nécessaires à atteindre un perfectionnement professionnel de qualité. Ces facteurs incluent :

- les enseignants ont accès à des experts dans leur domaine (ceux qui offrent les ateliers sont formés par l'IB),
- les enseignants sont engagés lors des sessions de perfectionnement professionnel (une exigence de l'IB pour ceux qui offrent les ateliers),
- le partage des stratégies innovantes, et
- l'appui de l'administration de l'école (l'enseignant ne pourrait pas participer à un atelier offert par l'IB sans l'approbation du Coordonnateur du Programme et de l'administration de l'école). Les écoles doivent démontrer concrètement aux autorités divisionnaires que la formation s'offre d'une manière systématique lors d'une autoévaluation.

Tout ce perfectionnement professionnel et la planification au niveau d'école pour qui offrira les cours de l'IB semblent porter fruit. Les élèves dans l'IB caractérisent leurs enseignants dans le Programme ayant de vraies qualités au niveau pédagogique. Par exemple, l'étude de cas

américaine de Vanderbrook (2006), cinq élèves féminines surdouées partagent les divers défis reliés aux programmes d'études dans le Programme du diplôme de l'IB ainsi que le Programme de l'AP. Aussi, dans l'étude australienne de Paris (2003), il explore pourquoi 60 élèves en 10^e année dans les écoles publiques et privées ont décidé de poursuivre le Programme du diplôme.

Si les élèves semblent apprécier les enseignants qui connaissent bien leur matière, ceci n'est pas forcément la réalité de tous. Certains chercheurs, tels qu'Ahn et Choi (2004), offrent l'argument que l'impact de la connaissance de la matière chez l'enseignant sur le rendement scolaire de l'élève a un effet de très petite ampleur. En revanche, le rendement scolaire n'égale pas l'efficacité de l'enseignant selon les élèves. Ce qui importe davantage est la capacité de l'enseignant de tisser des liens avec ses élèves. Les enseignants qui témoignent du respect et de l'empathie envers les élèves reçoivent non seulement le respect de leurs élèves, mais le rendement scolaire augmente aussi (Cornelius-White, 2007). Dans cette veine, selon Vanderbrook (2006) et Paris (2003), les élèves de l'IB croient que les enseignants dans l'IB les traitaient plus comme des adultes. Ces élèves qui prennent un plus grand défi et qui sont engagés dans leurs vie scolaire apprécient ce respect. Les élèves dans l'IB remarquent que la « chimie » entre l'enseignant et l'élève était positive. Selon l'étude qualitative australienne avec les élèves secondaires menée par Paris (2003), les élèves ont l'impression que les meilleurs enseignants offrent les cours dans le programme de l'IB.

2.6 L'impact de l'IB au-delà des années secondaires

Étant donné que l'IB fait la promotion d'une excellente préparation pour le premier cycle universitaire, il est logique que ce soit un des facteurs les plus déterminants pour le choix du

Programme IB. Posséder les compétences nécessaires pour réussir la transition aux études universitaires est important aux élèves dans le Programme.

Dans leur bref, les Américains Conley et Ward (2009) ont employé la méthodologie de <<convergent consensus>> développer une liste de standards des connaissances et des compétences requises selon l'IB. Ceci se basait sur l'analyse de près des programmes d'études de diverses matières de l'IB. Ensuite des professeurs universitaires ont examiné les standards développés et ils ont noté que « the key cognitive strategies emphasized within the IB Diploma Programme show evidence that the content of IB is fully aligned with what is expected by university faculty. » (Conley et Ward, 2009, p. 7) les auteurs constatent, « The IB standards demonstrate a very high degree of alignment with the KSUS standards in all subject areas. In addition, many of the individual IB standards are at a level more advanced than entry-level college courses. Furthermore, the IB standards address key cognitive strategies that are critical to success in entry-level college courses.» (Conley et Ward, 2009, p. 7). Dans une revue de recherche sur l'IB, Thomas (1991) a commencé une étude pour l'IB où il a suivi des diplômés de The International School of Geneva au long de leurs études universitaires. Il a demandé aux autorités de 26 universités britanniques de partager des informations sur les 1 036 finissants du Programme du diplôme entre 1971 et 1987. 98 % de ces finissants ont terminé leurs diplômes dans le programme d'honneurs. (dans IB, 2007, p. 8).

Un autre facteur qui impacte sur le choix de continuer avec les études en IB sont les bourses et les transferts des crédits possibles au niveau universitaire. De nombreuses universités canadiennes et internationales accordent des crédits universitaires aux diplômés du Programme pourvu que la note finale soit satisfaisante. Certaines provinces et certains états aux États-Unis permettent aux élèves diplômés de l'IB de remplacer le diplôme de l'école secondaire de leur

propre juridiction. Ces élèves n'ont pas alors besoin de se concentrer sur les résultats d'apprentissage locaux, mais peuvent plutôt viser exclusivement les résultats d'apprentissage établis par l'IB. En Colombie-Britannique, par exemple, le diplôme de l'IB remplace le diplôme provincial de l'école secondaire. Ainsi, selon leur Ministère de l'Éducation, ces élèves n'ont pas besoin de subir les examens provinciaux s'ils étudient la matière équivalente dans l'IB (Government of British Columbia Education, 2012).

2. 7 Sommaire

Dans ce chapitre, j'ai présenté mon orientation théorique et les recherches portant sur, l'International Baccalaureate, les raisons potentielles pour choisir l'IB, l'atmosphère dans le Programme, l'influence que le Programme pourrait avoir sur les diplômés et le rôle des éducateurs sur les participants au Programme. La grande majorité de la recherche sur l'IB se fait aux États-Unis et est de nature qualitative. Cependant, il y a deux lacunes importantes à noter dans presque toutes les études : le fait que les études mélangent les participants de l'IB ainsi que l'AP et le fait que toutes les études, sauf celle de Taylor et Porath (2006), consultent les élèves secondaires et non pas les finissants du Programme du diplôme est problématique. Ces différences sont problématiques vu que l'AP et l'IB se divergent d'une manière importante dans leur philosophie et leur approche envers l'éducation et l'on pourrait questionner la perception des participants du Programme vu qu'ils n'ont pas complété le Programme entier. La recherche sert à fournir une base importante pour mieux apprécier les données rassemblées. Donc, la recension des écrits montre un fossé à combler – le manque de consultations des participants exclusivement de l'IB et des finissants du Programme après qu'ils ont passé par le processus entier.

Il est aussi évident que les résultats de ce recensement appuient les théories vygotskiennes

- sur l'importance de la communauté et l'interaction sociale

- sur le rôle de la ZPD et la nécessité d'un défi juste afin de pousser ses limites
- sur le rôle des éducateurs bien formés pour guider l'apprentissage

Le prochain chapitre s'informe sur les conclusions tirées dans ce recensement, et explique la méthodologie adoptée afin d'examiner les perceptions des finissants IB.

Chapitre 3 : La méthodologie

Le but de cette étude est d'examiner les expériences des finissants du Programme de l'International Baccalaureate, guidé par mes trois questions de recherche :

1. Quels sont les souvenirs des finissants de l'atmosphère de l'IB dans leurs écoles?
2. Quel rôle les éducateurs ont-ils joué dans leurs expériences avec le Programme?
3. Quel impact leur formation dans le Programme IB a-t-elle eu sur leurs études où expériences dans leur première année d'université?

Cette recherche utilise une approche qualitative d'étude de cas (Yin, 2002), positionnée dans la théorie socio-constructiviste (Vygotsky, 1978) et analysée sous la lentille de la Théorisation ancrée (Charmaz, 2006).

3.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative se veut une façon d'explorer et de comprendre la signification que les individus ou les groupes accordent à une question tout en respectant le contexte des participants. Le chercheur emploie la recherche qualitative s'il, « cherche à comprendre ou à décrire, explorer un nouveau domaine... aller à la découverte de l'autre, évaluer une action... » (Kakai, 2008). Selon Creswell (1998), il y a huit raisons pour entreprendre une recherche qualitative dont je retiens cinq aux fins de ma recherche :

- Si la question de recherche pèse sur *comment* ou *quoi*;
- Il s'agit d'un sujet que l'on doit *explorer* – c'est-à-dire il y a nombreuses variables peu faciles à déterminer et un besoin de développer davantage des théories;
- Il faut présenter une version *détaillée* d'un sujet;
- Si *l'auditoire est réceptif* à la recherche qualitative;
- Si le chercheur se voit aussi comme un *apprenant actif*, quelqu'un qui peut raconter l'expérience des participants selon leurs perspectives au lieu d'un « expert » qui passe jugement sur les participants.

Dans ma recherche, j'ai mis l'accent sur *comment* les diplômés de l'IB perçoivent leurs expériences dans le Programme. La recherche qualitative permet aux participants d'expliquer en détail, en partageant des riches réflexions lors des entretiens. Comme éducateur, je cherche toujours à mieux comprendre l'impact de l'école sur nos anciens élèves ce qui nécessite de la discussion approfondie avec les diplômés. Ainsi la recherche qualitative me permet de comprendre leurs expériences et d'interpréter les données de manière holistique et authentique.

3.1.1 L'étude de cas

En tant que méthodologie de base, j'ai utilisé l'étude de cas pour mieux comprendre mon sujet de recherche. Les études de cas tombent dans la catégorie de la recherche qualitative qui cherche à développer de manière holistique une compréhension approfondie d'une situation, et la signification de cette situation pour les intervenants (Merriam, 1992). L'étude de cas comme outil de recherche s'emploie dans de nombreux domaines y compris le développement des politiques, les finances, les études médicales et certes, en éducation. Se réunir avec un groupe d'individus possédant des traits similaires donne l'occasion de mieux comprendre leurs expériences, ce qui contribue d'une manière approfondie à notre appréciation d'un individu ou un phénomène social ou politique. De surcroît, les études de cas permettent aux chercheurs de poser des questions réflexives et ouvertes (Yin, 2002). Ainsi, les chercheurs peuvent explorer d'une manière plus intégrale le vécu des participants et comprendre l'essentiel de leurs expériences. Affirme Yin (2002) Si un chercheur veut savoir 'comment' ou 'pourquoi' un programme a réussi, les études de cas seraient une excellente option.

Un des outils méthodologique de l'étude de cas s'avère l'entretien. Grâce à cet outil, le chercheur développe un riche portrait en rapportant et interprétant ce que disent les participants,

(Creswell, 2009). En réfléchissant, et suite à mon recensement des écrits, j'ai développé les questions pour mes entretiens. J'ai développé des questions pour adresser les points qui étaient importants ou qui avaient besoin d'être élaborés basé sur les grandes lignes de la recension des écrits. Pour commencer, j'ai décidé de noter les informations 'vitales' – du genre logistique – tel que le nom de l'école secondaire fréquentée, les cours suivis et la matière du mémoire. Ensuite, je le croyais important de poser des questions sur la motivation des participants pour s'inscrire au Programme du diplôme. Des telles questions servaient à faire réfléchir sur les raisons initiales pour choisir l'IB afin de voir si la fin ultime reflétait ce qu'ils auraient anticipé. Prochainement, j'ai posé des questions qui touchaient à ce que les participants ressentait pendant qu'ils étaient dans leurs diverses classes dans le Programme. Puisque beaucoup de la recherche met l'accent sur la charge de travail sur les élèves, je voulais consulter mes participants sur cela. J'ai également posé des questions qui adressaient l'importance des enseignants dans le Programme. Finalement, j'ai posé des questions qui pourraient fournir des informations sur l'impact de l'IB au-delà des études secondaires. Toute question était conçue pour solliciter des réponses sur la perception des élèves au secondaire dans le Programme du diplôme. Les questions étaient ouvertes afin de permettre les participants à réfléchir et s'expliquer – mais en-même temps, offraient une structure nécessaire pour la cohérence. Après avoir développé un questionnaire préliminaire qui reflétait mes questions de recherche, j'y ai réfléchi davantage et modifié pour poser les questions d'une manière qui ne suggère pas de réponse. Finalement, j'ai cherché les conseils de ma directrice de thèse. On s'est assuré que les questions ne suggéreraient pas de réponse. Dès le début, cependant, je savais que malgré toute question écrite, il importait aussi que je reste ouvert et flexible face aux participants afin de laisser leurs réponses guider mes suivis.

La communication entre le chercheur et les participants est primordiale et forme « the archetypal paradigm of human inquiry » (Herron dans Seidman, 2006, p. 8). L'entretien, comme stratégie pour effectuer de la recherche est logique et approprié pour mon sujet. De plus, dans la méthodologie d'étude de cas, le chercheur fait partie du processus. Le chercheur, en tant qu'intervieweur, grâce à sa flexibilité et son adaptabilité, peut devenir un excellent « instrument » (Merriam, 1992) pour répondre à l'intervenant d'une manière sensible et avec tact. Chong (1993) affirme :

One of the advantages of the in-depth interview over the mass survey is that it records more fully how subjects arrive at their opinions. While we cannot actually observe the underlying mental process that gives rise to their responses, we can witness many of its outward manifestations. The way subjects ramble, hesitate, stumble and meander as they formulate their answers tips us off to how they are thinking and reasoning. (p. 868)

3.1.2 L'étude de cas : désavantages

Selon certains chercheurs, il existe des désavantages ou risques avec les études de cas (Merriam, 1992; Hancock et Algozzine, 2006). L'entretien, comme stratégie de la recherche est logique et appropriée pour cette étude. Néanmoins, il est vrai qu'il y a certains désavantages ou risques associés à l'entretien.

1. L'interprétation des données accumulées est vulnérable aux biais du chercheur et ses préconceptions établies car ce dernier risque de ne pas trouver ce qu'il veut entendre.
2. Il existe le risque que les questions étudiées soient trop larges ou que les échantillons soient trop petits.
3. Il existe le risque que les participants donnent des commentaires positifs pour plaire au chercheur.

Afin d'atténuer des risques associés aux études de cas, j'ai inclus une vérification par le participant de ma transcription d'entretien. De cette façon, le participant a pu confirmer si ce qu'il a dit était bien transcrit « *member check* ». J'ai employé le processus itératif (DiCicco et Crabtree, 2006). A travers l'expérience, j'ai développé mes compétences comme intervieweur et j'ai pu mieux faire clarifier les réponses des participants au fur et à mesure que j'avançais dans les entrevues. En ce qui a trait au risque des questions trop larges, des chercheurs tels que Yin (2003) et Stake (1995) ont suggéré de bien cerner le cas. J'ai cerné mes cas par activité et temps, c'est-à-dire les diplômés de l'IB environ un an après avoir gagné leur diplôme. Je suis arrivé aussi à l'entretien avec mes questions établies, mais j'étais toujours prêt à m'adapter selon mon participant et sa nature. Aussi, avec les études de cas, il est impossible de faire des généralisations sur toute une population, ce qui constitue une force. En même temps, ce n'est pas le but des études de cas de représenter toute une population. Il importe de comprendre que les réflexions des participants de cette étude ne refléteront pas forcément tous les diplômés du Programme.

3.2 La Théorisation Ancrée

Le propre de la recherche qualitative est de mettre l'accent sur la découverte de la compréhension de la signification d'expériences vécues (Beyea et Nicoll, 1997). Selon Glaser et Strauss (1967),

La théorisation ancrée peut se caractériser par la conceptualisation des données empiriques. La méthode est un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation. Le principal outil est la catégorie, elle permet de faire le lien entre la technique qualitative et l'effort de conceptualisation. (Méliani, 2013. p. 436).

C'est souvent le cas avec des théories qu'il y a une certaine évolution qui arrive au long des années. Glaser et Strauss, les créateurs, se sont écartés dans leurs opinions sur la théorisation ancrée dans les années 1980. Pourtant, selon Charmaz (1995, 2002), il y a quelques aspects qui sont similaires dans tout emploi de la Théorisation Ancrée :

- La collecte et l'analyse simultanée des données
- La création des codes analytiques et catégories développées des données
- La constructive inductive des catégories abstraites
- L'explication des processus entre le codage et la rédaction d'une étude
- L'intégration des catégories dans un cadre théorique

(Voir l'Annexe F, pour le diagramme explicatif de la Théorisation Ancrée).

En même temps, Charmaz, propose une approche plus constructiviste (1990, 2000, 2006). Elle met l'accent sur les significations que les participants offrent lors de leur participation aux études. « She is more interested in the views, values, beliefs, feelings, assumptions, and ideologies of individuals than in gathering facts and describing acts. » (p. 459, 2000). Elle propose que le chercheur arrive avec des valeurs, des expériences et des priorités. Donc, tout conclusion est suggestive et incomplète (Creswell, 2013).

Si le chercheur désire approfondir ses connaissances dans un domaine, sans aller à une théorisation avancée, l'approche de la théorisation ancrée est très utile. La théorisation s'ancre dans les données – les paroles des participants. Alors, d'une manière systématique, le chercheur prépare les questions pour les entretiens. Ensuite, il fait l'analyse des données afin d'assurer un lien entre les données et l'analyse. Cette approche, s'appelle *la comparaison constante* : «Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence.» (Paillé, p. 150). Comme principe général, la

compréhension de la recherche qualitative par la théorisation est «une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène» (Paillé, p. 150). Au fur et mesure que le chercheur analyse les données, il pourrait mieux comprendre les données et l'interprétation des données, mobilisée par la créativité et la compréhension du chercheur mène, à une réalisation authentique du vécu des participants.

Il y a diverses étapes à l'analyse des données dans la Théorisation Ancrée :

- la codification - le chercheur étiquète l'ensemble des éléments présents dans les transcriptions
- la catégorisation - le chercheur nomme les aspects les plus importants du phénomène
- la visualisation graphique : établit les relations entre les catégories produites par l'association des idées (Annexe G)
- la mise en relation - le chercheur commence véritablement son analyse
- la « Vintégration », moment central où l'essentiel du propos se cerne
- la théorisation – le chercheur essaie de construire d'une manière méticuleuse la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié. (Paillé, p. 153)

3.2.1 La Théorisation Ancrée : désavantages

Il existe certainement des critiques de la Théorisation Ancrée - l'on questionne la fiabilité et la validité de cette méthodologie. Tout d'abord les données que les participants d'une étude partagent seront toujours soumises à l'interprétation du chercheur. De plus, si l'esprit du chercheur est trop ouvert, il se peut qu'il y ait un manque de focus (Goldkuhl et Cronholm, 2010). Cronholm (2002) affirme également que la Théorisation Ancrée est très laborieuse et prend beaucoup de temps, surtout pour les chercheurs débutants. En même temps, il est exigé

que le chercheur arrive dans le champ sans préconceptions du sujet à étudier, ce qui rend la collecte des données d'une manière inductive si le chercheur n'a pas de base dans le sujet. « How would I know what to collect? There are criticisms that grounded theory does not incorporate reference to, and use of, existing theoretical frameworks. » (Bruce, 2007).

Pourtant, dans la Théorisation Ancrée, on assure la qualité de l'étude en traitant la pertinence (la corrélation entre les catégories et les données), l'intégration des sous-thèmes dans les thèmes qui ressortent et la capacité de modifier les concepts pour qu'ils rentrent tous dans la théorie par le moyen de la comparaison constante. Une théorie doit se modifier quand les nouvelles informations font surface (Glaser, 1978). Les participants sont encouragés à s'engager dans l'étude, à poser des questions, à vérifier les transcriptions; il est recommandé que le chercheur garde un carnet de bord afin de réfléchir sur sa recherche. Un partage franc et ouvert des assomptions et des limitations de son échantillonnage sert à réduire les réserves quant à la Théorisation Ancrée. En fin de compte, « la méthode comporte l'avantage de la logique, de la précision et de l'ambition, et elle constitue une réponse très valable sur le plan opérationnel à la quête curieuse et autodisciplinée du sens des phénomènes sociaux. » (Paillé, 1994 p. 180).

3.3 Les participants

Il n'y a pas de consensus parmi les chercheurs quant au nombre idéal de participants pour les études de cas. Selon Patton (1990), la recherche qualitative met l'accent sur les échantillons assez petits, mais choisis d'une manière délibérée. Pourtant, consulter plus qu'une dizaine de cas risque de devenir répétitif (Seidman, 2006). Pour cette étude, le nombre idéal de participants était environ cinq diplômés. La participation d'un tel nombre de participants rend la gestion des

données faisable. Or, en consultant un petit groupe de diplômés, j'ai pu mieux comprendre leur expérience et susciter leur voix pour articuler leurs pensées sur leurs propres expériences.

J'ai fait de mon mieux d'avoir une diversité de participants :

- de différentes écoles,
- de différents genres,
- de différentes ethnies ou groupes linguistiques,
- qui fréquentent différentes universités, ou
- qui étudient dans différents domaines.

Premièrement, une lettre a été envoyée aux Coordonnateurs du Programme du Diplôme de toutes les écoles au Manitoba sauf l'école où j'avais enseigné (Annexe H). Je n'ai pas envoyé de lettre de sollicitation aux diplômés de mon ancienne école parce que j'avais enseigné à tous ces participants potentiels et ma présence, comme ancienne figure d'autorité, aurait pu les placer dans une position vulnérable. Je courais aussi le risque de recevoir des réflexions moins franches.

J'ai demandé aux Coordonnateurs d'envoyer, de ma part, une lettre sollicitant la participation des diplômés de mai 2012 du Programme du BI. Enfin, les participants de mon étude proviennent de trois différentes écoles secondaires au Manitoba et se composent de quatre femmes et un homme. Les noms qui figurent dans ce chapitre sont des pseudonymes afin de respecter la confidentialité des participants. Dans le tableau ci-dessous, (Tableau 1), je fournis un bref aperçu des participants. J'ai demandé aux Coordonnateurs d'envoyer, de ma part, une lettre sollicitant la participation des diplômés de mai 2012 du Programme du BI. Les participants m'ont contacté et j'ai suivi les protocoles établis par l'Université de Saint-Boniface.

Représenter la diversité dans l'échantillon la diversité que j'ai eue était important et m'a permis de documenter des variations au sein du Programme du Diplôme. De plus, les patrons qui

faisaient surface à travers les divers entretiens ont informé le cœur de mon étude. Patton (1990) atteste que « common patterns that emerge from great variation are of particular interest and value in capturing the core experiences and central, shared aspects or impacts of a program» (p. 172).

Les entretiens ont été menés entre août 2013 et octobre 2013. Chaque participant a participé à un entretien initial qui a duré environ une heure à une heure et demi. Après avoir partagé la transcription de l'entretien par courriel, tout participant a été invité à la relire et offrir sa rétroaction. Ensuite, des changements ont été faits au nécessaire. Puis, tout participant a participé à un entretien de suivi qui a duré entre 20 minutes à 30 minutes. Donc, j'ai passé environ neuf heures avec les participants, en les interviewant. Les transcriptions ont été partagées et approuvées par le participant par courriel.

Tableau 1
Informations sur les participants à mon étude

Pseudonyme du participant	Aspects identitaires pour différencier les participants*voir note en bas de la page
Ava	Après avoir commencé complété sa première année d'université, elle a changé de faculté.
Niharika	Immigrante d'origine indienne; s'est installée au Canada au présecondaire.
Janelle	Ses deux sœurs ont aussi fait leurs études dans le Programme du Diplôme l'IB
Emily	Recommande à son frère cadet de suivre les cours de l'IB.
Jon	Le seul participant masculin à l'étude, il considère déclarer sa mineur dans un domaine d'études très différent de ce qu'il étudie actuellement.

*ces aspects sont adaptés afin de protéger l'identité des participants

3.3.1 La « voix » des participants

Ces élèves, devenus étudiants universitaires, ont réellement vécu l'expérience IB et leurs perspectives sont aussi importantes que celles des gens qui ont recherché le Programme. Je voulais mieux comprendre le Programme à travers leurs yeux et dans leurs propres paroles. Bogdan et Biklen (1998) décrivent la voix comme "empowering people to be heard who might otherwise remain silent" (p. 204) ou qui ont dû rester muets. Avoir "une voix" est un droit que nombreux gens voient comme fondamental – pouvoir s'exprimer, participer à des discussions et se faire entendre (Lincoln et Guba, 1985 dans Denzin et Lincoln (Réd.), 2005, p. 209). Qualitative researchers have been trained to privilege this voice, to 'free' the authentic voice from whatever restrains it from coming into being, from relating the truth about the self " (Mazzei et Jackson, 2009).

