

{ BULLETIN }



OBJECTIF

Programme de recherche sur
la **persévérance** et la **réussite scolaires**

PRÉSENTATION

Dans ce numéro, le perfectionnement professionnel est à l'honneur. Les activités de formation du personnel enseignant sont très courantes. Mais qu'en est-il du perfectionnement professionnel par la participation aux communautés d'apprentissage? Ce type d'accompagnement offre aux membres du personnel enseignant la possibilité de perfectionner leurs compétences avec leurs pairs, et de briser ainsi l'isolement.

SOMMAIRE

- 2 LE PROGRAMME ACES : UN SUCCÈS À TOUT POINT DE VUE
- 4 L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE TERRAIN : DES BESOINS DIVERSIFIÉS
- 7 SAVIEZ-VOUS QUE :
 - la dépression chez les adolescents représente un facteur de risque de décrochage scolaire?
 - les parcours de formation axée sur l'emploi représentent une voie de réussite pour les jeunes ayant des besoins particuliers?
 - les enseignants ont, par la transmission de valeurs éducatives, une influence directe sur la persévérance scolaire de leurs élèves?

Deux recherches portant sur l'accompagnement des enseignants sont d'abord présentées. La première décrit les retombées bénéfiques de cette forme de perfectionnement professionnel. En effet, la participation à un programme d'accompagnement, individuel ou en groupe, devient une occasion, pour les enseignants, de prendre le temps de réfléchir sur leurs pratiques, tout en étant guidés dans une recherche de solutions aux problèmes qui se posent dans leur quotidien. La seconde recherche, qui étudie la dynamique de l'accompagnement, vient démontrer que la mise en place de certaines conditions gagnantes favorise l'engagement du personnel dans un programme d'accompagnement.

Ensuite, trois courts articles traitent des facteurs qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires des jeunes. Ainsi, vous pourrez en savoir davantage sur les mesures de prévention à adopter pour venir en aide

aux élèves qui présentent des symptômes de dépression. Il sera aussi question de favoriser la réussite scolaire des jeunes qui ont des besoins particuliers grâce aux parcours de formation axée sur l'emploi.

La mise en place de certaines conditions gagnantes favorise l'engagement du personnel dans un programme d'accompagnement.

Enfin, une recherche traite des valeurs éducatives transmises par les enseignants qui ont un effet bénéfique sur la persévérance scolaire des élèves.

Bonne lecture!

Ève-Marie Castonguay

Directrice de la recherche et de l'évaluation



RECHERCHE

Depuis une vingtaine d'années, le personnel enseignant est fortement incité à se perfectionner pour mieux répondre aux besoins des élèves. Qu'il s'agisse de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, de mieux intervenir auprès des élèves qui présentent certaines difficultés ou d'instaurer une véritable communauté d'apprentissage en milieu scolaire, les enseignants et les enseignantes gagnent à être accompagnés dans leurs efforts de perfectionnement professionnel. Deux recherches menées dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) montrent à quel point le personnel enseignant ainsi que les conseillères et les conseillers pédagogiques de nombreuses commissions scolaires au Québec apprécient le processus de collaboration qui se met en place, quelle que soit la modalité d'accompagnement. « Il y a toujours une solution! » pourrait certainement être la devise de ces derniers. En effet, ce cadre de soutien leur donne un réel pouvoir dans la résolution des problèmes auxquels ils font face et contribue à une meilleure gestion de classe. Cependant, ces recherches montrent aussi que le principal facteur de succès de toute démarche d'accompagnement repose avant tout sur le désir d'être accompagné et la volonté de s'engager dans un changement de pratiques.



LE PROGRAMME ACES: UN SUCCÈS À TOUT POINT DE VUE

Considéré comme une façon de briser l'isolement dans l'exercice de la profession enseignante, l'accompagnement s'inscrit dans le renouvellement des pratiques en milieu scolaire qui prône le travail de concertation en équipe. Il contribue aussi indirectement au développement global des élèves en assurant une meilleure cohérence entre les interventions.

Une équipe de recherche dirigée par Line Massé, professeure en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, a évalué les effets de la participation au programme *Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire* (ACES). Offert dans plusieurs commissions scolaires au Québec, ce programme a pour objectif principal d'aider les enseignants à mettre en œuvre un plan d'action pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves qui ont des troubles du comportement, tout en prenant conscience de leurs propres besoins et de leurs pratiques à l'égard de ces élèves.