Les élèves de l'IB restent une minorité au Manitoba. Parmi les 13,690 diplômés au Manitoba en 2012, il n'y a que 86 qui ont fait le Diplôme entier (Gouvernement du Manitoba, 2013). Leur vécu s'étudie peu et leurs expériences restent occultées. De plus, ce qui arrive souvent est que la voix des diplômés se perd parce qu'ils ont moins de pouvoir dans le système scolaire. Souvent ces élèves, une fois diplômés, poursuivent des études dans différentes provinces et ils ne sont pas disponibles pour partager leur vécu avec le Coordonnateur de leur école secondaire. Au lieu, d'autres individus parlent *de* et *pour* ces diplômés. Les Coordonnateurs de l'IB parlent *de* ces gens basé sur ce qu'ils ont entendu *à propos d'eux* par d'autres diplômés; les enseignants parlent *pour* ces diplômés quand ils parlent aux élèves secondaires qui se demandent s'ils devraient s'inscrire à un cours IB; les élèves en 11^e ou 12^e année parlent *de* ceux qui sont récemment diplômés; ou les élèves, toujours au secondaire, parlent des expériences *de leurs frères ou sœurs* qui avaient participé au Programme. Dans cette

étude, j'ai consulté directement divers diplômés afin de leur donner l'occasion de décrire leurs expériences, et je les ai invités à partager leurs réflexions du Programme. Ceci est primordial et affirme ce qu'ils ont vécu et ressenti.

3.4 La collecte des données, l'analyse et la crédibilité

J'ai sollicité la participation de tous les diplômés de 2012 à travers le Manitoba afin d'avoir un échantillon divers et un nombre suffisant. Les participants qui ont fait partie de l'étude ont passé par deux entretiens. Je leur ai posé des questions de base (nom de l'école, cours d'IB qu'ils ont suivis) pour mes dossiers. Ensuite, je leur ai posé des questions semi-dirigées (Annexe I).

J'ai dû enlever mon chapeau d'ancien Coordonnateur de l'IB et j'ai essayé d'avoir un esprit aussi ouvert que possible. J'ai planifié deux réunions avec les participants. La première entrevue a duré entre une heure à une heure et demie, dépendant des commentaires des participants. L'entrevue de suivi a duré entre 20 à 30 minutes. J'ai fait un enregistrement audio de ces réunions sur un lecteur mp3 et j'ai aussi pris des notes sur la communication non-verbale importante (p.ex. gestes, pauses, soupirs). J'ai gardé mes notes dans un cahier désigné. Les enregistrements audio des entretiens m'ont aidé non seulement à retenir l'information et à servir de preuve de participation. J'ai fait les transcriptions de l'entretien. J'ai ensuite envoyé la transcription au participant par courriel en l'invitant à relire avant notre prochaine réunion. Tout participant avait le droit de modifier, ajouter ou effacer le contenu de ses transcriptions. Entretemps, j'ai relu les transcriptions afin de voir s'il y avait des lacunes ou s'il y avait des questions que j'ai voulu poser aux candidats, pour clarifier des réponses.

Lors de la deuxième réunion, encore selon la disponibilité du participant, je suis venu avec une copie de la transcription. J'ai vérifié les transcriptions des entretiens par les participants suite aux entretiens, une méthode connue comme « *member check* » où la vérification et rétroaction des participants pourrait offrir plus de perspicacité. Lors de cette deuxième réunion, le participant et le chercheur peuvent regarder d'une manière critique les données recueillies lors de l'entretien. Tanggaard (2008) affirme que le chercheur et le participant peuvent possiblement :

...challenge each other's assumptions, and inquire into possible conflicts. The reasons for interviewees to object can be manifold. They might feel the need to correct the interpretations made by the interviewer or be embarrassed by the way they have come across in the interview, and they might object to correct their earlier statements. In each instance, the interviewer and researcher will have to consider carefully why the objections were made (p. 24).

Le participant a eu l'occasion de clarifier les commentaires sur les transcriptions. Le participant a pu également signaler son aise avec les transcriptions, que les commentaires reflètent aussi bien que possible ses intentions. Ce deuxième entretien m'a permis également de reposer ou de clarifier mes questions soulevées par rapport aux transcriptions.

3.5 L'analyse des données : manière électronique ou manuelle?

L'analyse des données est une partie critique de toute recherche et il importe que le chercheur choisisse bien la meilleure façon pour répondre à ses questions de recherche. Dans la recherche qualitative, l'analyse des données est un processus, dynamique, intuitif et créatif qui comprend le raisonnement inductif et la réflexion. (Basit, 2003, p. 143). Pour effectuer l'analyse, j'avais l'option de deux choix : l'analyse traditionnelle et/ou l'analyse assistée par logiciel.

En tant que manière électronique, il y a des logiciels tels que NUD*IST, NVivo, QUALPRO et MARTIN, parmi d'autres. L'emploi des logiciels porte certains bénéfices. L'on

peut gérer de grandes quantités de données et réduire les tâches manuelles et administratives.

Gérer toutes ses données peut faire déborder le chercheur, alors que le logiciel pourrait libérer le chercheur à verser ce temps dans l'analyse des données. De plus, le chercheur peut mettre de côté ses préconceptions parce que toutes les données dans une transcription seront analysées et non seulement les idées que le chercheur est plus disposé à voir comme importantes. Il est aussi probable que le logiciel fait ressortir les patrons que le chercheur ne remarque pas avec facilité puisque le logiciel peut faire des recherches booléennes. Alors, les logiciels ont des avantages importants à offrir pour la recherche qualitative (St. John et Johnson, 2000).

Pourtant, d'autres questions font surface vis-à-vis le choix de logiciel telles que : Lequel serait le meilleur logiciel? Quels sont les avantages et les désavantages de chacun? Comment s'assurer que les questions développées se prêtent au logiciel choisi? Est-ce que j'étais prêt à changer mes questions pour qu'elles complémentent le logiciel? De plus, maîtriser le logiciel choisi peut nécessiter un apprentissage ardu.

Les logiciels mettent l'accent sur les textes, mais les mots peuvent avoir simultanément des significations différentes selon le ton, le regard et le langage corporel. Le logiciel pourra générer plus de codes et être plus précis. Pourtant, les résultats de l'analyse peuvent nuire à l'expertise et à la compréhension du contexte (Vander Putten et Nolen, 2010). Comment est-ce que logiciel pourrait apprécier la signification d'une pause, d'un sourire ou un regard nostalgique? Dans leur étude Vander Putten et Nolen commentent, qu'avec le codage manuel, « we made conscious decisions about the importance and weight of each word, phrase and statement. With each pass through the data, we changed and became more informed. Therefore, the focus of our attention became narrower. » (p. 110). Je fais l'analogie comme si un logiciel programmé à critiquer un tableau, à savoir ce que signifie certaines couleurs et les images et les

émotions qui s'associent à cette multitude de couleurs. L'analyse d'un tel ordinateur serait impressionnante. Ceci dit, l'ordinateur ne pourrait pas toucher le tableau pour ressentir le relief du tableau, ni situer ce tableau dans le contexte de l'œuvre collective d'un artiste. Enfin, les logiciels actuels n'apportent pas des résultats sur un plâtre et les risques de résultats erronés existent (Andreani & Conchon, 2003).

Si le nombre de participants est petit, le codage manuel se veut la meilleure approche (Center for Disease Control, 2009; Vander Putten et Nolen, 2010), ces derniers ont commenté qu'avec les données plus limitées les chercheurs pourraient se rapprocher de l'analyse des données sophistiquées des logiciels. En tant que chercheur, je ne pourrais jamais aussi bien connaître les expériences des participants sans m'immerger dans l'analyse manuelle des données. En effet, le chercheur devient partie intégrante des résultats au même titre que les données elles-mêmes – sa subjectivité sert à améliorer la compréhension des faits (Denzin & Lincoln, 2005). Dans mon étude, j'ai pu gérer les données d'une manière facile étant donné le petit nombre de participants. De plus, j'ai pu très bien connaître les propos des participants en lisant à la virgule de près les données.

3.6 L'éthique

Le recrutement des participants et les entretiens avec eux ont commencé une fois que cette étude ait reçu l'approbation du Comité de la proposition et du Comité d'éthique de l'Université de Saint-Boniface. Le respect pour les participants est d'une importance capitale et imprègne la recherche tout au long de cette étude. Gay et Airasian (2000) affirment:

Perhaps the fundamental role of ethics is that participants should not be harmed in any way, real or possible, in the name of science. Respect and concern for your own integrity and for your participant's dignity and welfare are the bottom lines of ethical research. (p. 100 - 101)

Toute recherche que j'ai entreprise se conforme aux principes établis dans « Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains » (Université de Saint-Boniface, 2011).

Ces principes sont :

- le respect de la dignité humaine,
- le respect du consentement libre et éclairé,
- le respect des personnes vulnérables,
- le respect de la vie privée et des renseignements personnels,
- le respect de la justice et de l'intégration,
- l'équilibre des avantages et des inconvénients,
- la réduction des inconvénients et l'optimisation des avantages

J'ai commencé avec une lettre rédigée aux Coordonnateurs du Programme à travers le Manitoba, à part mon ancienne école. Je n'ai pas envoyé de lettre de sollicitation aux diplômés de mon ancienne école parce que j'avais enseigné à tous ces participants potentiels et ma présence, comme ancienne figure d'autorité, aurait pu les placer dans une position vulnérable. Je courais aussi le risque de recevoir des réflexions moins franches.

Dans la lettre que j'ai envoyée aux Coordonnateurs, j'ai tâché de souligner qu'il n'y aurait aucune confirmation de la participation ou non des diplômés contactés en vue de protéger leur confidentialité. En faisant envoyer les lettres avec l'aide des Coordonnateurs, je n'ai jamais su les coordonnées des diplômés. De cette façon, j'ai respecté l'anonymat des élèves qui auraient formé l'échantillonnage potentiel des personnes interviewées. De plus, en payant les frais d'affranchissement, je n'ai pas imposé pas de pression budgétaire aux écoles.

Dans la lettre sollicitant la participation des diplômés (Annexe J), je me suis présenté et j'ai expliqué le but de ma recherche. J'ai mis l'accent sur le fait qu'ils avaient l'option de

participer ou de ne pas participer à la recherche, qu'il n'y avait ni obligation, ni rémunération pour participer à l'étude. J'ai expliqué clairement que je protégerais leur confidentialité et que je ne partagerais pas leur identité avec leurs anciens Coordonnateurs. De plus, je leur assignerais un pseudonyme.

Dernièrement, j'étais conscient du déséquilibre entre le chercheur et les participants récemment sortis du Programme IB. Afin de mettre à l'aise les participants, il était d'autant plus important de créer une atmosphère sécuritaire, ouverte et empathique afin de démocratiser l'entretien. Je leur ai rappelé les grandes lignes de la lettre de sollicitation – qu'ils étaient protégés par les considérations d'éthiques que j'ai respecté à tout prix.

3.7 Le processus de codification

J'ai examiné les données recueillies afin de construire une interprétation. Ces entretiens fournissent des données riches, complexes et nuancées. Tout ce processus se fait plutôt d'une manière inductive et non déductive. Cette approche m'a permis de comprendre le vécu des participants à partir de leurs contextes spécifiques (Spencer et al, 2003).

Le processus de codification s'est fait d'une manière délibérée et systématique (Annexe K). Déjà, dès le premier entretien, j'ai commencé à réfléchir sur les thèmes et sous-thèmes possibles. Aussitôt que j'avais terminé avec le dernier entretien et l'approbation de tous les participants, j'ai commencé avec le codage ouvert (Strauss et Corbin, 1990) afin d'identifier les thèmes potentiels. Certains thèmes sont devenus plus présents et importants.

Avant la prochaine étape, je me suis donné une pause, un peu de distance a permis aux idées de pénétrer. Lorsque je suis revenu pour ré-analyser les transcriptions, j'ai fait le codage axial. J'ai identifié les thèmes très larges basés sur les codes identifiés. Ensuite, il s'agissait du

codage sélectif. J'ai revisité les thèmes et les codes afin de les classer et identifier de nouveau comme nécessaire.

Une fois que je suis arrivé à un niveau de saturation – là où je ne voyais plus de thème, j'ai préparé une trousse (Annexe L) pour demander à un individu, très connaissant dans la comparaison comparative pour vérifier comment j'avais codé (*consensus coding*). Cet individu a de l'expérience dans la recherche qualitative et quantitative et connaît très bien la Théorisation Ancrée et le processus de codification. La trousse contenait les grandes lignes de mon étude, les définitions des thèmes et sous-thèmes ainsi qu'un total de 30 codes qui provenaient des divers thèmes et sous-thèmes qui représentaient tous les participants. Elle a pris quelques jours pour coder à sa façon et puis nous nous sommes réunis pour discuter des différences et similitudes. Nous avons une cohérence de 21 sur 30 codes initialement. Nous avons donc parlé des codes où il n'y avait pas de cohérence. Elle a posé des questions sur le contexte et s'est assurée d'avoir bien compris le ton des données. Suite à notre discussion, nous avons noté une cohérence de 28 sur 30 codes. Tout au long du processus de codification et vérification, j'ai entretenu un carnet de notes où j'ai noté en détail mon processus dès l'approbation de la trousse d'éthique jusqu'à la fin de la vérification des extraits de ma codification. J'ai réfléchi sur mon processus pour coder, la saturation et le développement des thèmes.

3.8 Le carnet de notes

Afin d'assurer une deuxième source de fiabilité, j'ai gardé un carnet de notes au long du mon processus – c'est-à-dire dès la distribution des lettres de sollicitation jusqu'à la vérification des extraits des codes par un deuxième individu. Dans ce carnet de notes, j'ai écrit en détail des

observations de mes entretiens y compris les questions que je me posais sur la clarté de mes questions et de mes réflexions générales sur tout le processus.

Avant de commencer les entretiens, je savais que même en possession d'une liste de questions à poser, selon les observations partagées par le participant, les questions surgiraient pouvaient mener la discussion ailleurs. **Finalement, mener les entrevues ne sera pas toujours évident. Ce n'est pas tout à fait une science. Je pourrai avoir les questions de commune en place, que je voudrai poster à tout participant. Pourtant, leurs commentaires vont beaucoup guider les questions – leur ordre et jusqu'à quel degré les participants vont s'ouvrir. De plus, qu'est-ce qui arrive si participant #4 révèle qqch qui m'intéresse beaucoup et je me dis... oh, j'aurais dû adresser ce point à tout participant?** (le 25 juillet 2013) Alors, j'écoutais toujours attentivement les observations des participants afin de porter un commentaire révélateur.

En même temps, puisque j'avais été Coordonnateur, j'avais une bonne connaissance de ce qu'était le Programme du Diplôme. Je ne voulais pas partager avec les participants mon ancien rôle comme Coordonnateur parce que je croyais que ça pourrait avoir un impact sur la réponse des participants puisqu'ils pourraient me voir comme un partisan du Programme. Après un entretien de suivi, une participante m'a demandé mes opinions sur l'IB.

Ce qui était encore plus intéressant était ce qu'elle avait fait à la fin et j'avais arrêté l'enregistrement. Elle m'a demandé si quelqu'un d'autre de son école secondaire avait accepté de participer à l'étude. Je lui ai dit que je ne pouvais commenter sur ça afin de respecter la vie privée des participants. Ensuite, elle m'a demandé si j'aimais l'IB ou pas. Je lui ai dit que je devais ne

*Les extraits du carnet sont en italiques.

pas communiquer mes opinions personnelles aux participants pendant l'étude et que mon but était de le comprendre mieux à travers les perceptions des diplômés. A ce point, elle m'a dit, 'You don't seem convinced that it's a good idea.' Puis, elle m'a donné un dépliant publié par l'IB qui explique comment l'IB est une excellente préparation pour les études universitaires.

Alors, deux choses dans ça : le participant était assez impressionnée par l'IB pour qu'elle me passe le document. Je dis impressionnée parce que ses commentaires à la fin de l'entretien étaient positifs sur l'IB. Finalement, dans mes efforts d'être aussi objectif que possible, est-ce que je projette plutôt une image anti-IB ?

Afin de répondre à cette question, j'ai réécouté la transcription pour voir s'il y avait quelque chose qui pourrait provoquer une telle pensée. Je n'ai pu rien voir, pourtant. J'ai même revu la formulation de mes phrases – trop de négations? Je ne voyais pas de patron. Je ne pourrais pas répondre pourtant, si j'avais des expressions au visage qui pourrait suggérer ça. On s'est réunis chez Tim Horton et il y avait du bruit à l'intérieur. Parfois, afin de l'écouter, il est possible que je la regardasse d'une manière assez intense, sérieuse. Est-ce qu'elle aurait déduit son impression basé sur ça? Je ne sais pas et je n'ai pas eu la présence mentale de lui demander à ce moment-là pourquoi elle pensait que je n'étais pas convaincu des avantages de l'IB. (le 29 août 2013).

Une fois que j'avais fini à mener tous les entretiens et les suivis, j'ai commencé d'une manière formelle à faire le codage. Mes notes évoquent la difficulté et l'intensité du processus de codage.

Alors, j'ai écouté et relu, afin de resituer dans l'entrevue. Puis, 2^e lecture, je commençais à souligner et encercler des choses que je voyais en commun; des idées qui me semblaient

importantes. Déjà après la première page, je comprenais que ce serait une affaire très détaillée et que j'aurais des choses gribouillées partout. J'ai remarqué que certains mots faisaient et refaisaient surface tels que work ethic; parents. Je me demandais combien de fois que des expressions se dire afin de qualifier comme un thème. Pour le moment, ce que je fais c'est que je note et j'assigne un 'code' pour des idées qui me semblent communes. A titre d'exemple : un participant mentionnait souvent l'impact des paires dans les cours d'IB. Alors, j'ai encerclé le mot et ensuite, j'ai mis : IB : cohorte; de plus, j'ai noté qu'elle parlait souvent du stress dans ces cours, alors, j'ai mis : IB : stress; ailleurs, elle mentionne souvent ses parents, alors j'ai écrit : famille. Ainsi de suite. Je vais continuer avec ça et après une semaine, je vais relire la même transcription et commencer à écrire les commentaires pour les placer sur un grand mur que j'ai dans la cave (le 6 avril 2014).

3.8.1 Le codage

J'ai mis un système de différentes couleurs afin de distinguer quel code venait de quel participant et si le code provenait de l'entretien initial ou de l'entretien de suivi. Une fois les thèmes établis, j'ai regroupé selon les sous-thèmes. Ce processus a pris environ quatre semaines à quel point, j'ai pris une pause d'une semaine. Avec un regard frais, je suis retourné à mon mur de codes générés d'une manière manuelle et j'ai regroupé de nombreux codes – réalignant les codes dans les sous-thèmes qui correspondaient mieux. Ce processus a pris deux semaines. Prochainement, j'ai pris de recul et je suis revenu pour une autre série d'ajustements qui a pris environ une semaine (le 6 avril 2014). (Annexe M – quelques photos du processus).

3.8.2 Le consensus coding

Après avoir pris environ deux mois pour compléter le processus de codification, je savais également que je voulais faire vérifier des extraits de mon codage afin de m'assurer que j'avais analysé d'une manière juste. *Je savais que je voulais trouver quelqu'un en Éducation ou dans la Faculté d'infirmière. Je pensais à l'Éducation parce que ce serait logique, non? Après tout, l'individu saurait ce que c'est une salle de classe, aurait peut-être travaillé avec des gens de cet âge. Alors, il comprendrait peut-être mieux les données. En même temps, j'avais aussi pensé à la Faculté d'infirmierie parce que beaucoup d'articles que j'étudiais pour ma recherche qui portait sur la recherche qualitative provenaient de chercheurs de ce domaine. Il me semblait alors que si je pouvais trouver quelqu'un à l'extérieur de la Faculté d'Éducation, et son codage s'alignait avec le mien, que ça pourrait renforcer la qualité de mon codage. Pourtant, je ne connaissais personne dans aucune des deux Facultés. Donc, j'ai commencé à naviguer.*

Pendant que je naviguais, j'ai trouvé une dame dont le nom était Diane Capanec. J'avais travaillé avec Diane il y a environ 20 ans quand nous étions tous les deux des étudiants universitaires. Elle est actuellement Directrice associée dans la Faculté d'infirmière. Elle offre de l'appui dans la recherche des étudiants dans cette faculté. Elle développe des propositions de recherche. Elle a de l'expertise dans la recherche qualitative et quantitative et elle possède 10 ans d'expérience dans la coordination de projets, la recherche, la gestion des données l'analyse et la publication. Alors, très qualifiée. ... Elle a accepté de coder mes extraits. Elle a dit qu'elle emploie le constant comparative comme méthode de codage. Ceci tombait bien parce que je faisais pareil (le 27 juin 2014).

Après qu'elle a fini à coder, on avait une cohérence de 21 sur 30 codes. Il y avait un écart avec certains codes et elle avait des questions de contexte sur d'autres codes. Nous nous sommes

réunis pour discuter de cet écart. Quand on avait un écart, on a analysé le code : *'I think that the IB teachers would have experience with students wanting more'* – Elle a fait le commentaire suivant: *IB Personnel (not sure if it is their nature or their qualifications.'* – *it doesn't fit either as nicely because it is about their 'experience'*). Je lui ai dit que ceci était une observation intéressante. Afin de lui donner plus de contexte – je lui ai expliqué que le commentaire avait été fait par un participant. Le participant commentait du milieu de la salle classe en IB où beaucoup d'élèves voulaient réussir leurs cours et apprendre plus et que selon le participant, ce n'était pas pareil dans les cours provinciaux. J'ai offert ce contexte en cherchant la citation directement des transcriptions. Suite à ce contexte, Diane a aussi exprimé que la qualification peut se développer à travers l'expérience sur le terrain. Ensuite, elle l'a classé comme *'IB Teachers Qualifications'* et alors, on avait la conclusion.

Un autre exemple d'une discussion était avec la donnée : *It was a better learning experience'*. Elle l'a classifié comme *Academic skill building* tandis que moi, je l'avais codé pour *Classroom atmosphere* ainsi que *'Academic Skill Building'*. Alors, on a discuté de cela. Je lui ai fourni le contexte : le participant commentait sur la charge de travail plus exigeante et les projets plus grands et l'engagement de ses pairs dans ses divers cours, alors, je l'avais codé comme *IB atmosphère* et elle a fini par noter la même chose. Elle a vu la logique de classer le code dans deux thèmes (le 27 juin 2014).

Nous avons continué notre discussion au sujet des incohérences. En fin de compte, elle et moi étions en accord sur 27 des 30 codes. J'étais rassuré qu'il y avait tant de cohérence entre moi et quelqu'un ayant tant d'expertise dans cette sorte d'analyse.

3.9 Sommaire

Lors de ce dernier chapitre, j'ai revisité mes questions de recherche et j'ai identifié la nature qualitative de ma recherche, le cadre théorique et la méthodologie de l'étude de cas qui ont guidé ma recherche. La recherche fut menée entre août 2013 et octobre 2013 et mes sources de données consistait des entretiens, le carnet de notes, la documentation de référence IB. J'ai employé la Théorisation Ancrée (Charmaz, 2006) pour faire la codification des données. Au long du processus de la codification, j'ai gardé un carnet de notes. Une fois que je suis arrivé au point de saturation et j'étais prêt à vérifier mon codage, j'ai préparé une trousse pour le double codage.

En même temps, j'étais vigilant de respecter mes participants en étant conscient de mes assomptions et en les tenant à l'écart autant que possible. Tout ceci m'a permis d'esquisser un portrait riche et détaillé des perceptions et des expériences des anciens élèves du Programme du Diplôme de l'International Baccalaureate qui sera révélé dans le prochain chapitre.

Chapitre 4 : Les résultats et l'interprétation

Dans ce chapitre, je présente les résultats des perceptions des diplômés du Programme du diplôme de l'IB. Les résultats se répartissent dans quatre catégories : (a) L'atmosphère du Programme du Diplôme de l'IB (comment les participants voient leur participation au Programme du diplôme), (b) Impact du Programme du diplôme au-delà de l'école secondaire (la transition à l'université, le choix des universités ou programmes universitaires, les compétences, les leçons de vie) et (c) le rôle du personnel de l'IB (les enseignants dans le Programme, le Coordonnateur du Programme. Les données provenaient des documents publiés, du carnet de notes que j'ai gardé au long du processus de la codification ainsi que des entrevues avec les participants.

En interviewant les participants, j'ai eu l'occasion de voir quelle signification ils ont attribuée à leurs expériences. Je suis devenu, alors, « l'instrument principal » (Merriam, 1992) pour la collecte des données et l'analyse des recherches. J'ai essayé de trouver des thèmes qui faisaient et refaisaient surface et possiblement formuler les débuts d'une théorie. Ceux qui font la recherche déductive essaient de connecter leurs données avec une théorie déjà établie, ceux qui font la recherche inductive espèrent développer une théorie pour expliquer leurs données.

4.1 Catégorie A : L'atmosphère du Programme du diplôme de l'IB

Un aspect important de ces années comme élèves dans le Programme s'avère leurs réflexions sur l'atmosphère dans le Programme. Cette perspective s'informe des expériences en salle de classe et hors la salle de classe. Une de mes questions de recherche était, « Quels sont leurs souvenirs de l'atmosphère de l'IB dans leurs écoles? »

Les souvenirs de mes participants se basent sur (a) leur impression de ce que serait l'IB, (b) le milieu de la salle de classe, (c) l'aspect social de l'IB, (d) le stress, (e) l'IB versus le non-IB et en fin de compte (f) les qualités de résilience qu'ils possédaient.