Ce programme est structuré autour de cinq à six rencontres individuelles ou en petits groupes de quatre à six enseignants et enseignantes, échelonnées d'octobre à mai et qui se tiennent toutes les trois ou quatre semaines. « L'accent est mis sur l'établissement d'une bonne relation maître-élève et sur la prévention des problèmes de comportement par une gestion de classe appropriée », explique la chercheuse principale. Chaque rencontre comporte une brève capsule de formation et une activité de résolution de problème portant sur une situation réelle. Ensuite, la discussion tourne autour des

interventions déjà essayées, puis les autres membres du groupe ou l'accompagnateur explorent des solutions.

« Les enseignants semblent surtout avoir besoin d'aide pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris ou pour faire des liens entre leurs connaissances théoriques et les cas concrets rencontrés, précise M^{me} Massé. Le processus de résolution de problème animé par l'accompagnateur est très utile à cette fin. »



L'accompagnateur peut tout aussi bien être un enseignant-ressource, un psychologue scolaire, un psychoéducateur ou un conseiller pédagogique. En revanche, selon l'équipe de recherche, il est préférable que la personne ait une crédibilité établie dans le milieu et une solide expertise dans le type de problème qui doit être résolu. Une formation à l'accompagnement s'avère aussi indispensable.

Il est à noter que l'accompagnement ne s'apparente aucunement à une forme de thérapie. Qu'il se fasse sur une base individuelle ou en groupe, ses objectifs sont de soutenir l'enseignant dans son questionnement et de réfléchir sur des expériences tentées en classe. Une rencontre individuelle dure près d'une heure et quart, tandis qu'une rencontre en groupe peut atteindre deux heures et demie. « En individuel, il est possible d'analyser en profondeur une situation problématique et de consacrer l'ensemble de la période à analyser un seul cas, sans que personne se sente lésé », explique l'équipe de recherche.

Il est à noter que l'accompagnement ne s'apparente aucunement à une forme de thérapie.

Par contre, l'accompagnement en groupe offre l'avantage de créer un esprit d'entraide entre les participants. D'ailleurs, selon l'évaluation effectuée dans trois régions du Québec (Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches et Mauricie-Centre-du-Québec) auprès de 42 enseignants (22 enseignants accompagnés en groupe et 20 en individuel), la formule en groupe est la plus populaire chez la majorité des personnes qui y ont participé, notamment pour la richesse des échanges, la capacité du groupe à contrer les résistances au changement et l'optimisme qui s'en dégage. Selon l'équipe de Line Massé, la majorité des enseignants accompagnés sur une base individuelle auraient préféré un accompagnement de groupe pour profiter, entre autres, de l'expérience des autres.

Les rencontres peuvent se dérouler pendant les heures de classe si on libère les enseignants ou si l'on intègre le programme ACES dans leurs tâches, ce qui n'est pas

perçu comme un surcroît de travail. « Mais ce ne sont pas tous les enseignants qui réclament d'être accompagnés; il est essentiel que la participation à un programme d'accompagnement soit volontaire », précise M^{me} Massé.

LES EFFETS BÉNÉFIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Tous les participants au programme ont apprécié l'accompagnement offert et le recommanderaient à un collègue, surtout à un nouvel enseignant ou à un enseignant ayant un besoin précis. La plupart des écoles et des commissions scolaires engagées dans la recherche continuent d'ailleurs d'offrir le service d'accompagnement ACES. La Commission scolaire de la Capitale a même étendu ce service à d'autres écoles qui n'avaient pas participé au programme au départ. Certaines écoles prévoient en outre former deux groupes d'accompagnement par année plutôt qu'un seul. Selon Guylaine Croteau, conseillère pédagogique en adaptation scolaire à la Commission scolaire de la Capitale et responsable de la formation des accompagnateurs, plusieurs enseignants se réinscrivent au programme l'année suivante. « Aucun enseignant n'a manqué de rencontre et personne n'a abandonné le programme », souligne-t-elle en entrevue.

Quelle que soit la modalité d'accompagnement (individuellement ou en groupe), les enseignants et enseignantes en retirent de nombreux bienfaits, notamment quant à leur niveau de stress, à leur confiance en leur capacité d'enseigner à des élèves qui ont différentes difficultés, à leurs attitudes par

rapport à l'inclusion scolaire, à la collaboration avec leurs collègues et à leur sentiment d'autoefficacité.

Près de 90 % des enseignants (sur un total de 42) affirment que leur participation au service d'accompagnement leur a permis de découvrir et de mettre en place de nouveaux outils et stratégies d'intervention. Plusieurs ont aussi remarqué une amélioration du climat dans leur classe à la suite de leur participation au programme. « Les enseignants ont vraiment la possibilité de prendre le temps de réfléchir sur leurs pratiques et de les remettre en question, tout en étant guidés dans leurs réflexions », constate Line Massé.