Il est important de comprendre ce que les participants anticipaient comme milieu avant de suivre les cours dans le programme. Ce qu'ils anticipent du Programme affecterait certainement leur réalité selon mon expérience. Le tableau ci-dessous fournit un résumé des thèmes et l'essentiel des propos offerts par les participants.

Tableau 2
Les thèmes qui traitent de l'atmosphère dans le Programme du diplôme

Thèmes	Propos
Les impressions de ce qui serait l'IB	<ul style="list-style-type: none"> • Le Programme serait plus exigeant • Le Programme en vaudrait la peine • Le Programme serait une excellente préparation pour l'université
Le milieu de la salle de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Engageant • D'autres élèves de l'IB qui voudraient bien faire • La préparation universitaire
Le stress	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de sommeil • Charge très lourde et perpétuelle • Appui de la famille et du personnel de l'IB
IB versus non-IB	<ul style="list-style-type: none"> • Conscient des exigences différentes dans les deux programmes • Manque de vie sociale • Cours non-IB peu engageants
L'aspect social	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptable de vouloir réussir • Vrai sens d'une cohorte • Appui dans les études • Diplôme versus Certificat
Les qualités personnelles des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminés • Compétitifs • Fiers d'atteindre son but

4.1.1 Les impressions de ce qui serait l'IB

Suite à la question sur l'atmosphère, il était clair que les participants avaient développé des impressions de ce que serait l'expérience de s'inscrire au Programme du diplôme. Tous les participants ont mentionné que le Programme serait plus exigeant. Quand j'avais demandé à Jon ses attentes vis-à-vis l'IB, il a répondu, « I expected it to be more difficult, obviously. And I expected it to be a challenge. » Niharika a partagé qu'elle avait lu sur l'Internet, « If you're an IB student, you can only choose [between] three things: good marks, good sleep or a life. » En même temps, les participants avaient tous partagé qu'ils avaient l'impression que cela en vaudrait la peine au niveau de la préparation universitaire. Je crois qu'étant donné qu'ils avaient déjà cette idée à l'esprit, ils étaient plus aptes à entreprendre les défis reliés au Programme.

4.1.2 Le milieu de la classe

Pour les élèves qui cherchent cette préparation universitaire et les défis académiques, le milieu de la salle de classe est très important. Niharika partage,

For me, coming in to Grades 8 and 9 from India, I was a bit shocked by the culture in high schools. The students interact with the teachers in a very, mostly one on one, like friend to friend way. They would scream in the middle of class, they wouldn't have to put their hands up, they would sit under the table, or lie on the floor. There was less discipline. Because in India, you would have to wear a school uniform, if you want to talk, you have to put your hand up. When the teacher walks into the room, you have to stand up so, there's a lot of disciplinary rules and the teacher would be like, if you're walking down the hallway and you don't say hello, the teacher would stop you and say what's wrong. I'm a teacher, why don't you say hello? So, that kind of when I went into the IB Programme, in gr. 10 and 11, it was just a little more, I'm not going to say disciplined, but it would seem serious. N4

Ava était convaincue que le milieu dans une classe d'IB, « was the environment needed for university preparation. » De plus, les élèves étaient plus enthousiastes (Emily) et que « the learning environment was better, for sure. » (Jon). Tous les participants ont offert les commentaires dans la même veine.

4.1.3 Le stress

Ces exigences académiques mettaient un poids important sur le stress des participants. Tous les participants ont commenté sur la charge lourde de tâches scolaires à compléter. « My agenda was always full of things... I had to study for this or for that » (Niharika). Les participants ont souligné qu'ils n'avaient souvent pas l'apprentissage explicite sur comment gérer leur stress. Certains participants comptaient sur leurs familles de les aider avec les tâches quotidiennes tel que préparer les dîners (Ava). Plusieurs participants disaient que leurs familles les encourageaient à s'éloigner des tâches scolaires certains soirs (Emily, Niharika, Janelle). En même temps, les participants ont communiqué l'importance de développer des stratégies d'ajustement face à ce stress. Emily a aussi trouvé une fuite dans ses sports, «I would head off to soccer to clear my mind and return with a fresh slate... I just needed to forget things for a while. » Cependant, Jon a partagé, « there was never really any way I managed stress properly. Mostly, I just went into my room and played video games until it was the next day. » Presque tout participant a signalé qu'il a manqué du sommeil pendant son temps dans l'IB. Il n'y avait qu'Ava qui a dit,

I would be strict with my sleep schedule too so I wouldn't spend all night doing homework and stay up late all night and then all day feeling tired and not paying attention. So, as soon as 9:30 hit, I put all my books away, try to absorb what I had learned and hopefully that process would help and when I woke up, take a quick look at my notes on the bus or in the car and then keep going from there, day to day. And if I didn't go through everything on my list I would put off chores or whatever because, for my parents, school was always first and they would take care of everything. A9

En même temps, plusieurs participants ont partagé que même s'ils n'ont pas reçu de l'enseignement explicite sur comment gérer leur stress, ils ont dit, « I probably wouldn't have used it. » (Janelle). Niharika avait reçu un livre pour apprendre des stratégies afin de bien gérer son temps, « But I never read them. I never had the time (*rires*). » Le résultat pourrait être assez négatif. Emily a partagé un commentaire particulièrement cinglant sur l'IB, « Yeah, most of the time, I

hated it [the IB]... I would ask myself why am I killing myself while everyone else [non-IB students] is having fun? » Lors de l'entretien de suivi, je lui ai demandé de clarifier ce que cela voulait dire. Elle a répondu, « "Hate" meant that I was just upset and unhappy and turned my anger towards the IB. There was a lot of anxiety due to the workload. » Pourtant, elle termine en disant catégoriquement, « I would do it again. » En fait, elle recommande à son frère de poursuivre l'IB.

4.1.4 L'aspect social

L'importance du milieu de la salle ne voulait pas dire que l'aspect social dans l'IB n'était pas important. Pour certains participants, ils n'avaient jamais vécu l'exclusion parce qu'ils voulaient réussir à l'école. « There was certainly never an issue with that. » (Jon). Pourtant, pour d'autres, ceci avait été une réalité difficile.

It had always been an issue with me working hard and trying to do my best in school. Everyone would... shun me. So when I went into in IB everyone was working hard and I would be working hard as well. I was just part of the group. No one would be pointing fingers because everyone would understand why I would be working hard and they would be doing it as well. A6

Puisque les élèves qui cherchaient le Diplôme devaient suivre de nombreux cours de l'hexagone IB, ils passaient beaucoup de temps ensemble – dans les cours et en étudiant. Un lien se développait entre les élèves de l'IB et surtout entre ceux qui cherchaient le Diplôme. « There was a strong connection between especially those of us who were full IB 'cuz **we** (*l'accent du participant*) were all aiming for the 24 points and were so just very supportive of each other. » (Janelle). Tout ce temps ensemble menait parfois à une compétition négative. Une participante a mentionné qu'après tout contrôle, de nombreux élèves se demandaient les uns aux autres les résultats afin de savoir qui avait le meilleur résultat (Niharika). En revanche, quasiment tous les participants ont signalé les amitiés qui sont nées pendant leur temps dans le Programme. « Everyone explains the benefits of the Programme, but they don't really explain how you become best friends with the people in IB. »

(Emily). Cet aspect social jouait un rôle critique dans les perceptions des participants de leur temps dans l'IB.

4.1.5 L'IB versus le non-IB

Les différences académiques et sociales contribuaient à un sens d'appartenance pour les participants de cette étude ce qui renforce les différences entre le programme provincial et le programme de l'IB. Par conséquent, plusieurs avaient peu de temps pour suivre les cours du programme provincial. Ils passaient également la grande majorité de leur temps avec d'autres élèves dans l'IB et peu avec les gens dans le programme provincial. Certains des participants suivaient des cours dans le programme provincial et ils ont remarqué des différences dans le milieu de la salle de classe. Emily a suivi un cours 'académique' dans le programme provincial et elle a observé que, « the regular stream class, it was hard to be there. It was slower paced, for sure. » De plus, elle a remarqué que le niveau d'engagement était différent aussi, « People were not showing up, it was, you know, not the same thing at all. » Tandis que Janelle a observé « You hear people saying, 'It's (Biology 40S) going to be really hard', and I thought Bio can't be that hard. But I was caught off guard that it could be as hard as some other classes in IB... I thought that was bizarre for a provincial regular class. » Niharika, qui n'avait pas suivi de cours provincial depuis la 10e année commentait sur sa perception de la différence entre les cours IB et provinciaux, « The IB classroom environment fosters, I guess, an aspiration for success whereas in a regular high school class, it's more of a pass or fail system... In IB, you're actually worried about success – getting that 7 or 6. » Au niveau social, la charge des cours IB avait un impact marquant. Janelle a dit, « They (the non-IB students) would ask you, 'Oh, let's go out Saturday night or something.' But I was like, 'I'm sorry, I can't, I have to study.' » La charge des cours est volumineuse et incessante. Janelle a poursuivi avec, « So for me, that was kind of a

disappointment. I mean you do your best to stay connected (with the non-IB kids), but it's kind of hard. »

4.1.6 Les qualités personnelles des participants : la résilience

Surmonter ces défis sociaux et académiques n'est pas évident. Les qualités personnelles que possèdent les participants au long du Programme du diplôme sont importantes. Les participants sont très déterminés et n'aimaient pas lâcher. Jon a commenté, « So, when I had problems that were related to the English course, or with the material, I was also very stubborn. So, I stuck it out and stayed with it, even though at the time it was very stressful. So I completed my English course. » Janelle a dit d'une manière concise, « I don't like giving up on things. » et Emily a expliqué:

You know, might as well go full [i.e. do Diploma] and if it got to be too much, I could drop some of it. And even then, I wouldn't want to drop it because I said, 'No, I started, I'm not going to stop, I'm going to finish!' So, I just wanted to work hard. I didn't want to not work hard in high school because that's when you get bored and that's when bad stuff happens. E5

Ava s'est poussée en disant, « I would just stay focused. I would tell myself, 'I had to do this!' » Niharika a vu le Programme comme un parcours à surmonter, « The year goes by super quickly, kind of like an obstacle course you have to overcome. »

4.2 Catégorie B: Le rôle du personnel de l'IB

Ma prochaine question de recherche, « Quel rôle le personnel de l'IB a-t-il joué dans leurs expériences avec le Programme? » Le personnel de l'IB comprend les enseignants des cours IB et le Coordonnateur du Programme du diplôme. Dans certaines écoles au Manitoba, il y a également un Coordonnateur de CAS. Suite à mes entretiens, il est devenu clair que les participants décrivaient leurs enseignants de trois façons (a) leurs qualités personnelles, (b) leurs

compétences comme enseignant et (c) l'agent de préparation universitaire. En ce qui trait au Coordonnateur du Programme, les participants le décrivaient de deux façons (a) ses qualités personnelles et (b) l'agent d'information et (c) l'agent de la promotion de l'IB. Le tableau ci-dessous résume leurs observations.

Tableau 3
Les thèmes qui traitent de la perception du personnel de l'IB

Thèmes	Propos
Les enseignants de l'IB – qualités personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • La chimie avec les élèves • La disponibilité
Les enseignants de l'IB – compétences	<ul style="list-style-type: none"> • La maîtrise de l'enseignement • La perception de qualité
Les enseignants de l'IB – agents de préparation universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Des stratégies d'organisation • Liens explicites avec les cours universitaires
Le Coordonnateur de l'IB – qualités personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • La 'chimie' avec les élèves • Le rôle du mentor
Le Coordonnateur de l'IB – agent d'information	<ul style="list-style-type: none"> • Naviguer l'IB
Le Coordonnateur de l'IB – Agent de promotion	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la promotion de l'IB

4.2.1 Les qualités personnelles du personnel enseignant :

La plupart des participants était impressionné par les caractéristiques personnelles de leurs enseignants dans l'IB. Ils appréciaient l'aide supplémentaire que leurs enseignants offraient hors de la journée scolaire, « IB teachers offered help at lunch time or after school. » (Ava) Emily a observé « The IB teachers, they made an effort outside of the classroom... Our Math teacher spent every lunch hour with us. » De plus, elle a dit, « All the IB teachers put in more effort that I saw in the regular teachers that I had. I'm not saying that regular stream teachers don't want to work hard, but (pause) those IB teachers they have to want to do more to help more in the IB stream. » De plus, plusieurs commentaient de l'encouragement que les enseignants de l'IB leur offraient. Janelle a observé, « The IB teachers really encouraged us and that influenced us to do well and work hard. » Ava explique, « Everyone was **so** (*l'accent du participant*) encouraged to work hard by the teachers. » Les élèves passaient beaucoup de temps avec leurs enseignants au long de deux ans et 4 des 5 participants ont parlé des liens tissés avec leurs enseignants. Niharika a dit, « I kind of made... not kind of, I **did** (*l'accent du participant*) make a connection with each of them [IB teachers]. » Quand j'ai demandé à Niharika d'expliquer le lien entre les enseignants IB et les élèves dans le Programme, elle a répondu :

I think they had a tight connection. For me, anyway, my perception. I had a tight connection to the English teacher, to the Math teacher, with the History teacher, to the French teacher to the point that we're still... To find that with my math teacher, we still meet after school, sometimes for dinner now that we're in university. We talk about life, the future, expectations and uh, how life is and the IB process that I went through. I think you develop a sort of closer connection I think because uh, in IB program, you have students that are interested in succeeding. And obviously the teachers are interested in seeing their students succeed. That's the teacher's purpose. They want to see their students succeed because that means that they are doing their job well. I would see a coincidence of interests and you work together to see your students excel at that. N6

4.2.2 La compétence du personnel enseignant :

Sur la perception de qualité de l'enseignement, Niharika offre un commentaire qui indique la conviction des enseignants du Programme, « Teachers who are doing the Programme, believe in the purpose of the Programme and they share their understanding of what the Programme will do. » En tant que la qualité de l'enseignant, Janelle explique « I would **WANT** (*l'accent du participant*) them to know very well their subject area and have some level of organization. All of my IB teachers knew very well their subjects. » Quand j'ai demandé aux participants s'ils savaient comment l'administration de l'école déterminerait qui offrirait les cours IB, Jon a théorisé, « I would just think that this is the higher level of schooling, so I would think schools would invest in it by putting better teachers in there. » Il a remarqué que les enseignants s'étaient bien préparés, « IB teachers certainly put a lot of thought into what they were teaching or what they were talking about and I found that to be rather striking. » Les participants n'étaient pas très clairs sur la formation spécifique nécessaire pour offrir des cours dans le Programme. Niharika se souvient d'un enseignant qui avait partagé un peu le processus :

In the portal he would be marking the papers on, randomly, he would get a paper that had been pre-marked by one of the major IB people and he would be given a paper to mark and if the mark doesn't match closely the mark of the IB person, I'm not sure who they are, they kind of block him and he has to go through the whole process of learning how to mark the paper again. So, that shows just how serious it is. You can't just go and become an IB teacher and start to mark papers. N6

Elle croyait aussi que les enjeux étaient importants à d'autres niveaux aussi. Elle commente, « The IB teachers have more pressure, they have to meet not only provincial requirements, but international exams as well and that kind of makes the pressure and prestige of the school and the reputation of the program within your school. » Quand j'ai demandé si les attentes étaient différentes pour les enseignants des cours provinciaux et ceux de l'IB, Janelle a répondu, « I want to say yes. But I can't explain why. (*Pause*) I think in my mind IB is higher and you'd have

to bring something more to the table. I'm not sure what it would be. » Plusieurs élèves notaient que les enseignants IB étaient également les mêmes enseignants qui offraient les cours provinciaux. Ava avait commenté que tout enseignant – IB ou pas veut que ses élèves réussissent. Pourtant, elle croyait que, « IB teachers have experience with students wanting more. » Alors, il y avait pour Ava la perception que ces enseignants connaissaient non seulement mieux le domaine d'études, mais comment rejoindre ces élèves capables et motivés.

4.2.3 Le personnel enseignant comme agent de préparation universitaire :

Les participants communiquaient leur respect pour leurs enseignants parce qu'ils admiraient les qualités personnelles qu'ils possédaient. En même temps, les participants expliquaient que leurs enseignants étaient des agents de la préparation universitaire. Plusieurs participants ont partagé que leurs enseignants leur disaient pendant les leçons, « This is what you will learn in university or this is what they expect you to know at university. » (Ava). Parfois, les enseignants offraient des astuces sur comment réussir les cours « They [the IB teachers] would ask me, 'What do you need to do? Make yourself a list.' » Ces stratégies étaient pour l'aider à s'organiser.

4.2.4 Les qualités personnelles du Coordonnateur de l'IB :

Le Coordonnateur du Programme offre moins de cours parce qu'environ 50 % de sa charge est réservée à la coordination du Programme. Pourtant, les élèves poursuivant le diplôme avaient souvent de contact avec lui parce qu'il était en fin de compte responsable de respecter tout échéancier, tout document et l'exécution du Programme. Les participants le voyaient sous trois filtres – sa nature personnelle, son rôle comme agent d'information et son rôle comme agent de promotion. Tous les participants commentaient de la disponibilité de leurs Coordonnateurs et

de sa façon de les rendre à l'aise. «He always gave off a very good vibe and made you feel good. That was really important.» (Janelle) Jon a dit, « I certainly enjoyed having her company – speaking with her and figuring things out. » Ava a partagé que son Coordonnateur, « I admired their availability. You could walk in to the IB Office at any time – lunch or whenever and they would never complain. » Un participant a mentionné, « The IB Coordinator was there from the beginning. She was the mother to our IB family (*sourit*). She would help with **everything** (*l'accent du participant*) – IB issues or not. » Jon a partagé plutôt, « I guess the best role is... well it wouldn't have been like a mentor or anything, but understanding what you need to do when you're at school. So providing information and giving us updates and giving us deadlines.» Certains participants ont dit que d'autres élèves changeaient leur statut de Diplôme à Certificat. Ceci ne peut pas se faire sans le counselling du Coordonnateur. Emily se souvient d'un ami qui a cherché le conseil de son Coordonnateur avant de prendre une telle étape « He (Coordonnateur) wasn't pushing for her to stay or drop. He encouraged her to do what was right for her, and that if she dropped that would be fine, it wouldn't make her a bad person. » Niharika raconte, « A friend was wanting to drop out and the Coordinator said she should stay, 'the program would be good for you.' And she did it. She graduated with the IB Diploma and she couldn't be happier. » Ces différents conseils suggèrent que les Coordonnateurs offraient les conseils basés sur les besoins particuliers des élèves en question et n'ont pas agi afin de maintenir un haut niveau d'inscriptions dans le Programme.

4.2.5 Le Coordonnateur comme agent d'information:

Dans le domaine d'agent d'information, les Coordonnateurs s'assuraient que les participants et les autres élèves comprenaient les dates d'échéances et les autres informations reliées à la logistique. « He was always very on top of things, very organized and gave us

reminders. » En fait, le rôle de fournisseur d'information du Coordonnateur commence même avant que l'élève ne s'inscrive au Programme. Le Coordonnateur est responsable de la soirée d'information à laquelle les participants auraient assisté avant de commencer l'école secondaire, « I remember the Coordinator saying about putting in that **extra work** since it's going to be a little harder than regular classes. » (Emily). Quand j'ai demandé à Ava quelles sortes de question ou de l'aide qu'elle cherchait de son Coordonnateur, elle a répondu :

Well there were the types of questions we would ask her because of so many official issues that we would have to deal with. So, with our Extended Essay, she would help us with a to-do list. That was sort of strict, we had dates and deadlines and we would go to her to sign off for the EE [Extended Essay] and she made sure that all of us would be on top of things. A7

4.2.6 Le Coordonnateur comme agent de promotion de l'IB :

En même temps, des participants voyaient leurs Coordonnateurs comme agents de promotion de l'IB. Ils vantaient des avantages du Programme et aidaient à créer une identité comme apprenant de l'IB. Niharika se souvient de son Coordonnateur, «IB Coordinators were people who would always stress that it would pay off at university and that there would be scholarship opportunities.»

Cependant, Emily a offert le conseil suivant:

They do push the idea that there's credits available and that there is a monetary incentive to continue. I feel they should promote it more about the sense of community you get in your classes. The learning environment is a little more serious, a little more enthusiastic. They do mention that the classes will help you as a person, but they should kind of move away from the monetary rewards and it's just a good experience as a person who wants a challenge. That would be a little better of thing to try and say. E2

Niharika a dit, « ...they help create that perception that it will prepare you for university... He would say, 'Not everyone is able to take it [the IBDP], if you're able to take it, you have the brains to do it. » Emily a dit que son Coordonnateur renforçait également l'aspect international du Programme, « He would say that there's people around the world doing the same things as you

and he would try to keep us in touch with the global part of IB – which is what IB was about – being a global citizen. » Il n’y avait qu’un seul Coordonnateur qui a réussi à renforcé ce concept d’internationalisme parmi les participants de mon étude.

En fin de compte, Niharika a offert l’observation, « They (IB Faculty) created that environment that IB, that we all had by the end, the people that were doing the full IBP, that we were a family kind of and that made the educational experience more meaningful, that you’re not alone, that there are people who care for you to do well. »

4.3 Catégorie C: Impact du Programme du diplôme au-delà de l’école secondaire

Mon étude offre un aperçu des perspectives de cinq participants sur leurs années dans le Programme du Diplôme de l’IB. Ces perspectives s’informent également par leurs expériences une fois le programme quitté. Selon l’IB (2012), 99 % des élèves qui gagnent le diplôme ont l’intention d’aller à l’université immédiatement après leurs études au secondaire et l’alternative la plus populaire est de prendre une année de pause et ensuite aller à l’université. Quel est l’impact de leurs études IB au-delà du Programme?

Des sous-catégories importantes se sont révélées basés sur les données des participants, (a) la transition à l’université, (b) le développement des compétences académiques (c) le transfert des crédits (d) le choix d’université ou de programme universitaire (e) les leçons de vie. La table ci-dessous offre un résumé des observations dans ce domaine.

Tableau 4
Les thèmes qui traitent de l'impact de l'IB au-delà de l'école secondaire

Thèmes	Propos
La transition universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les connaissances des cours universitaires • Les réactions inattendues chez les participants
Le développement des compétences académiques	<ul style="list-style-type: none"> • La révision du contenu • Plus d'outils dans le répertoire • La confiance
Le transfert des crédits	<ul style="list-style-type: none"> • Gagner du temps • Sauver de l'argent
Le choix de l'université ou des études	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'impact • Plus de flexibilité
Les leçons de vie	<ul style="list-style-type: none"> • L'épanouissement personnel • Se sentir préparé pour tout • L'importance du travail fort • L'aspect international

4.3.1 La transition à l'université

Les participants ont offert une variété d'observations dans cette sous-catégorie. Ils ont tous partagé qu'ils avaient plus de confiance au début de leurs études universitaires grâce à leurs études dans le Programme du Diplôme. Ava a dit, « It was an easier transition, absolutely. » Ava a également partagé ce que ses connaissances non-IB lui avaient partagé, « Most of them are taking it with real difficulty. They're saying they didn't expect this at all and that they're always stressed and just everything too much for them and they wished they had a year to prepare. So,

what I think is that IB gave me that year to prepare. » Niharika a signalé, « It was a natural transition. I felt like I was already kind of in university by being in IB. » Paradoxalement, deux diplômés ont partagé que la transition était plus difficile de certaines façons à cause de leur formation IB. Janelle a constaté, « I just thought my first year is not going to be as bad as those who were going to into first year (of university) without the IB. So I thought it would be almost easy. But I didn't think it was easy at all. » Emily a confié, « It [beginning of university] was almost harder in certain ways... First semester went terribly. I don't know if I was worn out from the IB Diploma Programme or I thought, 'I did the IB, I don't need to work hard.' » Mais elle a partagé ensuite, « Second semester, I felt my IB experience really started to help. » Une partie de la facilité de la transition était le fait que plusieurs participants ont remarqué qu'ils avaient déjà couvert le contenu de leurs cours universitaires dans leurs cours IB en école secondaire. Ava avait cette idée même avant de commencer l'université, « Some of my friends would have older brothers or sisters in university. We would look at their course notes and say, 'We're learning that now and everything'... The subjects overlapped, it was like repeating.» Niharika a commenté que dans certains de ces cours universitaires, « I had already gone over the stuff with my IB Teachers in high school. » Jon a expliqué « I know that for French first semester, it was everything I had already studied so I didn't have to put any effort into studying. In that regard, if I hadn't done IB insofar as French is concerned, that exam would have been a lot harder. » En tant que ses habitudes de travail, il a ajouté, « I think, having gone through it [IB], I am not really stressed with university because I have a better idea of how to balance school and to balance work and actually balance things like when I should hand in assignments. »

4.3.2 Le développement des compétences académiques

Sur le sujet du développement des compétences académiques, de nombreux participants ont cité le cours de Théorie de la connaissance (TdC; Theory of Knowledge (TOK) en anglais), cœur obligatoire pour tout élève poursuivant le Diplôme de l'IB, comme le cours qui a plus développé la pensée critique. Emily a commenté, « It was a bizarre class for IB kids because you know, we're the kind of people who always had to have **the** [*accent du participant*] answer... and it was hard to challenge ideas that you'd already formed. Even today, me and my friends, it'll still come up – what would our TOK teacher say? » Ava a observé, « I felt lost at times in TOK, but the discussions opened up your mind. There were questions, but never answers and I liked that. » De plus, « TOK elevated my ability to recognize different perspectives. It was the most university like course because you had to be independent and it was up to you. » Jon a commenté que ses capacités d'analyse critique étaient particulièrement utiles pour la vie au-delà de l'école secondaire:

IB makes you think about what you do academically and if you're reading the newspaper and you're reading an article or reading an opinion piece, you can critique what they're saying and seeing if in fact it's true or if there's something wrong with it. So I think thinking critically is a big part of coming out of IB. J6

Même si Janelle était plus cynique vis-à-vis TdC, en disant, « I don't want to be rude, but we all thought it was bullshit. » Elle a plus tard partagé que, « Definitely, that class makes you think a lot more outside of the box. » et « You think a lot more, just everything that's going on beyond your own personal bubble... You sit there in that class and you leave your thoughts behind and think in a different way. » Niharika a commenté qu'au long de son temps dans l'IB, elle est devenue très à l'aise à chercher de l'aide de ses enseignants. Une fois rendu à l'université elle a fait pareil avec ses professeurs universitaires, « By the end of the semester, every prof knew me. So I guess IB influenced that mindset of mine. ». Emily a commenté qu'au niveau de

la recherche, ses compétences se sont beaucoup évoluées, « My research skills improved. The digging and all the citing of sources. Those are the things that I had some experience in, but become (sic) stronger thanks to the IB work. » De plus, « What I learned from my EE [Extended Essay] was not to be afraid of those larger projects. »

4.3.3 Le transfert des crédits

Sur le thème du transfert de crédits ou les bourses, les réponses étaient mitigées. Cet aspect de l'IB a beaucoup plu à Niharika, « I did transfer over 30 credit hours. » Emily a aussi expliqué, « I did benefit because I took some transfer credits and because of that, I can now take some other courses. » Elle avait également partagé que puisqu'elle devait payer pour l'université elle-même, le transfert de crédits était important. Ava a aussi commenté, « Transferring the credits allowed me to have a workload reduction. » Puisque l'IB vise la préparation universitaire et beaucoup d'universités font la promotion de pouvoir transférer les crédits si l'on réussit bien les cours IB, il serait naturel que les participants veuillent voir cela se produire à l'université. Pourtant, Jon a qualifié ses commentaires sur le transfert de crédits d'une manière importante, « IB had a big impact, actually! If you just look at the transfer of credit hours, because I did well in English. But that's only part of it. It's what I actually learned in the Programme. » Il a continué en disant, « I was doing it for the learning in the end. If you're thinking about it so you'll get more scholarships, then that's probably not a really good reason to do the IB. You'd get the scholarships, but the stress you would take on to get those scholarships, I don't think it would be worth it. » Il est intéressant de noter que les participants ont mis peu d'accent sur l'aspect financier du transfert de crédit. Au lieu, ils ont mis l'accent sur le temps gagné en pouvant transférer les crédits.

4.3.4 Le choix d'université ou de programme universitaire

Pour mes participants, la participation à l'IB n'a pas eu d'impact sur leur choix d'université. Un participant a expliqué qu'il voulait fréquenter une université francophone au Manitoba alors, ses études dans l'IB n'a pas eu d'impact. D'autres participants ont partagé qu'ils ont décidé de rester au Manitoba pour des raisons financières (Ava et Emily). Le choix initial des programmes universitaires n'a pas été influencé par les études IB pour les participants questionnés. Janelle a expliqué:

History always interested me *so* (*l'accent du participant*) much in high school. But I still thought that sciences were more important and I saw more opportunities with them. I knew I didn't want to be a historian or, you know, nothing with the languages. It was too boring, I think. So, I think even if I did better in French and English and History classes, it [IB] didn't really impact my choice because I was always really keen on Sciences. J9

Pourtant, divers participants ont noté que l'IB leur a donné plus de flexibilité une fois à l'université. Ava a changé de programme après sa première année d'université et avoir fait l'IB lui a permis de faire le changement plus facilement, « I changed faculties since first year so now I'm in Business and all the economics I learned in IB , it was a general idea, or general content that I'm learning now. » De plus, Jon songe à déclarer l'Anglais comme sa mineure, un cours radicalement différent de ce qu'il étudie actuellement. Il dit:

I think I might want to minor in English, so I already have the pre-requisite course so as to take the higher level English. (*pause*) It [IB] hasn't really changed what I'm doing for my degree, but it's really freed up my schedule. It's made it way easier for what I want to do for my electives. If I want to do a higher level course, a second year course, I can go straight into the second year and not take the first year where you have to show I can do the essays because I can already do that. J2 (suivi)

4.3.5 Les leçons de vie

L'impact sur la transition à l'université et la préparation est important, mais en tant que chercheur, je voulais aussi savoir si la participation à l'IB avait enseigné quelque chose aux participants qui allait au-delà des études ou des aspects académiques de leurs vies. « CAS [Créativité, Action et Service] made me step out of my comfort zone and I still volunteer now where I used to volunteer during my CAS project. I love volunteering there. » (Ava) « I do volunteer if I get a chance, so the whole Service component stayed with me. » « CAS for sure made me want to be more involved. » (Janelle). En tant qu'épanouissement personnel, Ava a dit que l'IB « I felt like it opened up my potential and it boosted my confidence. » et Janelle a partagé « It taught me you really have to work hard to get what you want and **you need** (*l'accent du participant*) to work hard to succeed. » Jon a remarqué « I think the biggest challenge is making sure you do follow deadlines and you do internalize the time management skills. » et Niharika a observé:

The thing with IB is that it really teaches you to look ahead...Because one of the things that IB taught me is that there's so many opportunities everywhere and I took so many courses in high school – History and Math and Biology and Chemistry and then French and English and I did good in all of them and I want to be a lawyer, I want to be a doctor, I want to be a teacher and I want to be a diplomat and that and that – this is interesting, and this is exciting, this would be cool. So that left a mark.
N1

Ainsi, pour elle, l'IB semblait avoir encouragé un sentiment de la curiosité et lui a offert beaucoup de latitude dans ses études universitaires.

4.4 L'organisation de l'interprétation

Il y a trois points majeurs qui ont poussé cette étude : (i) comprendre le vécu de certains diplômés, (ii) partager les perspectives avec les responsables du Programme, pour qu'ils puissent

mieux répondre aux besoins de leurs élèves ainsi qu' (iii) offrir une autre ressource aux élèves ou à leurs familles qui considèrent l'IB.

Il y a une pénurie de recherche sur les perspectives des diplômés récents de ce Programme en général. Cette pénurie est plus prononcée si l'on considère les diplômés dans les écoles publiques au Canada et surtout aux Prairies.

Suite aux entretiens et le processus de codage, j'ai regroupé les données en quatre catégories dans lesquelles divers thèmes ont émergé :

Thème 1 La motivation pour choisir le Programme du diplôme

Thème 2 L'atmosphère dans le Programme du diplôme

Thème 3 Le rôle du personnel de l'IB

Thème 4 L'impact du Programme du diplôme au-delà de l'école secondaire

4.4.1 Thème 1 : Pourquoi choisir le Programme du Diplôme? : Des thèmes qui ressortent

Cette étude offre un aperçu des perspectives de cinq participants et leur motivation pour avoir choisi l'IB. Pendant les entretiens, les participants ont donné beaucoup de détails sur leur motivation pour choisir l'IB. Le tableau 4 démontre des sous-thèmes qui ont surgi lors des entretiens.

Tableau 5
Thèmes qui traitent de la motivation pour choisir le Programme du diplôme

Thèmes	Propos
La nature personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Se croire capable de réussir • La quête d'un défi • Vouloir rendre les parents fiers • Avoir un 'Plan B' s'ils ne réussissent pas leurs études dans le Programme du Diplôme.
La famille	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un membre de la famille qui avait déjà participé au Programme • Parents comme source d'information ou d'encouragement
Les amis et les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Les amis de la famille qui avaient déjà participé au Programme • D'autres élèves en IB qui partagent des informations
Le personnel des écoles	<ul style="list-style-type: none"> • La promotion du Programme • Les informations concrètes sur le Programme • L'encouragement des enseignants

4.4.1.1 La nature personnelle des participants

Tous les participants avaient des points communs dans leur nature personnelle. Ils ont souligné une confiance dans leur base académique, un désir de rendre leurs parents fiers et une excellente éthique de travail. De plus, plusieurs d'entre eux ont également un plan en place si jamais ils trouvaient le Programme du diplôme trop exigeant, c'est-à-dire le 'Plan B'. Janelle, a partagé que ses deux sœurs avaient été diplômées du Programme et donc elle connaissait bien les

exigences. Face à cela, son attitude était, « and I just thought, why not? If they can do it, why can't I? » Elle n'était pas la seule à relever un tel défi. D'autres participants avaient même développé la stratégie d'essayer le Programme comme statut de Diplôme et s'ils le trouvaient trop difficile, de poursuivre plutôt des certificats dans les matières individuelles. Aucun participant n'a partagé l'idée d'abandonner l'IB entièrement. Certains participants ont réfléchi à la possibilité de changer de statut à celui de Certificat, pourtant.

4.4.1.2 La famille

La famille joue un rôle primordial dans la décision de choisir l'IB. Ava a raconté que ses parents avaient toujours eu des attentes élevées envers elle, « I just remember being in school, I was always pushed to do my best. » Quand je lui ai demandé de clarifier qui l'encourageait à toujours faire de son mieux, elle a expliqué « Mostly my parents. At a young age, I remember my parents pushed me. They made me remember my multiplication tables when I was like *(pause)* 5 *(rises)*! It began at a young age and then from then on I just believed I had to um push myself as well to prove that all the hard work my parents were putting in was worth something. » Elle a partagé également que l'IB, « would be the place where I could do that. »

4.4.1.3 Les amis et les connaissances

Les amis et les connaissances forment également une partie du réseautage sur l'IB. Les participants ont signalé qu'ils ont consulté non seulement des élèves plus âgés dans le Programme, mais des pairs qui considéraient s'inscrire dans le programme. Là, dans une école où il y avait un programme présecondaire qui regroupait les élèves qui réussissaient au niveau académique, un participant a observé que plusieurs de ces élèves avaient décidé de rester

ensemble pour la transition au secondaire et par la suite dans l'IB. Jon raconte, « I had been in an advanced program in my junior high... it's where you test and then the top students based on their Math and English skills and they're the ones that get put into it. ... What it did, it kind of kept you with the same people at your junior high for two years, so an easier transition because like in elementary school, you stay with the same kids for all your classes. » Emily a signalé qu'elle avait communiqué avec les voisins dont les enfants avaient opté pour le programme Advanced Placement. Les parents d'Emily ont partagé ensuite avec Emily l'essentiel de ces conversations,

I remember them saying that the IB was more structured, had more requirements whereas the AP you could take one AP course or take as many as you wanted. The IB had more components and what I'd heard was that it was better than the AP... It was the parents that kind of joked about it. Both parents who had their kids go to IB and the parents who had their kids go to AP – saying AP was just a watered down version of the IB. E1

4.4.1.4 Le personnel enseignant

En tant que l'encouragement du personnel de l'école, la participante, Niharika a partagé, « I was an excellent student. My marks were really good. All of my marks were in the 90's. I just heard recommendations from the teachers that I was close with. They said it would be a good program for me to try. They said I had good study habits and good study skills. » Cet encouragement offert par le personnel lui était important, mais cet encouragement s'offrait face à une performance académique de qualité. Est-ce que le personnel enseignant offre un tel encouragement aux élèves moyens ayant une bonne éthique de travail et un désir de réussir dans les cours? Les soirées d'informations offertes par le personnel des écoles secondaires avec l'IB étaient importantes afin de piquer davantage la curiosité des participants ainsi que fournir des informations plus concrètes sur le Programme. A titre d'exemple, Niharika a commenté, « I

remember very well that through the tours, they would have a presentation in the theatre for people thinking about it [the IB Programme] and it interested me. » Niharika était aussi la seule personne à exprimer un intérêt dans l'aspect *international* de l'International Baccalauréat, « People were saying that it was a great way to gain credits and it's a challenge and it's an international program. So, me being an international person, not exactly a student, because I immigrated here, I got excited about that. And I heard that it's hard - but it's worth it, from the people that took it. »

Il est évident que la motivation des individus guide énormément leurs futures actions. Afin de comprendre les perspectives sur l'IB de ces diplômés, il fallait leur demander de réfléchir sur pourquoi ils avaient opté pour l'IB pour commencer. Basé sur les entretiens avec les cinq participants, l'on dirait que leur motivation initiale pour choisir l'IB se base sur quatre thèmes – la famille, les pairs, le personnel de l'école et la nature personnelle des participants.

La famille – surtout les parents et des frères ou sœurs qui avaient fait le Programme restent un facteur très important dans le choix de participer au Programme. Vu que les participants auraient choisi de suivre des cours qui permettraient accès au Programme dans la 8^e ou la 9^e année, il serait logique que les parents offrent des conseils qui encouragent d'au moins s'informer sur le Programme. Les parents d'au moins deux participants avaient des attentes académiques élevées pour leurs enfants. Un autre parent avait abordé le sujet du Programme avec son enfant parce qu'elle croyait que ça répondrait à la curiosité de son enfant. De plus, les frères et sœurs avaient été un facteur important chez un participant. Pour d'autres participants, ils voient encourager leurs frères ou sœurs plus jeunes de poursuivre le Programme – malgré le stress qu'ils avaient vécu. Par rapport à la participation des frères et sœurs – tous les participants ont dit qu'ils ont soit reçu l'encouragement de suivre le Programme ou il offrirait un tel conseil –

pourvu que la personne à qui ils donnaient le conseil était prête pour faire le travail nécessaire. Ceci suggère une confiance dans le Programme.

Les amis et les connaissances ont aussi joué un rôle important dans le choix de poursuivre le Programme pour plusieurs participants. Parmi les cinq participants, trois ont communiqué l'importance de rester avec leurs amis – aussi capables et motivés comme élèves et d'essayer le Programme ensemble. Cette sphère d'influence est importante et ces participants ont partagé que ce regroupement les a encouragés à essayer le programme. Deux participants ont clairement dit que la chose qu'elles cherchaient dans l'IB était un sens d'accueil parce qu'elles seraient parmi d'autres qui voulaient réussir leurs études. Elles n'avaient pas trouvé ce milieu dans ses classes 'régulières' au présecondaire. Il n'y avait qu'un seul participant qui a communiqué qu'elle se sentait visée ou exclue parce qu'elle voulait réussir au niveau académique. Les autres ont tous commenté qu'ils n'avaient jamais ressenti la moindre exclusion parce qu'ils réussissaient à l'école. Les connaissances étaient aussi importantes. Plusieurs participants ont parlé des voisins ou des amis plus âgés déjà dans le Programme. Les témoignages sur l'Internet et le site officiel de l'IB n'ont pas influencé le choix de ces participants. Plutôt, les participants cherchaient le vécu d'autres individus avec qui ils pouvaient communiquer en personne.

Le personnel de l'école s'avérait moins important que d'autres facteurs comme influence dans le choix du Programme. Peu de participants se souvenaient en détail de la soirée d'information montée par l'école secondaire où on expliquait le Programme. Pourtant, plusieurs se souvenaient d'un refrain important : la préparation universitaire. Ce thème résonnait chez eux et renforçait le message que les membres de leurs familles ou les connaissances leur donnaient – que l'IB était un excellent programme pour se préparer pour le défi des études universitaires.

Certains participants ont parlé du rôle des enseignants titulaires au niveau présecondaire comme étant des gens qui les ont influencés à suivre le Programme, malheureusement, le personnel de Service aux élèves n'a jamais abordé le sujet avec eux.

Pourtant, il paraissait que la nature personnelle était la base de la décision de ces participants pour choisir le Programme du Diplôme. Les thèmes qui ressortaient de ces données suggèrent que la confiance dans ses propres facultés académiques est essentielle pour qu'un élève considère l'IB. Chacun des participants avait dit clairement qu'il réussissait à l'école au niveau académique. De plus, tous les participants ont souligné qu'ils étaient prêts à se réorienter au cas où ils n'étaient plus capables de poursuivre le Programme.

Bref, les participants ont tous indiqué qu'ils se croyaient capables de réussir. Puisqu'ils avaient déjà réussi à l'école au niveau académique, ils pensaient qu'ils pouvaient réussir dans l'IB (*self-efficacy*). Les participants avaient également indiqué qu'ils étaient prêts à essayer le Programme et s'en retirer s'ils le trouvaient trop difficile. Ils n'ont pas communiqué à ce moment qu'ils seraient déçus par une telle décision. Les participants avaient développé l'idée que l'IB allait au-delà des exigences provinciales et par conséquent leur offrirait un plus grand défi. Ces idées s'étaient informées des membres de la famille, des amis ou des connaissances. Ceci se confirmait par les soirées d'information montées par les Coordonnateurs dans les écoles secondaires. Lors de ces soirées, ils ont reçu des informations plus concrètes sur le Programme. Pourtant, ce qui est resté à l'esprit étaient les concepts de plus grand défis et la préparation universitaire.

4.4.2 Les résultats nouveaux ou inattendus

Je ne le trouvais pas surprenant que les membres de la famille ou que les connaissances soient des facteurs importants pour encourager un jeune de considérer l'IB. J'étais soulagé du fait que la grande majorité de participants ont partagé que leurs pairs ne les excluaient pas parce qu'ils réussissaient à l'école et voulaient bien faire. En même temps, l'on ne doit pas ignorer le fait que pour un participant, l'exclusion qu'elle a vécue l'a marquée et pour une autre participante, elle ne trouvait pas les modèles académiques dans ses classes au présecondaire. Les deux croyaient fort qu'une fois en IB, elles trouveraient un milieu où elles pourraient enfin trouver des semblables.

Pourtant, j'étais surpris que le personnel de l'école présecondaire ne soit pas un plus grand facteur dans le choix de l'IB. Je le trouve assez logique que les participants, qui avaient écouté le Coordonnateur lors de la soirée d'information dans leur future école secondaire, ne soient pas beaucoup influencés par le Coordonnateur. Après tout, à ce temps, les participants ne connaissaient pas le Coordonnateur. Le titulaire dans l'école présecondaire qui travaille avec les élèves est l'individu logique pour encourager les élèves à penser à leurs futurs plans au niveau secondaire. Après tout, ils voient l'engagement dans les études et les compétences académiques et sociales de base nécessaire chez ses élèves pour encourager la participation au Programme du Diplôme ou d'autres programmes. Pourtant, il n'y avait qu'un seul participant qui a commenté que son enseignant l'avait encouragé. Ce qui est intéressant est que les participants en question n'ont jamais mentionné le moindre détail sur les conseillers scolaires qui travaillent dans le Service aux élèves comme ayant recommandé le Programme. Il est possible que les participants réussissent bien l'école au niveau académique, et donc n'avaient pas de contact avec les conseillers qui auraient passé plus de temps avec les élèves ayant des besoins socio-affectifs ou

des lacunes académiques à rejoindre. Donc, il n’y avait pas de counselling de manière formelle ou informelle pour guider les participants sur les cours ou la programmation à poursuivre au niveau secondaire.

En tant que nature personnelle des participants avant de choisir le Programme, on peut voir l’importance de la confiance en ses capacités académiques comme facteur essentiel. Pourtant, ce qui surgit comme question c’est ce qui arrive aux élèves à cet âge qui ont le potentiel, mais qui se doutent de leur potentiel académique? Combien de jeunes élèves ne considèrent pas l’IB s’ils n’ont pas cette confiance? En même temps, la stratégie Plan B est importante. Ces participants voyaient réduire leur charge dans l’IB comme une véritable option et l’ont communiqué sans honte. Encore, la question de counselling refait surface. Si les conseillers d’école n’en discutent pas, qui d’autres dans les écoles présecondaires parlent avec les élèves ayant du potentiel pour considérer l’IB, ou même d’autres programmes?

4.4.3 Liens avec la recension des écrits

Tel que mentionné dans la recension des écrits, selon Bernal (2003), les écoles sont devenues plus inclusives (Gouvernement du Manitoba, 2013) et les enseignants arrivent à différencier leur enseignement afin de rejoindre plus d’élèves. Par conséquent, le pourcentage de diplômés de la 12^e année a beaucoup augmenté dans les derniers 10 ans. Le Gouvernement du Manitoba cite que le pourcentage d’élèves qui reçoivent leur diplôme au secondaire a augmenté d’une manière importante : 71,1 % en 2002 à 84,1 % en 2012 (Gouvernement du Manitoba, 2013). Pourtant, avec l’approche inclusive il se peut que les élèves capables et motivés courent le risque de ne pas satisfaire à leurs besoins. Voici une raison pourquoi certains participants ont opté pour l’IB, ils croyaient y retrouver une excellente préparation universitaire et la possibilité

de trouver des élèves homologues. L'IB offrirait un milieu où ils seraient plus stimulés et donc engagés (Hertberg-Davis et Callahan, 2006; Tookey, 1999).

4.5 Thème 2 : L'atmosphère dans le Programme du diplôme : Des thèmes qui ressortent

Les thèmes qui ressortent afin de comprendre comment les participants voient leur temps dans le Programme du diplôme visent les impressions formées même avant de s'inscrire officiellement au Programme en 11^e année, ainsi que l'atmosphère dans la salle de classe, le stress, leurs observations sur les similitudes et les différences entre le programme provincial et celui de l'IB, l'aspect social dans l'IB et les qualités personnelles qu'ils ont soulignées afin de réussir dans le Programme.

Les participants avaient déjà des impressions sur le Programme de l'IB avant de s'y inscrire. Tout participant s'est inscrit au Programme sachant qu'il irait au-delà du programme provincial et par conséquent, il y aura plus de travail et le travail serait plus exigeant. Ils avaient déjà cette impression avant de choisir leur école secondaire et garder la porte ouverte à l'IB. De plus, après avoir complété la 9^e et la 10^e année, cette idée était devenue plus ancrée. Pourtant, ils étaient prêts à continuer avec le Programme parce qu'ils croyaient que ce travail les aiderait à l'avenir quand ils seraient à l'université.

En tant que milieu de la classe, tous les participants avaient commenté d'une manière positive de l'énergie intellectuelle dans les cours. Ils ont partagé que les discussions étaient plus animées et ils étaient plus engagés dans les cours qu'ils voyaient comme bien organisés. Le contenu des cours leur offrait un défi qu'ils désiraient et qu'ils croyaient ne pas retrouver dans les cours provinciaux. Ce milieu leur était très important afin d'élever leurs chances à la réussite au niveau universitaire – un de leurs buts pour choisir l'IB.

En même temps, il y avait un prix important à payer afin de réussir dans le Programme. Ce prix se manifestait dans le stress causé par les exigences académiques. Il y a un phénomène quasiment universel d'un manque de sommeil. Ce manque de sommeil venait du fait que les tâches scolaires étaient nombreuses et difficiles. Dans la majorité des écoles, il n'y avait aucune formation spécifique sur ni la gestion de stress ni la gestion de temps pour les élèves dans le Programme. Pourtant, il n'y avait pas beaucoup de volonté parmi les participants questionnés de vouloir s'informer sur des telles stratégies. Le facteur le plus important pour réduire le stress dans l'IB était l'appui de la famille. Les stratégies employées par les familles étaient de réduire les tâches ménagères, distraire leurs enfants avec le divertissement ou encourager le temps familial. Parfois, les participants cherchaient d'autres façons de réduire leur stress – les sports ou des cours où il y avait moins de devoirs. Une autre stratégie d'ajustement était d'éviter les tâches entièrement et de les faire juste avant l'heure de tombée.

Tout ce travail, le stress qui en résultait, et les liens tissés avec d'autres dans le même bateau a contribué au sens de ce que c'est l'IB et le non-IB. Les participants remarquaient la difficulté logistique à développer les liens avec ceux qui n'étaient pas dans l'IB. La rigidité de leur horaire ne leur permettait pas beaucoup de temps pour suivre les cours provinciaux. La charge du travail limitait les sorties sociales avec les élèves dans les cours provinciaux parce que ces gens n'avaient pas autant de devoirs à compléter. Parfois quand ces participants suivaient les cours provinciaux, ils étaient influencés par leurs préconceptions – les cours étaient plus difficiles qu'ils prévoyaient. En même temps, quatre sur cinq participants remarquaient les différences importantes entre leurs cours IB et les cours provinciaux. Même le participant qui n'a pas suivi de cours provincial avait des impressions négatives sur les cours provinciaux.

L'expérience de l'IB a certainement eu impact au niveau social pour les participants. Les liens étroits se développaient entre les élèves dans l'IB, selon les participants. Ils renforçaient les liens qu'ils ont développés entre eux et qui ont aidé à créer un sens d'appartenance dont ils ne se sont pas réjouis avant. Des participants ont noté qu'ils ont retrouvé dans l'IB un endroit sécuritaire pour réussir au niveau académique, où ils ne seraient pas exclus ou vus comme anormaux puisqu'ils voulaient réussir. Autant de participants ont commenté des aspects tant négatifs que positifs de la compétition. Étant donné la rigidité de leur horaire, les participants passaient naturellement beaucoup de temps ensemble. Ils ont quasiment tous renforcé les amitiés qui se sont faites pendant qu'ils étaient dans le Programme. Tout ceci semblait développer chez eux, un vrai sens d'une cohorte. Pour certains participants, ce sentiment s'intensifiait davantage parmi ceux qui poursuivaient le Diplôme comparé à ceux qui poursuivaient les Certificats individuels.

La nature personnelle des participants était très importante afin de pouvoir faire face à tous ces défis. Ces participants ont tous vécu des moments de grand stress et plusieurs se demandaient pourquoi ils continuaient avec le Programme. Le réseau des gens – famille et amis était très important, mais en fin de compte ces participants se trouvaient seuls face aux devoirs et aux nuits blanches. Leur ténacité face à ces défis est importante et le désir de ne pas lâcher est une qualité que ces participants ont partagée comme essentielle afin de réussir le Programme. La résilience et la persistance étaient élevées chez les participants.

4.5.1 Les résultats nouveaux ou inattendus :

Il n'est pas surprenant de savoir que les participants, qui cherchaient des défis, l'ont trouvé dans le Programme. Ils voyaient des différences importantes entre 'leur programme' et le programme provincial. Ceci contribuait à un sens d'appartenance au sein de leur cohorte. J'étais

surpris à quel point l'aspect social résonnait chez les participants. Ils ont tous commenté le sens de cohésion et du groupe dans le Programme. Ils ressentait cela non seulement parmi les élèves dans le Programme, mais aussi le personnel enseignant qui offrait les cours. Ils avaient tant développé un sens de cohésion qu'aucun participant s'est beaucoup identifié avec les élèves au-delà du Programme. Ils ne cherchaient pas à exclure d'autres élèves dans leurs écoles, mais à cause de la charge de travail et la nature de leurs horaires, ils avaient peu de temps pour passer avec les élèves qui n'étaient pas dans leurs cours. Alors, quand les participants disent qu'ils se sentaient tellement proches aux autres dans le Programme, il faut se demander si ce sens d'appartenance est né grâce au temps passé ensemble ou parce qu'ils aimaient le temps qu'ils passaient ensemble, ou une combinaison des deux. En fin de compte, il y a des soupçons d'un sens 'd'une école dans une école'.

Sur le thème du stress, tous les participants ont commenté en détails au sujet du stress. Il n'y avait qu'un seul participant qui a commenté qu'elle dormait tôt à chaque soir, un autre évitait le travail comme stratégie d'ajustement et les autres ont tous commenté du coût vis-à-vis le manque de sommeil. Aucun participant n'a mentionné les mesures que les responsables des écoles ont pris pour les former sur les stratégies de gestion de stress ou les stratégies de gestion de temps. Ce qui est surprenant est qu'il ne semblait pas avoir une approche systématique dans les écoles pour adresser le stress. Au moins, l'approche, s'il y en avait, n'a pas résonné chez les participants. Il est aussi fort possible que ces élèves motivés et capables n'aient pas rencontré de grands défis académiques jusqu'à leur participation dans l'IB.

4.5.2 Liens avec la recension des écrits :

Matthews et Kitchen (2007) ont souligné cet écart fondamental entre l'IB et le non-IB. Ce sentiment se reflète aussi par les commentaires des élèves. « L'effet de la cohorte », un phénomène noté par Wright et Leroux (2007) où le rassemblement au niveau académique et cognitif similaires sert à encourager un engagement académique se reflète certainement par les commentaires offerts par les participants. Cross, Coleman et Laurence (1993) ont souligné que quand les élèves sont regroupés selon leurs intérêts académiques, ils finissent par s'exclure des autres. Les élèves d'IB ne cherchent pas à s'isoler des élèves non-IB, mais l'exclusion potentielle est plutôt une conséquence de leurs horaires. Pourtant, aucun participant n'a signalé le moindre regret d'avoir participé au Programme. En effet, il y avait une satisfaction globale dans le Programme parmi tous les participants.

Quant aux observations sur le volume de tâches à compléter, il y avait une cohérence entre la littérature et les données des participants. Taylor et Porath (2006) mentionnent que les diplômés du Programme avaient cité les devoirs comme exagérés. Chez les participants dans l'étude, ils ont tous accepté que la charge était importante, mais personne ne s'est plaint que la charge était « excessive, ingérable et/ou préjudiciable à leur bien-être » comme les données de ces deux auteurs. Le rendement scolaire au niveau secondaire n'est pas primordial, mais pour 4 des 5 participants, leur propre valeur de ne jamais lâcher, de toujours faire de leur mieux ainsi qu'un rendement scolaire élevé les a motivés à sacrifier leur sommeil à divers moments, comme Foust, Hertberg-Davis et Callahan ont remarqué (2008).

4.6 Thème 3 : Le rôle du personnel de l'IB : Des thèmes qui ressortent

Dans un sens global, les participants ont partagé des commentaires très positifs sur le personnel de l'IB. Les qualités personnelles de leurs enseignants et de leurs Coordonnateurs ont marqué tous les participants. Ils croient qu'ils avaient tissé des liens étroits avec un ou plusieurs membres du personnel IB. Tous les participants admiraient et appréciaient la disponibilité et le dévouement de leurs enseignants dans le Programme. Chacun des participants avait tissé des liens étroits avec au moins un enseignant dans l'IB. En tant que Coordonnateur, les participants ont aussi tous apprécié leur disponibilité et leur aide à naviguer l'expérience IB. Quatre des cinq participants ont apprécié la chaleur que leur Coordonnateur leur a témoignée et ont souligné la façon de développer un rapport avec eux et les autres élèves dans le Programme. L'autre participant a communiqué que certes, il a apprécié son Coordonnateur, son professionnalisme et son organisation, mais il le voyait vraiment comme une excellente personne-ressource et non pas un mentor.

En même temps, plusieurs participants ont compris que le Coordonnateur était simultanément agent de la promotion du Programme. Les Coordonnateurs mettaient souvent l'accent sur les gains financiers possibles grâce aux études IB. Pourtant, deux des cinq participants ont suggéré qu'il faut mettre l'accent sur l'épanouissement et l'apprentissage qui se font au long des études au lieu et beaucoup moins d'accent sur les avantages financiers. Encore, sur le thème des liens étroits, ce n'est pas clair si le temps passé ensemble contribue à ce niveau de confort entre les participants et le personnel dans le Programme. Après tout, ce sont souvent les mêmes enseignants qui enseignent dans le programme provincial et celui de l'IB. Ce qui distingue l'expérience est le temps que l'enseignant de l'IB passe avec ses élèves et jusqu'à quel degré ils se connaissent les uns les autres grâce à ce temps ensemble. Les enseignants agissaient

également comme agents de préparation universitaire. Ils renforçaient le fait que nombreux concepts qu'ils enseignaient figureraient dans les cours universitaires. De ce fait, les élèves aussi bien que le personnel IB s'attendent à ce que les résultats d'apprentissage de leurs cours soient plus exigeants que les cours provinciaux.

En général, les participants ne sont ni conscients du processus pour la sélection des enseignants ni le processus de la sélection du Coordonnateur. Pourtant, ils croient tous que les enseignants en IB sont des enseignants de qualité. Selon eux, ces enseignants doivent avoir une excellente maîtrise de leur matière et les qualités personnelles qui encouragent la réussite pour les élèves du Programme. Dans de nombreuses écoles, les enseignants qui offrent l'IB offrent également des cours provinciaux – il n'y a pas de certification spéciale pour pouvoir enseigner dans le Programme. En revanche, l'IB s'attend à ce que les enseignants dans le Programme aient une spécialisation dans leurs études pour la matière qu'ils enseignent et suivent la formation offerte par l'IB. Le Coordonnateur doit faire une auto-évaluation du Programme à tous les cinq ans et dans ce rapport, il doit indiquer la spécialisation des enseignants qui offrent les cours et les formations suivies spécifiquement sur le programme d'études par l'IB-même. Ceux qui n'ont pas reçu la formation de l'IB doivent en recevoir. La perception des participants, est qu'ils avaient devant eux des enseignants très connaisseurs et compétents – probablement les meilleurs dans leurs écoles. Dans mon échantillon de participants, il y avait quatre participants féminins et un participant masculin. Les Coordonnateurs comprennent des hommes et des femmes et il y avait des changements dans les Coordonnateurs au milieu du Programme dans au moins une école. Les différents individus, les différentes personnalités, les différentes expériences des enseignants et des Coordonnateurs et le genre des participants peuvent tous affecter la 'chimie' entre les participants et le personnel.

4.6.1 Les résultats nouveaux ou inattendus

Je n'étais pas surpris par les commentaires que les participants ont soulignés pour décrire leur rapport avec les enseignants et le Coordonnateur. Les élèves n'ont jamais mentionné le moindre problème de discipline ou manque de respect entre les élèves et les enseignants dans les cours. Il serait logique de penser qu'il y aurait eu des conflits ou des moments de friction entre certains élèves et certains enseignants, mais soit la question n'a pas été posée ou le souvenir n'était pas assez important pour me le raconter. En fait, les participants ont plutôt souligné que le milieu en IB était plus respectueux et mature. En revanche, les participants n'ont jamais mentionné qu'ils croyaient que les enseignants attendaient plus de maturité de leur part parce qu'ils étaient dans le Programme que d'autres élèves au secondaire.

4.6.2 Liens avec la recension des écrits

Pour les participants, la grande majorité pensait qu'il fallait que les enseignants en IB aient la maîtrise du contenu ainsi que les compétences sociales pour pouvoir travailler avec des élèves capables et motivés. Souvent, ils croyaient que leurs enseignants étaient les meilleurs dans l'école. Ceci coïncide avec la recherche de Paris (2003) où les participants croyaient que les meilleurs enseignants offraient les cours IB. Pouvoir tisser des liens avec les élèves selon Cornelius-White (2007) aide à augmenter le rendement scolaire aussi – ce qui pourrait contribuer à un milieu de classe plus engageant et enrichissant.

4.7 Thème 4 : Impact du Programme du diplôme au-delà de l'école secondaire : Les thèmes qui ressortent

Selon le mandat de l'IB, la transition à l'université doit être plus facile. Pourtant, pour ce groupe de participants, la réponse était mitigée. Certains ont vu la transition comme très naturelle, tandis que d'autres ont vécu une transition initiale difficile. Une participante se demandait si elle était épuisée parce que son premier semestre à l'université était difficile. Cette participante a vu la situation s'améliorer au deuxième semestre. Les participants étaient habitués à travailler fort et à gérer les diverses exigences académiques. Plusieurs ont souligné que l'IB les a entraînés à regarder les questions d'un œil critique et ces compétences leur ont bien servi. Tous les participants ont offert beaucoup de commentaires positifs sur le développement des compétences académiques. Ils ont beaucoup parlé de leurs cours IB en général et le fait que le contenu des cours universitaires était déjà couvert dans les cours de l'IB à l'école secondaire. Quant au transfert des crédits, quatre des cinq participants ont mis l'accent sur la latitude gagnée grâce au transfert de crédits et non pas sur les avantages financiers liés à cette option.

Peu de mes participants ont déclaré que l'IB a motivé leur sélection d'université – même pas les différentes politiques reliées aux transferts de crédits. Pourtant, la diversité de cours requis dans le Programme du Diplôme leur a donné l'occasion de changer de programme universitaire plus facilement si nécessaire. Dans un autre ordre d'idées, l'IB a appris aux participants des leçons de vie importantes. Pour eux, il s'agit des valeurs qui vont au-delà des résultats d'apprentissage qui figurent dans le programme d'études. Tous les participants ont commenté comment l'IB a influencé leur éthique de travail, leur personnalité et leur vision du monde. Il n'y avait que de commentaires positifs à cet égard. Pourtant, peu ont commenté l'aspect *international* de l'International Baccalaureate.

4.7.1 Les résultats nouveaux ou inattendus :

J'étais surpris par le fait que deux des participants ont commenté sur la transition aux exigences universitaires comme étant difficile. L'IB met beaucoup d'accent sur la bonne préparation pour le premier cycle d'université comme étant un mandat majeur de son programme. Pourtant, une participante se demandait si elle n'avait pas l'énergie suite à deux années lourdes pour bien démarrer ses études universitaires. Une autre participante avait été convaincue que la transition allait être très facile, mais elle a été surprise par le fait qu'il fallait travailler fort une fois rendue à l'université. Le concept d'IB et non-IB a resurgi quand elle a communiqué sa surprise que certains gens qui n'avaient pas fait l'IB réussissaient aussi à l'université. Il semble que certains participants pensaient que sans faire l'IB, un élève ne pourrait pas bien réussir la transition de l'élève au secondaire à l'étudiant universitaire.

J'étais surpris que les composantes au cœur de l'hexagone de l'IB fussent si importantes pour plusieurs participants. Tous ont dit que le cours les a aidés à penser d'une manière critique et que cette compétence leur était fondamentale à leur réussite à l'université. Je m'étais toujours demandé de l'impact à long terme des projets Créativité Action et Service. Cette composante du Diplôme se trouve au cœur de l'hexagone du Programme du Diplôme. Les élèves investissent 150 heures dans les projets personnels – souvent entreprenant des projets de bénévoles, mais aussi exécutant des plans qui visent leur épanouissement créatif et sportif. Est-ce que le leadership et l'engagement dans le monde qu'on y encourageait s'ancraient assez pour survivre les années post-secondaires. Justement, tous les participants ont communiqué que le sens de contribuer au monde leur restait important et trois sur cinq continuaient avec les activités de bénévolat qu'ils avaient commencés dans le Programme. Finalement, le mémoire que les diplômés devaient rédiger, les avait marqués aussi. Ce qui importait, était le processus de

concevoir une question de recherche, faire la recherche, rédiger le document et les réunions avec leur directeur de mémoire afin de réaliser ce grand projet de 4.000 mots. Trois des cinq participants ont commenté qu'ils appréciaient fort les compétences dans la recherche et dans la rédaction qu'ils ont développées grâce à cette tâche. Le processus leur était plus important que le contenu de leur mémoire. En effet, certains participants ne se rappelaient pas le sujet de leur mémoire, mais tous ont commenté de la confiance de pouvoir réaliser une telle tâche leur donnait.

J'étais également surpris par le rôle relativement mineur des crédits gagnés au secondaire pour les études post-secondaires. Plusieurs candidats ont mentionné l'avantage financier de pouvoir transférer des crédits. Pourtant, ces commentaires s'éclipsaient toujours par la latitude de pouvoir changer de faculté, les compétences développées, l'aspect social de l'IB parmi d'autres facteurs. La préparation universitaire, la stimulation de la curiosité et les amitiés nées dans l'IB ont tous dominé comme bénéfiques comparés aux bourses ou des crédits à transférer. Quant au choix d'université ou le choix de programme une fois rendu à l'université, il n'est pas clair ce qui est l'impact. Les facteurs tels que la finance a aussi joué un rôle très important. Puisque je n'avais que cinq participants et chacun de ces participants était au Manitoba pendant l'année scolaire. Je ne pourrais donc pas interviewer des diplômés qui avaient choisi d'étudier hors Manitoba pour voir si leurs études en IB ont eu un impact dans leur choix d'université.

L'aspect international reste pour ces participants un aspect aux marges de leurs expériences dans le Programme. Il semble qu'une seule école a pu renforcer ce concept et créer un sens de communauté IB au-delà de leur école. En même temps, dans cette étude, je n'ai pu rejoindre que des participants dans trois écoles sur les six au Manitoba qui offrent le Programme.

4.7.2 Liens avec la recension des écrits :

Dans l'étude de Conley (2009), les professeurs remarquent que le Programme du Diplôme encourage l'apprentissage des stratégies cognitives qui contribuent à la réussite universitaire. Il semble comme parlant des habilités de recherche et d'esprit critique, les participants disent la même chose. Les participants ont aussi souligné la confiance dans leurs compétences et une connaissance des processus reliés à la recherche. Tout ceci élève leurs chances à réussir le premier cycle universitaire – ce que Thomas constate également en 1991 (dans IB, 2007)).

4.8 Sommaire

Dans ce chapitre, j'ai rapporté d'une manière thématique les résultats des données en mettant l'accent sur les réponses aux questions des entretiens qui cherchaient les perspectives des diplômés du Programme du diplôme de l'IB. Les réponses aux questions étaient organisées par catégorie selon les questions de recherche. Dans la deuxième partie de ce chapitre, j'ai analysé les données, ressortant les grands thèmes qui émergeaient et les nouveaux résultats, tout en tissant des liens avec le recensement des écrits. Mon dernier chapitre résume ces résultats et je discute des limitations de cette étude, je revisite mes assomptions et je propose des recommandations potentielles pour les intervenants reliés au Programme du Diplôme.

Chapitre 5 : Conclusions, limitations et recommandations

Dans le chapitre précédent, j'ai discuté de mon interprétation des données. J'ai également tissé des liens entre l'interprétation avec la recension des écrits et souligné des résultats inattendus. Dans ce chapitre, je partage les limitations de mon étude, je revisite mes présomptions délinées au premier chapitre pour en dévoiler mes découvertes et je propose des recommandations aux intervenants reliés au Programme du Diplôme ainsi que des pistes politiques, pédagogiques et sociales pour les futures recherches.

Charmaz voit l'importance sur les significations que les participants offrent aux études. Elle ne cherche pas à générer une nouvelle théorie, même si la Théorisation Ancrée traditionnelle le propose. Elle explore les perspectives et les sentiments des individus (Charmaz, 2000 et 2006). S'asseoir avec les participants, leur poser des questions, les écouter et réfléchir sur ce qu'ils ont partagé avec le chercheur permet à accéder des perspectives importantes (Paillé, 1994). Puisque Charmaz met l'accent sur cette exploration et cette réflexion, elle comprend également que toute conclusion est suggestive et incomplète.

5.1 Limitations de cette étude

L'échantillon dans cette étude est petit et les participants ne viennent que de trois sur six écoles offrant le Programme du diplôme au Manitoba. Mon échantillon comprend quatre participantes et un participant qui ont tous décidé de rester à Winnipeg pour leurs études post-secondaires. L'échéancier étroit pour la période des entrevues était tel que je n'ai pas pu consulter les diplômés qui ont choisi d'étudier hors la province. Ceci aurait pu affecter la question de recherche qui explore la perception du l'IB au-delà des études secondaires.

5.2 Mes présomptions

J'avais annoncé au début de mon étude mes trois assomptions. Au cours de mes consultations avec les participants, ainsi que l'analyse des données, j'ai découvert que :

1. J'avais assumé que Le Programme du diplôme était exigeant, mais que les diplômés du Programme sont davantage préparés pour l'université.

Les entretiens ont confirmé que le Programme est exigeant, mais par la fin de l'étude, j'ai pu mieux comprendre que le Programme était exigeant au niveau académique et social.

Les participants ont parlé d'une meilleure préparation universitaire vis-à-vis le contenu du cours, mais aussi au niveau des compétences transdisciplinaires tel que l'esprit critique et la gestion de temps et de stress par la fin de leurs études IB. Donc, les résultats dépassaient ma compréhension de la portée du Programme et de ses effets.

2. J'avais l'assomption que les élèves IB dans les écoles secondaires, qui sont souvent académiquement doués, sont parfois négligés par le système scolaire public.

J'avais appris que les participants n'y pensaient pas. Ils ont tous plutôt mis l'accent sur le milieu du Programme étant positif. Deux des participants ont communiqué une sorte d'exclusion à cause de leur prouesse académique, mais le reste s'est entouré des pairs semblables qui appréciaient le désir de bien réussir à l'école. Cependant, dans l'analyse de mes données, j'ai remarqué qu'il y a certainement un rôle plus actif que les personnels des écoles présecondaires peuvent jouer pour mieux guider les élèves vis-à-vis la programmation scolaire au niveau secondaire.

3. J'avais l'assomption que le Programme du diplôme se doit de viser les enseignants de la plus haute qualité par rapport à la sélection des enseignants et par rapport au perfectionnement professionnel de ces mêmes enseignants.

Suite à la recension des écrits, mon analyse des données et le temps passé avec les participants, j'ai développé une définition plus large du perfectionnement professionnel. Je comprends mieux que le perfectionnement professionnel des enseignants offrant les cours d'IB doit également viser comment répondre aux besoins socio-affectifs particuliers des élèves qui s'inscrivent au Programme. Il s'agit d'un aspect de la formation au Programme qui pourrait s'offrir aux stagiaires pré-service en Éducation aussi bien qu'aux enseignants chevronnés de n'importe quel programme. Cependant, les exigences spécifiques du Programme IB semblent vouloir dicter une formation dédiée à la socio-affective.

5.3 Mes recommandations

Compte tenu de mon échéancier et du petit nombre de participants à mon étude, ainsi que des questions soulevées lors de l'interprétation et de la réflexion de cette recherche, j'envisage les recommandations suivantes:

5.3.1 Meilleure formation des intervenants présecondaires

Il est vrai que les Coordonnateurs et les conseillers dans les écoles secondaires offrent du counselling et des informations sur divers programmes. Les administrateurs dans les écoles présecondaires peuvent revisiter les responsabilités des membres des Service aux élèves pour voir comment ils identifient si un élève se fait exclure parce qu'il réussit au niveau académique. Ensuite, il s'agit de décider comment répondre aux besoins socio-affectifs d'un tel élève. Il serait également une bonne idée de s'assurer que de tels élèves reçoivent les défis nécessaires pour les engager dans leurs cours. Les conseils offerts aux élèves quand ils quittent le niveau

présecondaire sont particulièrement importants parce que c'est souvent au tout début de l'école secondaire qu'il faut choisir la piste qui pourrait ouvrir ou fermer l'accès à l'International Baccalaureate. Ces informations pourraient même s'offrir aux parents de ces élèves pour qu'ils aident leurs enfants à prendre la décision qui reflète le mieux les intérêts et leurs besoins.

5.3.2 Meilleure communication entre le personnel présecondaire et secondaire

Il importe de se demander pourquoi les enseignants titulaires au présecondaire, ceux qui connaissent bien l'éthique de travail, la curiosité et le potentiel académique de leurs élèves n'ont pas joué un rôle plus actif dans la recommandation des programmes pour leurs élèves au seuil des études secondaires. Il faut aussi se demander pourquoi les membres de Service aux élèves ne sont pas plus actifs dans ce sens. Pourtant, quelle communication existe entre le Coordonnateur du Programme du Diplôme dans l'école secondaire et ces intervenants au niveau présecondaire? Quel serait l'impact sur le Programme du Diplôme si ces intervenants se réunissaient et communiquaient? Je crois qu'afin de bien rejoindre les élèves ayant du potentiel pour l'IB, il faut que le Coordonnateur se rencontre avec le personnel enseignant au niveau présecondaire. Dans certaines divisions, les présentations dans les écoles des élèves au présecondaire seraient considérées comme du recrutement et seraient interdites par les autorités divisionnaires, mais des réunions entre les membres du personnel seraient acceptables. Des telles réunions serviraient à faire réfléchir les enseignants au présecondaire et pourrait aider également à démystifier ce que c'est que l'International Baccalaureate.

5.3.3 Meilleure formation des intervenants secondaire

Les enseignants dans l'IB et les Coordonnateurs peuvent mieux apprécier ce qu'ils demandent de leurs élèves en lisant cette étude. Ils pourraient mieux comprendre la pression des attentes que ces élèves mettent sur eux-mêmes. En même temps, en lisant l'étude, ils comprendraient mieux la pression du volume de tâches scolaires que les enseignants assignent aux élèves et l'impact au-delà de la journée scolaire.

Il y a aussi la question de la formation que les enseignants reçoivent pour rejoindre les élèves capables et motivés, possiblement surdoués. Un participant a communiqué qu'il le croyait important d'avoir des enseignants qui savent travailler avec des élèves qui veulent réussir. Cette sorte de formation, offerte souvent aux Conseillers qui travaillent dans l'IB serait une option intéressante pour tout enseignant dans le Programme. Souvent, les Coordonnateurs ont des contraintes budgétaires et arrangent plutôt la formation spécifique à la matière que l'enseignant offre. Pourtant, si les responsables de l'IB dans une région se rassemblent, ils pourraient inviter des experts pour mieux former les enseignants à répondre aux besoins de leurs élèves. La formation devrait se centrer sur les besoins socio-affectifs des élèves dans le Programme.

5.3.4 Meilleure formation des élèves

Plusieurs participants ont communiqué qu'ils n'avaient reçu aucune formation systématique sur la gestion de temps ou de stress pendant leur participation au Programme. Un participant a communiqué qu'il n'avait pas le temps de lire le livre qu'on lui avait recommandé de lire. Alors, la question qui fait surface est, 'Quelle formation devrait-on offrir pour outiller ceux qui considèrent le Programme du Diplôme pour qu'il puisse le réussir?' Voire, quelle formation devrait-on offrir aux élèves *en général* pour les outiller à bien gérer leur stress et leur

temps? Il semble que cette formation doive s'offrir avant la 11^e année où le Programme commence officiellement et où la charge de temps devient plus prononcée. Je pense qu'une telle formation doit commencer dès le cycle intermédiaire. Si la formation vise les compétences organisationnelles ainsi que les compétences pour comment étudier, on pourrait augmenter la chance pour tout élève de réussir à l'école.

Ensuite, les Coordonnateurs peuvent revisiter comment les enseignants dans le Programme entraînent leurs élèves pour faire face à ce stress et à cette pression de temps. Est-ce que les enseignants qui reçoivent la formation sur le programme d'études de l'IB reçoivent également de la formation systématique sur comment apprendre aux élèves comment s'organiser et planifier leur temps et développer des stratégies d'ajustement saines? Si oui, les élèves pourraient apprendre qu'il n'est pas nécessaire de manquer perpétuellement du sommeil afin de remplir ses responsabilités académiques. De plus, au niveau philosophique, il serait intéressant pour les Coordonnateurs de voir jusqu'à quel point ils renforcent l'importance de l'aspect international du Programme du Diplôme et développent un sens de communauté avec d'autres écoles qui offrent l'IB, soit dans la province, ailleurs au Canada ou ailleurs dans le monde. Les participants dans l'étude ont mis beaucoup d'accent sur le contenu des cours et les compétences pour la réussite – académique et non-académique, mais peu ont commenté sur cet aspect international qui avait été si important pour les fondateurs du Programme.

5.3.5 La politique du Ministère d'Éducation au Manitoba

Le Ministère d'Éducation pourrait également revisiter ses critères pour gagner un diplôme provincial. Actuellement, les élèves de l'IB au Manitoba doivent subir les examens de l'IB ainsi que les examens provinciaux. Il y a quand même des différences dans les résultats

d'apprentissage dans les deux programmes. Ceci met les enseignants et les élèves sous plus de pression. Si le Ministère d'Éducation faisait ce que son homologue en Colombie-Britannique fait et exemptait les diplômés de l'IB des examens provinciaux, ceci réduirait le stress des élèves dans le Programme du Diplôme. Le Ministère d'Éducation pourrait également décerner au Diplôme de l'International Baccalaureate le même statut que le diplôme provincial.

Il importe aussi que le Ministère d'Éducation réfléchisse non seulement sur la hausse dans le pourcentage des diplômés de la 12^e année au Manitoba, mais également à sa réussite pour répondre aux besoins des capables et motivés. Dans le rapport de l'évaluation PCAP 2013, le Manitoba avait le pourcentage le plus petit des élèves qui dépassait les attentes sur les évaluations de Mathématiques, English Language Arts et Sciences de la Nature (PCAP, 2013). Le Ministère d'Éducation doit se demander ce qui se fait dans les écoles pour engager plus d'élèves pour que plus de nos élèves puissent réaliser leur plein potentiel. Pareillement, dans les évaluations de PISA 2012, les élèves au Manitoba avaient les résultats les plus bas dans les Mathématiques, la lecture ainsi que les Sciences (OECD, 2012). Cette base en 8^e année pourrait bien alimenter la réussite au niveau secondaire. Les questions plus importantes sont plutôt - qu'est-ce que l'inclusion et est-ce que l'inclusion inclut également les élèves doués? Une façon de mieux répondre à ces questions sera des rencontres avec des administrateurs des écoles. Combien de temps ont-ils pour offrir de l'apprentissage approfondi aux élèves doués? Quels sont leurs plans pour répondre aux besoins des élèves doués, ou des élèves capables et motivés? S'il n'y a pas de plan, pourquoi pas et comment régler cela?

5.4 Les conclusions et les futures recherches

Mon étude explore les perspectives des finissants du Programme du diplôme de l'International Baccalaureate après leur première année d'université. Tous les participants ont souligné divers aspects reliés au Programme du diplôme – ils ont parlé des exigences académiques, leur stress et la pression de temps qui en résultaient. Pourtant, les participants ont aussi mentionné l'engagement dans les cours, le sens d'appartenance et de la communauté qui existait pour eux pendant qu'ils étaient dans le Programme. Ils ont parlé des liens qu'ils ont tissés avec leurs pairs ou les enseignants ou leur Coordonnateur. Finalement, les participants ont aussi parlé de comment leur expérience dans le Programme les a bien outillés pour les études universitaires. Cependant, les compétences développées ont dépassé l'académique pour entrer dans le domaine personnel. Il y avait des commentaires sur la confiance, le bénévolat et l'esprit critique que les participants ont aspergé quand ils ont réfléchi sur le Programme. Évidemment, il y avait une lumière au bout du tunnel de l'expérience IB et ce n'était pas un train.

Pourtant, l'échantillon de participants avait ses limites. Tous ces diplômés avaient choisi des universités manitobaines pour étudier. Je n'ai pas pu rejoindre des diplômés qui avaient déjà quitté la province pour étudier ailleurs afin de les consulter. Il serait intéressant de savoir quelles sont leurs perspectives, particulièrement dans le domaine de choix d'université et de programmation. Il serait intéressant également de voir s'ils mettraient plus d'accent sur l'impact financier d'avoir choisi le Programme du Diplôme comparés à ceux qui étaient restés à Winnipeg.

Aussi, pour la future recherche, il serait intéressant de s'asseoir et écouter les perspectives des gens qui avaient commencé le Programme du Diplôme et l'avaient quitté ainsi que ceux qui l'avaient commencé sur la piste de Diplôme et ont changé au statut de Certificat. Ils

pourraient avoir des perspectives bien différentes vis-à-vis le stress, ‘la chimie’ avec les Coordonnateurs et les enseignants ainsi que les connaissances ou compétences acquises ou non-acquises pendant leur temps dans le Programme. Pareillement, ils pourraient partager s’ils ont des regrets d’avoir quitté le Programme, ou le voient plutôt comme une belle échappe. Quelles observations auraient-ils sur une approche systématique de l’enseignement des compétences organisationnelles? Quelles seraient leurs perspectives sur la cohésion sociale que les participants de cette étude ont témoignée? Quel était le coût social de choisir l’IB ou de l’abandonner? Partagent-ils les mêmes caractéristiques de résilience ou de persistance que les participants de cette étude ont démontrées?

Or, cette étude de cas, investiguée à l’aide de la théorisation ancrée, ne fait que toucher la problématique du rôle de l’IB dans la préparation universitaire des élèves doués. Le besoin d’études plus approfondies dans le domaine de l’autonomie et de l’agentivité de ces élèves demeure signifiant. Les résultats de cette étude nous fournissent des pistes d’exploration aussi bien que des nouvelles questions. Il serait possible, par exemple, de susciter un échantillon plus large pour avoir une représentation plus diverse des voix.

Il serait aussi fascinant de rassembler des diplômés de l’IB provenant de divers pays et de diverses écoles – publiques, privées et internationales, pour partager leurs perspectives sur leurs différentes expériences dans le Programme. Il y a des écoles très défavorisées qui offrent l’IB ainsi que les écoles qui jouissent de beaucoup de ressources qui offrent le Programme. Il y a des écoles qui offrent la programmation IB dès la maternelle à la 12^e année. Quelles sont leurs expériences et leurs perceptions des études IB ou identité IB? Quelles sont les perceptions de tels diplômés qui fréquentent une université dans leur propre pays et celles des diplômés qui quittent leur pays pour devenir étudiant dans un autre pays? Est-ce que les réponses vis-à-vis

l'internationalisme seraient différentes? Il y a énormément de potentiel de recherche et des expériences riches et importantes des diplômés à écouter, à apprécier et à mieux comprendre.

Références

- Ahn, S., & Choi, J. (2004, April). Teachers' subject matter knowledge as a teacher qualification: A Synthesis of the quantitative literature on students' mathematics achievement. Paper presented at American Educational Research Association, San Diego, CA, April 12, 2004.
- Andreani, J-C et Cochon, F. (2003). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing. Repéré à http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf
- Andrews, L., Higgins, A., Andrews, M., & Lalor, J. G. (2012). Classic Grounded Theory to Analyse Secondary Data: Reality and Reflections. *Grounded Theory Review*, 11(1), 12-26.
- Barab, S., Dodge, T. Thomas, M.K., Jackson, C. & Tuzun, H. (2007). Our designs and the social agendas they carry. *Journal of the Learning Sciences*, 16(2), 263-305. Doi: 10.1080/10508400701193713
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis, *Educational Research*, 45:2, 143-154. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Bernal, E. M. (2003). To no longer educate the gifted. Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. *Gifted Child Quarterly*, 47(3), 183–191 DOI: 10.1177/001698620304700302
- Beyea, S. et Nicoll, L. (1997). Qualitative and quantitative approaches to nursing research. *AORN Journal*, 66 (2), 323 – 325. Repéré à <http://www.sciencedirect.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/science/article/pii/S000120920662803>

- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Method*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bolton, N. (1979). Phenomenology and Education. *British Journal of Educational Studies* 27 (3), 245-258. Repéré à <http://www.jstor.org.proxy2.lib.umanitoba.ca/stable/pdfplus/3120716.pdf?acceptTC=true>
- Brochu, P., Deussing, M., Houme, K. et Chuy, M. (2012). Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. Toronto: Conseil des Ministres de l'Éducation. Repéré à http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_EN_Web.pdf
- Government of British Columbia (2012). (Accédé le 6 novembre 2013). Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/gov/topic.page?id=E706CB6D922241EB8FC947DD233CF376>
- Bruce, C., D. (2007). Questions arising about emergence, data collection, and its interaction with analysis in a grounded theory study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1). Repéré à <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>
- Canadian Council for Learning. (2007) Post-secondary studies in Canada: Strategies for Success. Repéré à <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2007/PSEFullReportENLR16july08Bookmark.pdf> (accédé le 6 décembre 2014).
- Center for Disease Control and Prevention. (2009). Analyzing Qualitative Data for Evaluation. Repéré à <http://www.cdc.gov/healthyyouth/evaluation/pdf/brief19.pdf>

- Charmaz, K. (1990). 'Discovering' chronic illness: Using grounded Theory. *Social Science and Medicine* 30 (11) p. 1161 – 1172. DOI: DOI: 10.1016/0277-9536(90)90256-R
- Charmaz, K. (1995) 'Grounded theory', in Smith, J. A. , Harré, R. and van Langenhove, L. (eds.) *Rethinking Methods in Psychology*, London, Sage.
- Charmaz, K. (2000). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.). *Handbook of interview research: Context and Method*. pp. 675-693. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London. Sage Publications.
- Chong, D. (1993). How People Think, Reason, and Feel about Rights and Liberties. *American Journal of Political Science* 37(3). Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=60cbf65f-43bf-4557-a7fb-54072ab01f56 %40sessionmgr14&hid=21](http://web.ebscohost.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=60cbf65f-43bf-4557-a7fb-54072ab01f56%40sessionmgr14&hid=21)
- College Board (2003). (accédé le 18 décembre 2012). *A Brief History of the Advanced Placement Program*. Repéré à http://www.collegeboard.com/prod_downloads/about/news_info/ap/ap_history_english.pdf
- Conley, D. et Ward, T. (2009). *Summary Brief: International Baccalaureate Standards Development and Alignment Project*. Educational Policy Improvement Centre, Eugene, Oregon. Repéré à <http://www.ibo.org/informationfor/mediaandresearchers/researchers/documents/EPICSummaryBrief.pdf>

- Corbin, J. et Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corden, R.E. (2001). Group discussion and the importance of a shared perspective: Learning from collaborative research. *Qualitative Research*, 1(3), 347-367. Doi :
doi: 10.1177/146879410100100305
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Washington D.C.: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2013), *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA. : Sage.
- Cronholm, S. (2002). Grounded theory in use: A review of experiences. In Proceedings of European Conference on Research Methods in Business, Reading, United Kingdom.
- Cross, T., Coleman L. et Stewart, R.A.(1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roepers Review*, 02783193, 16(1). Repéré à <http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/detail?sid=4ec96b41-1513-46be-b1e1-d6ef54b35c32%40sessionmgr13&vid=4&hid=19&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=9511241527>

- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, 7, N° 2 p. 127 à 133. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_7_no_2/V7N2_COUTURE_Melanie_p127-134.pdf
- Cronholm, S. (2002). Grounded theory in use: A review of experiences. In Proceedings of European Conference on Research Methods in Business. Repéré à <http://www.vits.org/publikationer/dokument/549.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y.S. (éd.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London, UK: Sage Publications.
- Denzin, N.K., et Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DiCicco-Bloom, B et Crabtree, B. (2006). (Accédé le 15 mai 2014). The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, 40, 314 – 321. Repéré à <http://www.hu.liu.se/larc/utbildning-information/scientific-methodology/course-literature-and-links/1.253566/qual20interview.pdf>
- Dyson, A. H. (2004). Writing and the sea of voices: Oral language in, around, and about writing. In R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 146–162). Newark, DE: International Reading Association.

Edukeo (2013). (Accédé le 28 avril 2013). *La valeur de la recherche qualitative* Repéré à <http://www.edukeo.net/recherche-qualitative-a02026368.htm>

Emerson, C. (1995). Introduction: Dialogue on every corner, Bakhtin in every class. In A. Mandelker (Ed.), *Bakhtin in contexts: Across the disciplines*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Finnie, R. et Qui, H. (2009). Is the Glass (or Classroom) Half-Empty or Nearly Full? New Evidence on Persistence in Post-Secondary Education in Canada in Finnie, Ross, Richard Mueller, Arthur Sweetman et Alex Usher, réd. (2009). *Who Goes, Who Stays, What Matters: Access to and Remaining in Post Secondary Education in Canada*. Montréal et Kingston: McGraw-Queen's University Press and School of Policy Studies, Queen's University: 179 à 207.

Finnie, R. et Usher, A. (2007). Room at the Top: Strategies for Increasing the Number of Graduate Students in Canada. *C.D. Howe Institute No. 245* Repéré à http://www.cdhowe.org/pdf/commentary_245.pdf

Foust, R., Hertberg-Davis, H. et Callahan, C. (2008) 'Having it All' at Sleep's Expense: The Forced Choice of Participants in Advanced Placement Courses and International Baccalaureate Programs. *Roepers Review*, 30, 121-129. doi: 10.1080/02783190801955293

Foust, R., Hertberg-Davis, H. et Callahan, C. (2009). Students' Perceptions of the non-academic advantages and disadvantages of participation in AP courses and IB Programs. *Adolescence* 44(174), 199 – 216. Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=28&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c %40sessionmgr11&hid=14](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=28&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c%40sessionmgr11&hid=14)

- Frank, K. et Walters, D. (2012). Exploring the Alignment Between Post-Secondary Education Programs and Earnings: An Examination of 2005 Ontario Graduates *Canadian Journal for Higher Education*, 42(3), 93-115. Repéré à <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/1866/183773>
- Gagon, Y.C. (2010). *The Case Study as Research Method A Practical Handbook*. Trad. Yves-Chantal Gagnon. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gall, M., Borg, W.R., et Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An Introduction (6th ed.)*, New York, NY: Longman Publishers.
- Gay, L.R. et Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies for analysis and application (6th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gera, S. et Massé, P. (1996). (accédé le 20 décembre 2012). Employment Performance in the Knowledge-Based Economy. Repéré à <http://www.ic.gc.ca/eic/site/eas-aes.nsf/eng/ra01285.html>
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research Principles and Practices*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gilbert, S.N., Evers, F.T., et Auger, M. (1989). University attrition differentiated: Rates and institution influences.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing.
- Glaser B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Sociology Press, Mill Valley, California.
- Goldkuhl, G. et Cronholm, S. (2010). Adding Theoretical Grounding to Grounded Theory : Towards Multi-Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*. Repéré à <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewFile/6784/7027>

- Goldring, E. B. (1990). Assessing the Status of Information on Classroom Organizational Frameworks for Gifted Students. *Journal Of Educational Research*, 83(6), Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0234bc38-a8eb-4b60-bd89-f3087b8bdf0b %40sessionmgr10&vid=10&hid=28](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0234bc38-a8eb-4b60-bd89-f3087b8bdf0b%40sessionmgr10&vid=10&hid=28)
- Gollub, J., Berthenthal, M. W., Labov, J.B. et Curtis, P.C. (Eds.),. (2002). *Learning and Understanding: Improving Advanced Study of Mathematics and Science in US High Schools*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Gouvernement du Manitoba (2013). *Manitoba's High School Graduation Rate*. (Accédé le 03 mai 2013). Repéré à http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/grad_rate/grad_rate.pdf
- Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire « Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants. » Repéré à http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5794/1/maintien_final.pdf
- Gross, M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194. DOI: 10.1080/02783198909553207
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26 %281 %29/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/fguillemette_ch.pdf)
- Hancock, D.R. et Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teacher College Columbia University.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge. New York: Routledge.

Hertberg-Davis, H. et Callahan, C. (2008). A Narrow Escape: Gifted Students' Perceptions of Advanced Placement and International Baccalaureate Programs. *Gifted Child Quarterly*, 52, 199-216. doi: 10.1177/0016986208319705

Hill, I. (2010). Dans *The International Schools Journal Compendium The International Baccalaureate: pioneering in education*. Woodbridge: John Catt Educational Limited.

Hinrichs, J. (2003). A Comparison of Levels of International Understanding of Students of the International Baccalaureate and Advanced Placement Programs in the USA. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 155 - 176. doi: 10.1177/1475240903002003005

ibo.org (2012). Le Programme du diplôme de l'IB <http://ibo.org/fr/diploma/> (accédé le 2 juillet, 2012).

International Baccalaureate : United States: A Dynamic Presence: Growth and Characteristics of IB World Schools.

Repéré à <http://www.ibo.org/iba/countryprofiles/documents/UnitedStatesCountryProfile.pdf>

International Baccalaureate : The IB diploma graduate destinations survey, 2011. Repéré à

<http://www.ibo.org/iba/commoncore/documents/GlobalDPDestinationSurveyUS.pdf>

International Baccalaureate. Report on India 2012 Asia Pacific IB Diploma Programme Growth.

Repéré à <http://www.ibo.org/ibap/universityrecognition/faq-country/documents/guide-to-university-recognition-india-7jan2012.pdf>

International Baccalaureate. Canada: A Dynamic Presence: Growth and Characteristics of IB World Schools. Repéré à

http://www.ibo.org/iba/countryprofiles/documents/CanadaCountryProfile_000.pdf

International Baccalaureate. (2003). *Perceptions of the International Baccalaureate Diploma Programme: A report of an inquiry carried out at UK universities and institutions of higher education*. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate. (2007). *School–University Transition Project Summary report*. Repéré à <https://www.ibo.org/programmes/research/resources/documents/School-universitytransitionprojectreportFINAL.pdf>

International Baccalaureate. (2008). *A review of research relating to the IB Diploma Programme*. Cardiff: International Baccalaureate.
<http://ibo.org/research/resources/documents/dpresearchreview.pdf>

International Baccalaureate. (2011). *Annual Review*. Cardiff : International Baccalaureate.
http://www.ibo.org/facts/annualreview/documents/annual_review_2011.pdf

International Baccalaureate. (2011) *May 2011 Statistical Bulletin*. Cardiff: International Baccalaureate.
http://www.ibo.org/facts/statbulletin/dpstats/documents/statistical_bulletin_may_2011.pdf

International Baccalaureate. (2012) *May 2012 Statistical Bulletin*. Cardiff: International Baccalaureate.
http://www.ibo.org/facts/statbulletin/dpstats/documents/may_2012_statistical_bulletin.pdf

International Baccalaureate. (2010). *Présentation du profil de l'apprenant de l'IB* (Traduit par l'International Baccalaureate). Cardiff : International Baccalaureate.

International Baccalaureate. (2008). *Programme du diplôme Guide de créativité, action, service*. Cardiff (Traduit par l'International Baccalaureate). Cardiff : International Baccalaureate.

International Baccalaureate. (2012). *Programme du diplôme Guide du mémoire*. (Traduit par l'International Baccalaureate). Cardiff : International Baccalaureate.

International Baccalaureate. (2008). *Prospectus de présentation du Programme du diplôme*.

(Traduit par l'International Baccalaureate). Cardiff: International Baccalaureate.

International Baccalaureate. *Théorie de la Connaissance*. (Traduit par l'International

Baccalaureate). Cardiff : International Baccalaureate, 2006.

International Baccalaureate. (2010). *Research summary: High school student engagement among*

IB and non-IB students in the United States: A comparison study IB. Repéré à

<http://www.ibo.org/research/policy/programmevalidation/diploma/documents/HighschoolstudentengagementamongIBandnonIBstudentsintheUS2010.pdf>

Kakai, H. (2008) Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté. Repéré à

http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf

Kanevsky, L. et Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement, *Roeper Review*, 26, 20-28. doi:

10.1080/02783190309554235

Knoll, Michael. "Schulreform Through 'Experiential Therapy'" Kurt Hahn – An Efficacious Educator. Repéré à [http://www.jugendprogramm.de/bibliothek/literature/kurt-](http://www.jugendprogramm.de/bibliothek/literature/kurt-hahn/ED515256.pdf)

[hahn/ED515256.pdf](http://www.jugendprogramm.de/bibliothek/literature/kurt-hahn/ED515256.pdf)

Kolb, S.M. (2012). Grounded Theory and Constant Comparative Method: Valid Research

Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy*

Studies 3 (1): p. 83 à 86 Repéré à <http://jeteraps.scholarlinkresearch.org/articles/Grounded>

[%20Theory %20and %20the %20Constant %20Comparative %20Method.pdf](http://jeteraps.scholarlinkresearch.org/articles/Grounded%20Theory%20and%20the%20Constant%20Comparative%20Method.pdf)

- Larkin, M., Watts, S. et Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 102-120 doi: 10.1191/1478088706qp062oa
- Lavoie, M. et R. Finnie. 1999. "Is it Worth Doing a Science or Technology Degree in Canada? Empirical Evidence and Policy Implications." *Canadian Public Policy*. XXV, 1: 101–121.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Manning, P.K. (1991). Analytical Induction. Ink Plummer (Ed.) *Symbolic interactionism: Vol II Contemporary Issues (pp.401-430)* Brookfield, VT: Elgar.
- Mackinlay, E. (2002) Engaging with Theories of Dialogue and Voice: Using Bakhtin as a Framework to Understand Teaching and Learning Indigenous Australian Women's Performance. *Research Studies in Music Education*, 19: 32-45. doi: 10.1177/1321103X02019001050
- Matthews, J. et Hill, I. (2005). *Supertest*. Chicago: Carus Publishing Company.
- Matthews, D. & Kitchen, J. (2007). School-Within-a-School Gifted Programs: Perceptions of Students and Teachers in Public Secondary Schools. *Gifted Child Quarterly*, 51, 256-271. doi: 10.1177/0016986207302720
- Mazzei, L.A. & Jackson, A.Y. (2009). *Voice in qualitative inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. London: Routledge.
- McCaslin, M.L. et Scott, K.W. The Five-Question Method For Framing A Qualitative Research Study. *The Qualitative Report* 8(3), 447 – 461. Repéré à <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-3/mccaslin.pdf>

McDuffie, M. (1996). Phenomenology. J.J. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education: An encyclopedia* (pp. 450-455). New York & London: Garland Publishing, Inc.

McKnight, C., Huebner, E.S. et Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39, 677-687 doi: 10.1002/pits.10062

McLeod, S. A. (2007). Lev Vygotsky. (consulté le 13 octobre 2014) Repéré à <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 15 – pp. 435-452.*

Merriam, S.B. (1992). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Moon, M. et C.Rosselli, H. (2000). Developing gifted programs. *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 499-521). Elsevier Inc.

Murdaugh, P.A. (1989). Nursing research. The use of grounded theory methodology to study the process of life-style changes. *The Journal of cardiovascular nursing* 3(2), p. 56-58. Repéré à

<http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/sp-3.12.0b/ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=DEJAFPIKIEDDOBFDNCMKPCLBLGEFAA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3fMain%2bSearch%2bPage%3d1%26S%3dDEJAFPIKIEDDOBFDNCMKPCLBLGEFAA00&directlink=http%3a%2f%2fgraphics.tx.ovid.com%2fovftpdfs%2fFPDDNCLBPCFDIE00%2ffs047%2fovft%2flive%2fgv038%2f00005082%2f00005082-198902000-00007.pdf&filename=Nursing+Research%3a+THE+USE+OF+GROUNDED+THEORY+METHODOLOGY+TO+STUDY+THE+PR>

[PROCESS+OF+LIFE-](#)

[STYLE+CHANGE.&navigation_links=NavLinks.S.sh.22.1&link_from=S.sh.22](#)

[%7c1&pdf_key=FPDDNCLBPCFDIE00&pdf_index=/fs047/ovft/live/gv038/00005082/0000](#)

[5082-198902000-00007&D=ovft&link_set=S.sh.22|1|sl_10|resultSet|S.sh.22.23|0](#)

Murtaugh, P. A., Burns, L. et Schuster, J. (1999). Predicting the Retention University Students

Research in Higher Education, 40, 355-371. doi 10.1023/A:1018755201899

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale

University Press.

O'Grady, K. et Houme, K. (2013). Report on the Pan-Canadian Assessment of Science, Reading, and Mathematics. Toronto: Toronto: Conseil des Ministres de l'Éducation. Repéré à

[http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/337/PCAP-2013-Public-](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/337/PCAP-2013-Public-Report-EN.pdf)

[Report-EN.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/337/PCAP-2013-Public-Report-EN.pdf)

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* n° 23, p.

147-181. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/crs/1994/v/n23/1002253ar.pdf>

Paris, P. (2003). The IB: A Case Study on why Students Choose to do the IB. *International*

Education Journal, 4(3), 233-243. Repéré à <http://iej.cjb.net>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Peterson, A. (2003). *Schools Across Frontiers: The Story of the International baccalaureate and the United World Colleges* (2nd ed.) Chicago, IL: Open Court.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.) New York City, NY: Routledge Press.

- Poelzer, H.G., et Feldhusen, J. (1996). An Empirical Study of the Achievement of International Baccalaureate Students in Biology, Chemistry, and Physics—In Alberta. *Journal of Advanced Academics*, 8, 28-40 doi: 10.1177/1932202X9600800104
- Raffanti, M. (2008). Leaders “sitting beside” followers: a phenomenology of teacher leadership. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(1), 58-68. Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ad48475e-2d8e-4eaf-a910-ad270a8d85af %40sessionmgr12&vid=5&hid=28](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ad48475e-2d8e-4eaf-a910-ad270a8d85af%40sessionmgr12&vid=5&hid=28)
- Reznitskaya, A., Anderson, R.C., et Kuo, L.J. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *Elementary School Journal*, 107: 449–472. Doi: 10.1086/518623
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research (3rd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shah, S., Dean, M. & Chen, Y.C. (2010). High school student engagement among IB and non-IB students in the United States: A Comparison Study. *Research Brief*. Geneva: IBO. Repéré à <http://www.ibo.org/research/policy/programmevalidation/diploma/documents/HighschoolstudentengagementamongIBandnonIBstudentsintheUS2010.pdf>
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., & Shaffer, E. J. (2006). School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Studies: A Preliminary Examination. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76-89. Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3566ff09-a898-4239-857c-4f4d00e4da85 %40sessionmgr14&vid=11&hid=28](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3566ff09-a898-4239-857c-4f4d00e4da85%40sessionmgr14&vid=11&hid=28)

- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. et Dillon, L. (2003). Quality in Qualitative evaluation : A framework for assessing research evidence. *National Center for Social Research*. Repéré à www.civilservice.gov.uk.
- St. John, W. et Johnson, P. (2000). The pros and cons of data analysis software for qualitative research. *Journal of nursing scholarship* 32:4, 393-397.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistiques Canada (2011). (Accédé le 29 août 2012). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2011000/chap/man-fab/man-fab-eng.htm>.
- Statistiques Canada. (1999). *Innovation Analysis Bulletin, 1* (1). Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/88-003-x/88-003-x1999001-eng.pdf>
- Statistiques Canada. (2009, 25 juin). Accédé le 29 août 2012. *The Daily Registered apprenticeship training programs*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090625/dq090625c-eng.htm>
- Stinebrickner, T.R. et Stinebrickner, R. (2009). Learning about academic ability and the college drop-out Decision. Repéré à <http://www.nber.org/papers/w14810>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suldo, S.M., Shaunessy, E., Michalowski, J. et Shaffer, E. (2008). Coping Strategies of High school students in an International Baccalaureate Program. *Psychology in the Schools* 45, 960 – 977 doi: 10.1002/pits.20345
- Tanggaard, L. (2008). Objections in Research Interviewing. Repéré à <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewFile/1827/3449>
- Tarc, P. (2009). *Global Dreams, Enduring Tensions*. New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.

Taylor, M.L. et Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureate Program: Graduates' Perspectives. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(3), 149–158.

Repéré à

[http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c %40sessionmgr11&hid=14](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c%40sessionmgr11&hid=14)

Thomas, P.B. (1991) dans IB (School–University Transition Project Summary report 2007).

Research Project Recognition of the IB Diploma: Progress Report

(Internal), Geneva: International Baccalaureate Organization.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I.Y.Y. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Tookey, M.E. (2000). The International Baccalaureate: A Program Conducive to the Continued Growth of the Gifted Adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(2), 52-66.

Repéré à <http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/detail?sid=ad48475e-2d8e-4eaf-a910-ad270a8d85af>

[%40sessionmgr12&vid=7&hid=28&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ %3d%3d#db=a9h&AN=2780554](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/detail?sid=ad48475e-2d8e-4eaf-a910-ad270a8d85af%40sessionmgr12&vid=7&hid=28&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=2780554)

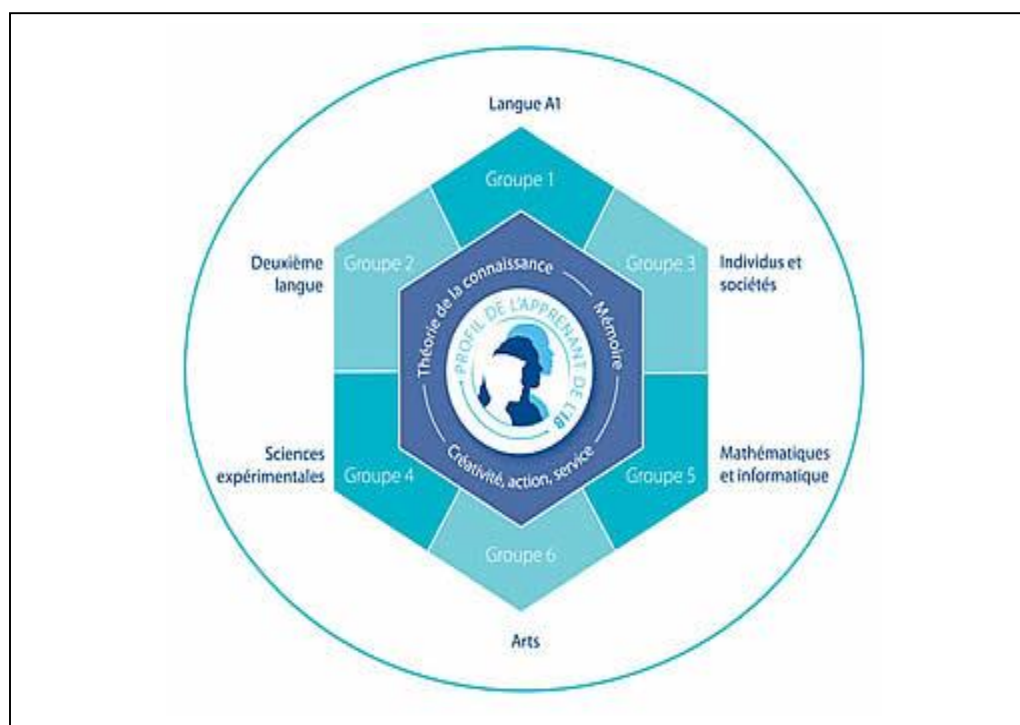
Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. et Baumert, J (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26–50. doi:10.1006/ceps.2001.1084

Université de Saint-Boniface. (2011), Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Repéré à <http://www.ustboniface.mb.ca/document.doc?id=145>

- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vanderbrook, C. (2006). Intellectually Gifted Females and Their Perspectives of Lived Experience in the AP and IB Programs. *Journal of Secondary Gifted Education*, (17)3, 133-148. Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c %40sessionmgr11&hid=14](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c%40sessionmgr11&hid=14)
- Vander Putten, J. et Nolen, A. (2010). Comparing Results from Constant Comparative and Computer Software methods : A Reflection About Qualitative Data Analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*. Vol. 5 p. 99 à 112.
- VanTassel-Baska, J. et Olszewski-Kubilius, P. (1989). *Patterns of Influence on Gifted Learners: The Home, the Self and the School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. Dans R.W. Rieber & A.S. Carton (Réd.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology (pp. 39–285)*. New York: Plenum Press. (Œuvre originalement publiée en 1934).
- Walker, G. (2004). *To Educate the Nation: Reflections on an International Education*. Suffolk: Peridot Press.
- Weber, K., Maher, C., Powell, A. et Lee, H. (2008). Learning opportunities from group discussions: Warrants become the objects of debate. *Educational Studies in Mathematics*, 68, 247-261. Doi : 10.1007/s10649-008-9114-8

- Welman, J. et Kruger, S. (1999). *Research methodology for the business and administrative Sciences*. Cape Town, South Africa.
- Wilensky, R. (2007). High Schools Have Got It Bad for Higher Ed – And That Ain't Good. *Phi Delta Kappan*. 89(4). Repéré à [http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c %40sessionmgr11&hid=14](http://web.ebscohost.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=2564ea35-610b-40e9-8b28-9f87ce58a38c%40sessionmgr11&hid=14)
- Wright, P. et Leroux, J. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, 83-94. doi:10.1177/001698629704100304
- Yin, R. (2002). *Case Study Research Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Annexe A : Modèle du Programme du diplôme



Source : Source : Programme du diplôme Fondements de l'enseignement du Programme du diplôme (2009)

Notes: Les cours se divisent selon les six côtés de l'hexagone; au cœur de l'hexagone se trouvent TdC, CAS et le mémoire. Ce diagramme représente l'approche holistique du Programme du Diplôme de l'IB.

Annexe B : Approbation des autorités de l'IB pour l'emploi des images

Subject

Usage of images...

Discussion Thread

Response Via Email (Administrator)

12/04/2014 04.58 PM

Dear Sharad,

Thank you for specifying and attaching the exact IB images you would like to use. Please let this correspondence serve as permission to use the attached IB images within your thesis. However, please note this permitted use of these images is not to extend beyond the use within your thesis. If you would like to make any other use of these images you must request permission from copyright@ibo.org.

In addition, the attached images are not to be used for any commercial purpose. Thus, if your thesis is used in any commercial manner, the IB images must be removed.

Please do not hesitate to contact us if you have any questions.

Kind regards,

The IB Intellectual Property Team

Stakeholder By Email (Sharad Srivastava)

12/03/2014 05.43 PM

Dear IB Personnel,

My study is about graduates a few years back and the images I would like to use are attached. Once again, they were from the ibo.org website.

Thank you for your consideration in this matter.

Sincerely,

Sharad Srivastava

===== image File Attachment =====
Matrix .jpg, 21690 bytes, Added to incident

===== image File Attachment =====
Hexagone.jpg, 25401 bytes, Added to incident

Annexe C : Le profil de l'apprenant

Des investigateurs Ils développent leur curiosité naturelle. Ils acquièrent les compétences nécessaires à la conduite d'investigations et de recherches et font preuve d'autonomie dans leur apprentissage. Ils ont vraiment envie d'apprendre et ce plaisir d'apprendre les accompagnera tout au long de leur vie.

Informés et instruits Ils explorent des concepts, des idées et des problèmes qui sont d'importance à l'échelle locale et mondiale. Ce faisant, ils acquièrent des connaissances approfondies et développent une bonne compréhension dans un éventail de disciplines vaste et équilibré.

Des penseurs Ils s'exercent à appliquer leurs capacités de réflexion de façon critique et créative, afin d'identifier et d'aborder des problèmes complexes et de prendre des décisions réfléchies et éthiques.

Des communicateurs Ils comprennent et expriment des idées et des connaissances avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et en utilisant une variété de modes de communication. Ils collaborent efficacement et volontairement avec les autres.

Intègres Ils adhèrent à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possèdent un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité de chaque individu, des groupes et des communautés. Ils sont responsables de leurs actes et de leurs conséquences.

Ouverts d'esprit Ils comprennent et apprécient leurs propres cultures, racines et vécus, mais n'en sont pas moins réceptifs aux points de vue, valeurs et traditions d'autres individus et communautés. Ils ont l'habitude de rechercher et d'évaluer un éventail de points de vue et sont disposés à en tirer des enrichissements.

Altruistes Ils font preuve d'empathie, de compassion et de respect envers les besoins et sentiments des autres. Ils accordent une grande importance au service et ils œuvrent concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et de l'état de l'environnement.

Audacieux Ils abordent situations inhabituelles et incertitudes avec courage et discernement et ils ont l'indépendance d'esprit nécessaire pour explorer de nouveaux rôles, idées et stratégies. Ils sont courageux et savent défendre leurs convictions avec éloquence.

Équilibrés Ils comprennent l'importance d'un bon équilibre intellectuel, physique et affectif dans l'atteinte de leur bien-être personnel et de celui des autres.

Réfléchis Ils opèrent un retour sur eux-mêmes et examinent de façon critique leur propre apprentissage et leurs expériences. Ils sont capables d'évaluer et de comprendre leurs points forts et leurs limites afin d'appuyer leur apprentissage et leur développement personnel.

Source : *Présentation du profil de l'apprenant de l'IB*, 2010

Annexe D : Octroi du diplôme

15.1 Afin de pouvoir obtenir le diplôme de l'IB, le candidat doit satisfaire à toutes les composantes de l'évaluation de chacune des six matières ainsi qu'aux modalités supplémentaires du diplôme de l'IB, sous réserve des conditions stipulées à la section VII du présent règlement général : « Cas spéciaux – C : Évaluation incomplète ».

15.2 Un candidat dont la note totale atteint 24, 25, 26 ou 27 points se verra décerner le diplôme de l'IB, sous réserve du respect des modalités suivantes :

- a. des notes numériques ont été décernées dans les six matières dans lesquelles il est inscrit pour le diplôme de l'IB ;
- b. toutes les modalités requises du programme CAS ont été satisfaites ;
- c. des notes entre A (la plus haute) et E (la plus basse) ont été attribuées pour la théorie de la connaissance et le mémoire, avec au moins un D pour l'un des deux ;
- d. aucune matière n'a reçu une note finale égale à 1 ;
- e. aucune note finale égale à 2 n'a été attribuée au niveau supérieur ;
- f. pas plus d'une note finale égale à 2 n'a été attribuée au niveau moyen ;
- g. dans l'ensemble, la notation ne compte pas plus de 3 notes finales égales ou inférieures à 3 ;
- h. le candidat totalise au moins 12 points dans les matières présentées au niveau supérieur (un candidat inscrit dans quatre matières au niveau supérieur doit totaliser au moins 16 points au niveau supérieur) ;
- i. le candidat totalise au moins 9 points dans les matières présentées au niveau moyen (un candidat inscrit dans deux matières au niveau moyen doit totaliser au moins 6 points au niveau moyen) ;
- j. le comité d'attribution des notes finales n'a pas jugé le candidat coupable de fraude.

Règlement général du Programme du diplôme

15.3 Un candidat dont la note totale atteint ou dépasse 28 points se verra décerner le diplôme de l'IB, sous réserve du respect des modalités suivantes :

- a. des notes numériques ont été décernées dans les six matières dans lesquelles il est inscrit pour le diplôme de l'IB ;
- b. toutes les modalités requises du programme CAS ont été satisfaites ;
- c. des notes entre A (la plus haute) et E (la plus basse) ont été attribuées pour la théorie de la connaissance et le mémoire, avec au moins un D pour l'un des deux ;
- d. aucune matière n'a reçu une note finale égale à 1 ;
- e. pas plus d'une note finale égale à 2 n'a été attribuée au niveau supérieur ;
- f. pas plus de deux notes finales égales à 2 n'ont été attribuées au niveau moyen ;
- g. dans l'ensemble, la notation ne compte pas plus de 3 notes finales égales ou inférieures à 3 ;
- h. le candidat totalise au moins 11 points dans les matières présentées au niveau supérieur (un candidat inscrit dans quatre matières au niveau supérieur doit totaliser au moins 14 points au niveau supérieur) ;
- i. le candidat totalise au moins 8 points dans les matières présentées au niveau moyen (un candidat inscrit dans deux matières au niveau moyen doit totaliser au moins 5 points au niveau moyen) ;
- j. le comité d'attribution des notes finales n'a pas jugé le candidat coupable de fraude.

15.4 Un maximum de trois sessions d'examens est autorisé pour satisfaire aux exigences relatives à l'octroi du diplôme de l'IB.

Article 16 : diplôme de l'IB

16.1 Les candidats ayant réussi les épreuves du diplôme de l'IB recevront le diplôme en question ainsi qu'un document contenant : le total des points obtenus pour le diplôme, les notes finales obtenues dans les matières, une mention signalant la réalisation de toutes les activités CAS requises et les points éventuellement attribués pour la combinaison de la théorie de la connaissance et du mémoire, ainsi que la note obtenue pour chacune de ces deux composantes.

16.2 Un diplôme bilingue sera octroyé à un candidat qui réussit ses examens et remplit l'un des critères suivants :

- a. présente deux langues A1 ;
- b. présente une langue A1 et une langue A2 ;
- c. passe au moins l'une des matières du groupe 3 ou du groupe 4 dans une langue autre que la langue A1 choisie dans le groupe 1 ;
- d. présente un mémoire portant sur une matière du groupe 3 ou du groupe 4 rédigé dans une langue autre que la langue A1 choisie dans le groupe 1.

Source: IB, Règlement général du Programme du diplôme (2006)

Annexe E : La matrice des points

Le tableau ci-dessous explique le nombre de points accordés à un élève dans le Programme du

		Théorie de la connaissance					
		Excellent A	Bon B	Satisfaisant C	Médiocre D	Élémentaire E	Non présenté
Mémoire	Excellent A	3	3	2	2	1	N
	Bon B	3	2	1	1	0	N
	Satisfaisant C	2	1	1	0	0	N
	Médiocre D	2	1	0	0	0	N
	Élémentaire E	1	0	0	0	Facteur éliminatoire	N
	Non présenté	N	N	N	N	N	N

Source: IB, Théorie de la connaissance (2008)

diplôme basé sur la note gagnée dans la dissertation dans le cours de TdC ainsi que le mémoire.

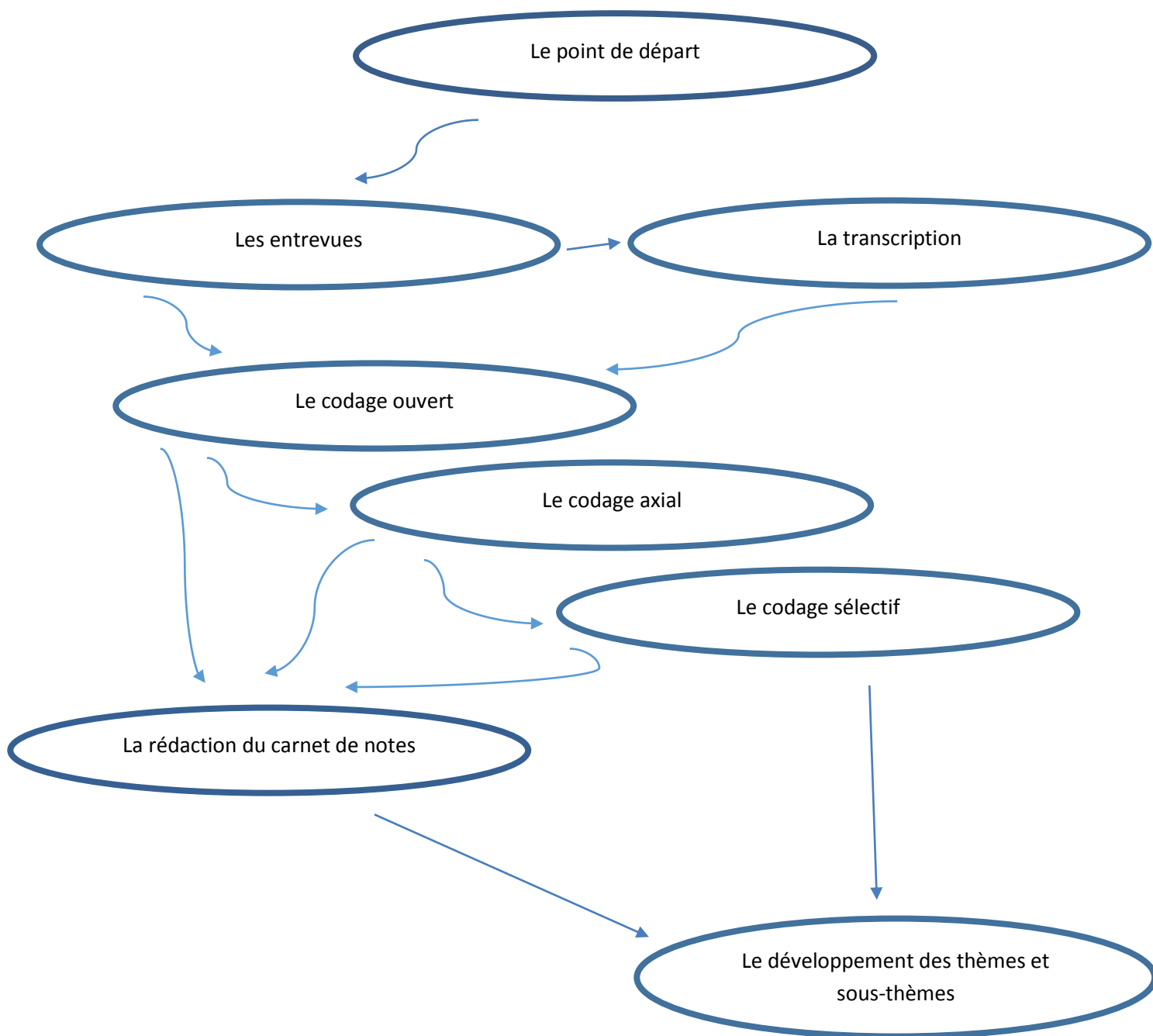
Si jamais un élève ne passe pas une de ces deux composantes, cela affectera le nombre de points il doit gagner sur ses examens.

Source :

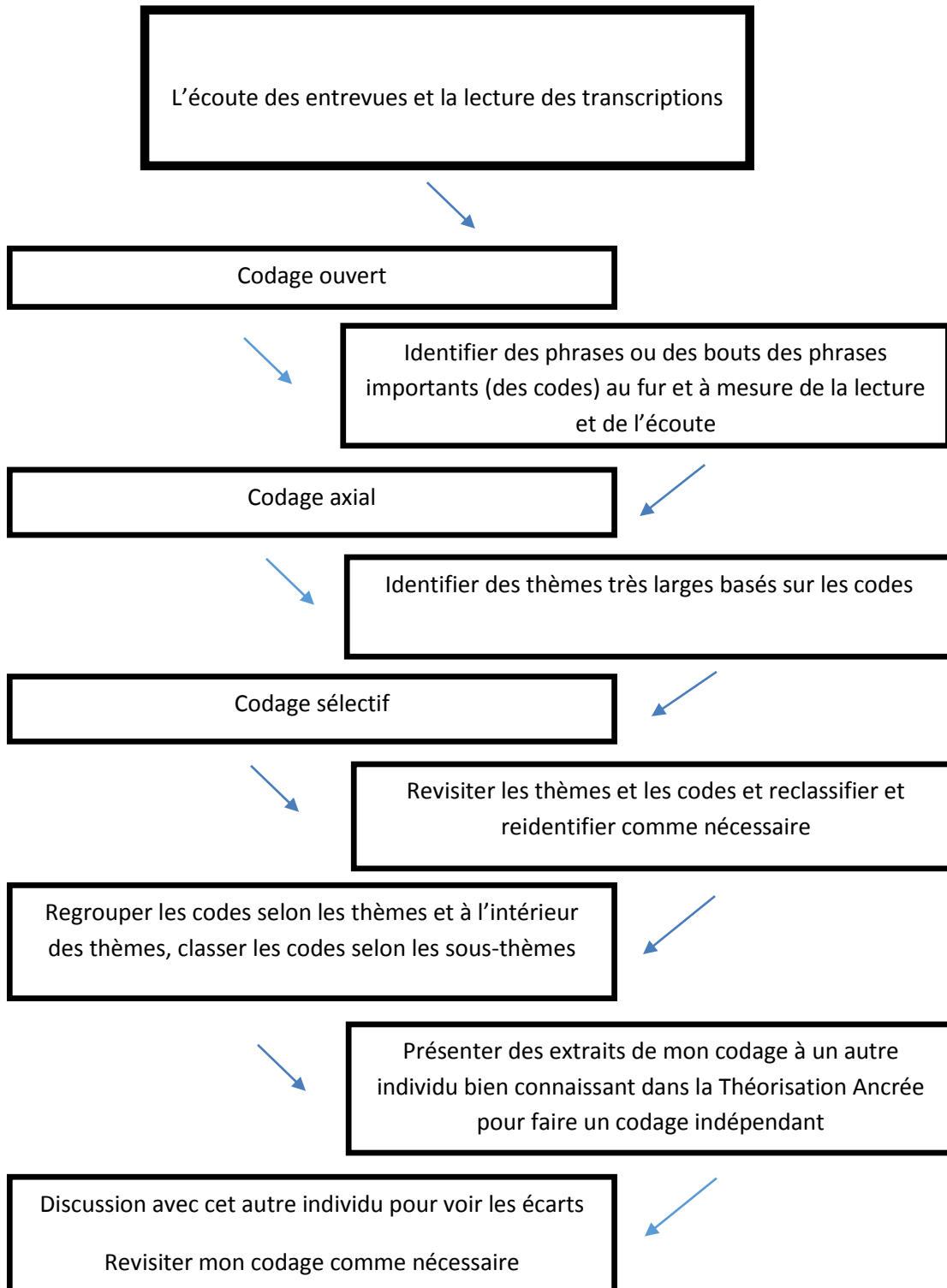
http://xmltwo.ibo.org/publications/DP/General/dp_x_tokxx_guu_0603_1/xmltwo.ibo.org/dp2006-03/dp_x_tokxx_guu_0603_1_e/13.html (accédé le 18 décembre, 2012)

Notes : L'élève qui reçoit un "E" soit dans TdC ou dans le mémoire doit gagner alors 28 points dans ses cours. L'élève qui reçoit un "E" dans TdC et dans le mémoire ne peut pas gagner son diplôme.

Annexe F : Diagramme pour décrire le processus de la Théorisation Ancrée :



Annexe G: Processus de la codification



Annexe H: Lettre aux Coordonnateurs

Sharad Srivastava

[Insert date here]

Dear [Insert name of Coordinator] ,

I hope you are keeping well and that the school year has been productive and fulfilling. I am currently doing research for my Master's of Education at l'Université de Saint-Boniface in Educational Administration and I am seeking to meet with those students who completed the entire International Baccalaureate Diploma in May 2012. For the purposes of my research , I would like to consult with them and learn about their perceptions of their IB experiences now that they have completed their first year of university studies.

I am seeking your assistance in reaching those students from your school. I am not asking you to share with me their contact information. Instead , I hope you will agree to distribute letters to invite them to participate in the study (please see attached an example). I would provide the letters in envelopes , with the appropriate postage. I would ask you to affix the addresses of the students on the envelopes and place them with your outgoing mail.

Should any participants choose to respond , I would guarantee their confidentiality and assign them a pseudonym and eliminate any reference to the high school they attended. I will not be able to share with you how many participants from your school participated or what they may have shared specific to their experience in IB Programme in your school. I will , however , contact you when my thesis is published.

I am available at your convenience to answer questions you may have. I may be reached at XXX-XXX-XXXX or by e-mail. You may also contact my advisor , Dr. Krystyna Baranowski at 204-474-6176 or by e-mail at kbaranowski@ustboniface.ca.

Yours truly ,

Sharad Srivastava

Annexe I: Lettre aux diplômés

Sharad Srivastava

[Insert date here]

Dear IB Diploma graduate ,

I am a University of St. Boniface Masters of Education student in the Department of Educational Administration. I am conducting a study entitled *Il y a une lumière au bout du tunnel... est-ce un train? Les perceptions et les expériences des diplômés du Programme du Diplôme de l'International Baccalaureate* (There's a light at the end of the tunnel... Is it a train? : Perceptions and experiences of Diploma students of the International Baccalaureate). The purpose of this research project is to look at what the perceptions of those students who completed the diploma within the IB Diploma Programme once they have completed the first year of university studies. I requested that your IB Coordinator from your high school send this letter to you. At no time was your contact information shared with me and at no time will I be communicating back to your Coordinator your response to my request.

In accordance with the University's standards for ethical research , should you accept to be part of my study , your identity will be protected. Neither you , nor your school will be identified. If a reference is made to you , or your school , a pseudonym will be given so as to protect your privacy and insure confidentiality of information. Any information you share with me will be confidential in nature and your participation in this study is entirely voluntary. At any time , you may withdraw without penalty.

Again , should you agree to participate in the study , I would conduct one interview with you plus a follow-up meeting. This interview will be audio recorded so that I may accurately document what has been said. At the follow-up meeting , I will share my transcription of the interview. You may then clarify or modify or select portions of the interview you do not want shared with me in a follow-up meeting. Any interviews would take place at a location and time you find convenient.

Throughout the process , all of my notes will be kept secure in a locked cabinet in my home. Only my thesis advisor , Dr. Krystyna Barnowski , and I will have access to any information which includes participant identities or any other data. I will destroy any recordings and transcriptions one calendar year after the thesis has been accepted.

There are no known or anticipated risks to you associated with consenting for information used in this study. My study is simply a glimpse into how Diploma graduates perceive the IB Diploma Programme. There could be benefits for other students considering the IB , parents of such students , graduates of the Programme , educators and policy makers.

I am available at your convenience to answer questions you may have. I may be reached at xxx-xxx-xxxx or by e-mail. You may also contact my advisor at kbaranowski@ustboniface.ca or at 204-474-6176.

Yours truly ,

Sharad Srivastava

Annexe J : Feuille de consentement libre et éclairé

INFORMED CONSENT FORM FOR M.ED. THESIS

Study Title: *Il y a une lumière au bout du tunnel... est-ce un train? Les perceptions et les expériences des diplômés du Programme du Diplôme de l'International Baccalaureate* (There's a light at the end of the tunnel... Is it a train? : Perceptions and experiences of Diploma students of the International Baccalaureate)

Researcher: Sharad Srivastava, M.Ed. candidate, Graduate Program in Faculty of Education, Université de Saint-Boniface

This consent form, a copy of which will be given to you for your records, is but one portion of the informed consent process. You will find below the primary purpose of the research and your role in it. Please do not hesitate to clarify anything or ask questions on information you feel is missing.

- 1. Purpose of the Research:** Explore the perception of IB Diploma Graduates after they've completed the first year of university.
- 2. What You Will Be Asked to Do in the Research:** participate in an interview, meet again to approve transcripts of your comments. The first meeting will take approximately 1.5 hours and the second will be 30 minutes.
- 3. Risks and Discomforts:** I do not foresee any risks or discomfort from your participation in the research
- 4. Devices used:** I will record the interview on an mp3 player as well as take notes on paper.
- 5. Confidentiality:** All information you supply during the research will be held in confidence and, unless you specifically indicate your consent, your name will not appear in any report or publication of the research. Your data will be safely stored in a locked facility in my home and only my advisor, Dr. Krystyna Baranowski, and I will have access to this information.
- 6. Summary:** Once my thesis has been approved, I will contact you to indicate where I will share a summary of my thesis and indicate where you may access the thesis.

By signing this form, you are indicating that you understand the content therein and you accept to participate in the study. You do not waive any of your legal rights by signing this form; you also recognize that the researcher must respect all their professional and legal obligations.

Legal Rights and Signatures:

I _____ consent to participate in the above study conducted by Sharad Srivastava. I have understood the nature of this project and wish to participate. I am not waiving any of my legal rights by signing this form. My signature below indicates my consent. Your participation in the study is completely voluntary and you may refuse to answer any question or choose to stop participating at any time without penalty. Should you decide to withdraw from the study, all data generated as a consequence of your participation will be destroyed. If you have questions about the research in general or about your role in the study, please feel free to contact myself, Sharad Srivastava at x@monusb.ca or at XXX-XXX-XXXX. You may also contact my advisor, Dr. Krystyna Baranowski at 204-474-6176 or by e-mail at kbaranowski@ustboniface.ca.

This research project has been approved by the Université de Saint-Boniface Ethics Committee. If you have any questions or concerns about the project, please feel free to communicate with Johanne Boily of the Université de Saint-Boniface at 204-237-1818, ext. 708 or at jboily@ustboniface.ca.

Participant signature _____ **Date** _____

Researcher Signature _____ **Date** _____

Annexe K: Questions d'entretien

Thank you for agreeing to participate in the study, it is very appreciated. A gentle reminder that you I will follow all principles established by the Ethics Committee of the Université de Saint-Boniface.

The goal today is to have a comfortable meeting so as to understand better your perceptions of the IB Programme.

INFORMATION COVER SHEET

Date:	Participant name:
Graduating high school:	University and Program the student attended in 1 st year:
IB Courses and levels taken:	
Start time:	End time:
E-mail/Phone number of the participant (whatever s/he determines is the best way to reach them):	
Date for follow-up meeting:	

1. How did you first come to learn of the IB? Why did you choose the IB Programme?
2. Did the IB meet your expectations? If so, how or how not?
3. Can you describe the classroom atmosphere in an IB course versus a non-IB course? Differences? Similarities?
4. How would you describe your IB teachers? What comments can you offer on their instruction, rapport with students? What differences or similarities, if any, did you notice when comparing them with your non-IB course teachers?
5. Now that approximately a year has passed since you completed your IB Diploma...How would you describe the impact of the teachers and the Coordinator had on your IB experience?
6. Did you feel that there was stress involved as an IB student? Can you describe this?
7. How, if at all, has the IB Diploma impacted your university studies? Choice of university? Field of study? Confidence in courses? Time management skills? Understanding of content?
8. Overall, what differences, if any did you notice between the IB and the provincial streams?

Annexe L : Informations pour le double codage

Research questions:

At the heart of my study, I explore the following research questions:

1. What memories do the Diploma graduates have of the atmosphere in the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP)?
2. What role did the IB educators play in their experience in the IBDP?
3. What impact did the IBDP have on their first year of university?

Objectives:

The objective of the study is to examine the perception of Diploma graduates from the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) after they have finished their first year of university. One of the goals of the IBDP is to prepare students for their undergraduate degree. According to the IB (2012), 99 % of the students earning the Diploma intend on going to university immediately upon high school studies. The most popular alternative is to take a year's break and thereafter go to university. I have consulted Diploma earning graduates of the IBDP who are now studying university and have recently completed their first year of university studies.

Interview scheduling and protocol:

My interviews took place between late August 2013 and October 2013. Each participant participated in an initial interview and then after they read the transcripts of their interview and engaged in a follow-up interview.

Interview questions:

The following questions served as guiding questions for my semi-structured interview format:

1. How did you first come to learn of the IB? Why did you choose the IB Programme?
2. Did the IB meet your expectations? If so, how or how not?
3. Can you describe the classroom atmosphere in an IB course versus a non-IB course? Differences? Similarities?
4. How would you describe your IB teachers? What comments can you offer on their instruction, rapport with students? What differences or similarities, if any, did you notice when comparing them with your non-IB course teachers?
5. Now that approximately a year has passed since you completed your IB Diploma...How would you describe the impact of the teachers and the Coordinator had on your IB experience?
6. Did you feel that there was stress involved as an IB student? Can you describe this?
7. How, if at all, has the IB Diploma impacted your university studies? Choice of university? Field of study? Confidence in courses? Time management skills? Understanding of content?
8. Overall, what differences, if any did you notice between the IB and the provincial streams?

Emerging themes:

Coding is found at the heart of Grounded Theory. It is the term that is used by researchers when they go through data and attach to that data a conceptual label (Urquhart, 2013). By attaching a label to sentence, portion of a sentence or a word, the researcher begins in their own fashion to analyze that data. As the researcher goes along, he begins to draw connections between those codes and then think towards a theory based on the data. ‘The essential relationship between data and theory is a conceptual code. The code conceptualizes the underlying pattern of a set of empirical indicators within the data... the code is of central importance in the generating of theory’ (Glaser, 1978, p. 55)

My coding process began after all the interviews and follow up interviews were transcribed. I listened to the audio recordings of the interviews while reading the transcripts and began to attach labels to various words, phrases and sentences. I would underline, circle and frame these various ‘chunks of words’ and then see if there were certain similarities or differences between these chunks. I would look for connections between these chunks and adjust the conceptual label if necessary. I did this for one interview. I then recommenced my coding process by re-reading the transcripts of the first interview and then noting chunks on post-its. I placed these chunks and put them into three broad categories informed by my literature review. Many chunks fell into the three categories, but various other ones did not, so I developed two other categories. Within the various categories, I began to see sub-themes or strands. I did this for the five interviews

and follow-ups. Thereafter, I looked to see if the chunks, now divided into numerous sub-themes, could be consolidated, now that I had a more global view of the five interviews and follow-ups. This process of a few larger themes and then several more sub-themes, followed by a whittling down to fewer sub-themes allowed me to manage the data more fully. Often in complex data bases, a few hundred categories can be identified and the researcher can become overwhelmed (Creswell, 1998).

Definitions of themes

IB Atmosphere

Educators have made important strides in reaching a more diverse student population. However, according to Bernal (2003), the inclusive classroom may not always be the best environment for the capable and motivated student, and even less so for the gifted student because his needs are not met. The lack of challenge could lead to boredom or even dropping out (Kanevsky and Keighley, 2003). Therefore, one of the factors why accelerated programs may be sought, rests in the perception that the IB courses offer a challenge and a stimulating academic environment (Hertberg-Davis and Callahan, 2008). According to Tookey (2000), a well-executed IBDP could create a social and cultural climate which lends itself to the academic, cognitive, motivational, socio-emotional development of an adolescent. This program, with its increased expectations, may offer the environment for a capable and motivated student. Appropriate challenges are important for engagement of all students. When one finds the appropriate balance between challenges and abilities, the individual loses himself in the task. Csikszentmihalyi (1975) proposed this optimal level of challenge or 'Flow Theory' in order to achieve this level of challenge and to find oneself 'in the zone' for intellectual engagement. Shah, Dean and Chen (2010) suggests that capable and motivated students in the IBDP remain motivated because they find the atmosphere more engaging on academic, social and emotional levels.

So, comments where participants share recollections of time spent in the IBDP are included in this theme. This would include academics and its demands as well as social interactions, classroom atmosphere as well as their perceptions of differences and similarities between IB and non-IB programs/ students.

Impact of IB beyond the IBDP years

Given that the IB aims for an excellent preparation for an undergraduate degree, it is logical that those students aiming for university consider such programming. Possessing the necessary skills to successfully transition to university studies is important to IBDP students. According to Conley and Ward (2009), university professors note that the content of IB is ‘fully aligned with what is expected by university faculty.’ (Conley and Ward 2009, p. 7) Conley suppose, « The IB standards demonstrate a very high degree of alignment with the KSUS standards in all subject areas. In addition, many of the individual IB standards are at a level more advanced than entry-level college courses.» (Conley and Ward 2009, p. 7). Additionally, IBDP graduates are more likely to complete their undergraduate degree (Thomas, 1991).

Another reason which may impact on whether a student continues in the IBDP are scholarships and university transfer credits if one earns a sufficient mark in a given IBDP course. Various Canadian and international universities award such credits or scholarships. Certain provinces and states even allow the IBDP to replace the local high school diploma.

So, comments where participants describe the effects of their IB experience at university or in their life beyond university studies. It would include skill development, academic preparation, approach to studies and workload/course load at university.

IB Personnel

According to Paris (2003), IBDP students have the impression that that best teachers in their school offer IB courses. IB students characterize their teachers as possessing super knowledge in their subject matter (Vanderbrook 2006; Paris 2003). Many students value this quality think that this translates into higher results, not everyone is convinced that this is the case. The impact of more teacher knowledge of a given subject has a small correlation to student performance (Ahn and Choi, 2004). Instead, what imports is the ability of a teacher to build a relationship with students. Teachers who extend more respect and empathy towards students receive not only the respect of their students, but increases student performance as well, (Cornelius-White, 2007). In this vein, the IB teachers treat students more as adults (Vanderbrook 2006; Paris 2003). The students in the IBDP, who take on extra course content appreciate this. The students within the IBDP notice this ‘chemistry’ between them as students and their educators as being positive.

Since the IB personnel includes IB Teachers as well as the IB Coordinator, comments that participants make about the qualities of this personnel, their knowledge and skills, their rapport with these individuals as well as the role of the personnel insofar as promoting the IBDP are analyzed here.

Themes and sub-themes

1. IB Atmosphere

- Stress
- Social cohesion
- Classroom atmosphere
- IB identity and Non-IB identity

2. Impact beyond IB

- Life lessons
- Skill development
- Transfer credit/ scholarships
- University preparation

3. IB Personnel

- IB Teacher qualifications
- IB Teacher – preparing students for university
- IB Coordinator – agent of promotion
- IB Personnel – their non-teaching qualities

IB Atmosphere	Impact of IB beyond high school	IB Personnel
<p>Code : Stress</p> <p>Definition: These are comments participants would make related to the volume or difficulty of work in the IB Diploma Program.</p> <p>Example: <i>"We had no spares, go to class in the morning right through to the afternoon. If you had free time, you had to study."</i></p>	<p>Code : Life Lessons</p> <p>Definition: These are comments participants have made about what they learned from IB that was not academically related.</p> <p>Example: <i>"One thing that IB taught me is that there are so many opportunities everywhere."</i></p>	<p>Code: IB Teacher qualifications</p> <p>Definition: These are comments participants have made about what they viewed as skills related to instruction that their IB Teachers possessed.</p> <p>Example: <i>"I would just think that this is the higher level of schooling so I would think schools would invest in it by putting better teachers in there."</i></p>
<p>Code : Social cohesion</p> <p>Definition: These are comments participants would make related to their sense of belonging with their IB peers.</p> <p>Example: <i>"<u>We</u> (l'accent du participant) became comfortable with each other."</i></p>	<p>Code: Academic skill building</p> <p>Definition: These are comments that participants made related to skills they developed by being in the IB Diploma Programme.</p> <p>Example: <i>"Being able to think critically was the biggest part of it."</i></p>	<p>Code: IB Coordinator : Agent of promotion</p> <p>Definition : These are comments that the participants made when they felt that the IB Coordinator was promoting the advantages or the mission of the IB Programme.</p> <p>Example: <i>"The IB Coordinator would try to keep us in touch with the global part of IB – which is what the IB was about – being a global citizen."</i></p>

IB Atmosphere	Impact of IB beyond high school	IB Personnel
<p>Code : Classroom atmosphere</p> <p>Definition : These are comments participants would make related to what they noticed about the tone of IB classes.</p> <p>Example : <i>"IB classes were enthusiastic. It was almost as if they were brighter, more focused and more helpful."</i></p>	<p>Code: University transfer credits or scholarships</p> <p>Definition : These are comments participants would make related to the concrete benefits of reducing the number of courses or increased scholarship opportunities due to their IB Diploma Programme.</p> <p>Example : <i>"I did benefit because I took some transfer credits and because of that, I can now take some extra courses."</i></p>	<p>Code: IB Personnel – their nature</p> <p>Definition : These are observations participants would make related to the personal qualities of IB Personnel at the school (teachers, Coordinator).</p> <p>Example : <i>"The IB Coordinator was there from the beginning. She was the mother of the IB family and would help with <u>EVERYTHING</u> (l'accent du participant)."</i></p>
<p>Code : Comparing IB and non-IB</p> <p>Definition : These are comments participants would make related to how they saw their high school experiences as being different than those who did not take the IB Diploma Programme.</p> <p>Example : <i>"They (the non-IB kids) would say, 'Oh, let's go out Saturday night or something' and I was like, 'I'm sorry, I can't, I have to study'"</i>.</p>	<p>Code: University course preparation</p> <p>Definition : These are comments participants would make about curricular concepts acquired during the IB Diploma Programme that was related to university course preparation.</p> <p>Example : <i>"My friends would have older siblings in university. They would look at their notes and say, 'We're learning that now and everything'."</i></p>	<p>Code: IB Teachers – Agents of university preparation</p> <p>Definition : These are observations participants would make about IB Teachers preparing their students for the university experience.</p> <p>Example : <i>"IB teachers would say, 'This is what you will learn in university and this is what they expect you to know'"</i>.</p>

These are quotes from participants that I would like for you to code.

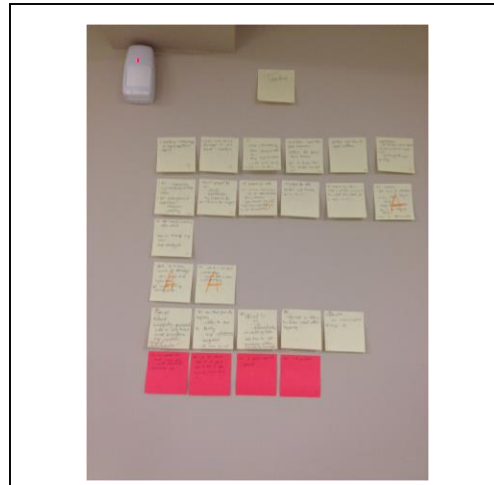
- *"All the Diploma kids... it's not like we were a cult, but we understood what we were going through."*
- *"Being able to think critically was the biggest part of it."*
- *"Bio40S (provincial stream course) was just so different than the IB. We were all so serious all the time."*
- *"But at the same time, it did pay off. I had 30 university transfer credits and got scholarships I don't think I would have if I didn't do the IB."*
- *"But certainly in Grade 11, I just hung around with IB students pretty much exclusively."*
- *"But having that knowledge that I am able to complete something like that makes me feel good and as I move forward with university and business."*
- *"By the end of the semester every prof knew me. So I guess IB influenced that mindset of mine."*
- *"Every course had IB content that would be repetition. I felt I had an advantage."*
- *"I always had to think, what do I have to do tomorrow?"*
- *"I feel like it opened up my potential and it developed my confidence."*
- *"I know Computer Science in first semester was everything I had already studied so I didn't have to put any effort into studying."*
- *"I think that the IB teachers would have experience with students wanting more."*
- *"I would just think that this is the higher level of schooling so I would think schools would invest in it by putting better teachers in there."*
- *"It was a better learning experience for sure."*
- *"It was how much we had to do in high school, it was so (l'accent du participant) much."*
- *"Most of my credits, I transferred to university."*
- *"One thing that IB taught me is that there are so many opportunities everywhere."*
- *"The atmosphere suited my study needs."*
- *"The Coordinator would help create that perception that IB helps prepare you for university."*
- *"The IB classrooms fosters, I guess, an aspiration for success. Whereas in regular high school class, it's more of a pass or fail system."*

- *"The IB Coordinator would try to keep us in touch with the global part of IB – which is what the IB was about – being a global citizen."*
- *"The IB taught us a lot, like time management, respecting deadlines, responsibility and doing well."*
- *"There was no participation in class. It was just didn't exist at all."*
- *"They (IB Coordinator) do push credits and monetary incentives to continue with the IB. "*
- *"They (IB teachers) would ask me, 'What do you want to do, yourself a list.' "*
- *"They (non-IB teachers) would help, but wouldn't go the extra mile".*
- *"They were just very approachable and very global minded."*
- *"We had more expectations of doing well, international papers to write and then send who knows where."*
- *"Yeah, most of the time, I hated it. I would ask myself, 'Why am I killing myself while everyone else is having fun?' "*
- *"You'd (IB Teachers) have to bring something more to the table. I'm not sure what it would be though. "*

Annexe M : La codification – les photos



Le début de mon processus de codification. J'ai employé différentes couleurs pour représenter les différents participants. J'ai organisé dans les rangées les codes qui tombaient dans la même veine.



Les 'A' sur certaines feuilles signifient que le commentaire vient de l'entretien de suivi et non pas l'entretien original.



Cette image démontre le codage après avoir complété le premier entretien et le suivi du premier participant.

Ici, j'ai aussi commencé à faire le codage de l'entretien initial du 2^e participant. Je place les papiers de la 2^e couleur dans les rangées qui correspondent avec les commentaires du 1^{er} participant.



Cette image capte le codage complété pour une catégorie. Les feuilles bleues indiquent les thèmes sous cette catégorie (qui figure en haut de toutes les feuilles).

Souvent, j'avais deux rangées pour le même thème parce que les participants avaient beaucoup à dire à ce sujet.



Cette image capte le codage complété pour l'autre catégorie ayant beaucoup de données : L'impact de l'IB au-delà du secondaire.

Encore , les feuilles bleues indiquent les thèmes sous cette catégorie (qui figure en haut de toutes les feuilles).

Souvent , j'avais deux rangées pour le même thème parce que les participants avaient beaucoup à dire à ce sujet.



Ceci démontre le codage complété de tous les entretiens (entretien initial ainsi que le suivi). L'on peut voir cinq différents couleurs qui correspondent aux cinq participants. Les colonnes bleues sont les titres des différents thèmes. Il y beaucoup de données pour les catégories : Milieu du Programme du Diplôme ainsi que l'Impact de l'IB au-delà de l'école secondaire. Pourtant , il y a moins de données pour La motivation pour choisir l'IB et moins de thèmes pour Le personnel de l'IB.