De façon globale, le personnel enseignant, les accompagnateurs et les directions d'école signalent que désormais, les enseignants interviennent de façon plus proactive que réactive dans la classe. En effet, ces derniers considèrent comme plus important d'établir une bonne relation avec les élèves qui ont des problèmes de comportement et utilisent davantage le renforcement positif tant pour ces élèves que pour le reste de la classe. « Les élèves sont plus calmes et collaborateurs, ils s'opposent ou provoquent moins et font preuve de plus de respect envers les enseignants », selon les observations des enseignants recensées par l'équipe de recherche.

Ce service a également confirmé l'importance, pour les accompagnateurs, de travailler de concert avec les enseignants plutôt que sur une base individuelle en limitant leurs interventions aux élèves qui ont des problèmes de comportement.

POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES

« J'ai découvert une source d'aide plus concrète avec mes collègues... »

« À plusieurs reprises pendant l'année, j'analysais ce que je faisais. Puis, lors de la dernière rencontre, je me suis rendu compte que, si c'était à recommencer, il y a beaucoup de choses en début d'année que je ferais différemment. Ça m'a vraiment permis de me remettre en question. Ça m'a beaucoup aidée. »

« Après avoir parlé de chacun de nos cas, c'est vraiment très enrichissant de connaître l'opinion de chacun. On avait une participante un peu plus âgée, avec plus d'expérience. On avait des gars; des gars, en enseignement, il n'y en a pas beaucoup. Le fait de voir comment ils interagissent, ça nous donne des idées. C'est sûr que les attitudes sont très différentes, que ce soit un homme ou une femme, et les réactions des élèves aussi. Ça, j'ai vraiment beaucoup apprécié. »



L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE TERRAIN : DES BESOINS DIVERSIFIÉS



Une autre recherche, celle-ci menée par Lorraine Savoie-Zajc, professeure en éducation à l'Université du Québec en Outaouais, éclaire la dynamique de l'accompagnement sous un angle bien différent. Ce projet prévoyait de sonder les besoins d'accompagnement de membres du personnel enseignant proposant des projets pédagogiques pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires dans leur milieu. L'équipe de chercheurs a découvert bien plus que ce qu'elle avait envisagé.

Elle a d'abord constaté que les besoins en accompagnement ne viennent pas nécessairement de la pratique de projets pédagogiques. Ce sont surtout des besoins de connaissances sur les aspects techniques de la gestion de projets pédagogiques que les enseignants ont exprimés. En se tournant vers des conseillers pédagogiques inscrits dans une démarche d'accompagnement, l'équipe de recherche a pu dégager un modèle bien précis d'accompagnement en fonction des besoins des participants.

DES PROJETS PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉS

Pendant la première phase de cette recherche, des membres du personnel scolaire de l'Outaouais ont été rencontrés. Au total, 49 projets ont été sélectionnés et analysés dans quatre commissions scolaires de l'Outaouais : 13 se déroulaient au primaire, 25 au secondaire et 11 à l'éducation aux adultes. Cette étape a permis à l'équipe de recherche de dégager des connaissances fort intéressantes sur les principaux thèmes que proposent les enseignants lorsqu'ils mettent sur pied des projets pédagogiques liés à la persévérance et à la réussite scolaires.

L'équipe a ensuite classé les projets pédagogiques en trois familles : ceux qui portent sur des dimensions théoriques (l'enseignement de connaissances), ceux qui visent des dimensions cognitives (le processus d'apprentissage et l'enseignement de stratégies) et ceux qui concernent des dimensions relationnelles et affectives (le développement d'habiletés relationnelles et l'estime de soi). Fait intéressant, ce sont les habiletés relationnelles et affectives qui sont les plus souvent visées par les enseignants.

Or, les enseignants porteurs de projets pédagogiques rencontrent d'importantes difficultés dans la réalisation de ceux-ci. En effet, ces projets sont présentés oralement et les rôles de chacun sont souvent définis de façon imprécise. Selon M^{me} Savoie-Zajc, comme la continuité d'un projet relève de quelques porte-parole, elle est à risque dans le cas du départ du porteur de projet. Bien conscients de la fragilité de cette manière de fonctionner, les enseignants préfèrent néanmoins être dans l'action d'un projet. « Ils dépensent une énergie considérable à planifier et à mettre en œuvre des projets pédagogiques, mais par manque de moyens ou de temps, ils se fient à leurs observations pour considérer si le projet a un impact ou non sur les élèves, a constaté l'équipe de recherche. Sans évaluation, c'est une somme d'expériences, d'actions et d'observations qui sont perdues, car non répertoriées ni documentées. »



LA DYNAMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

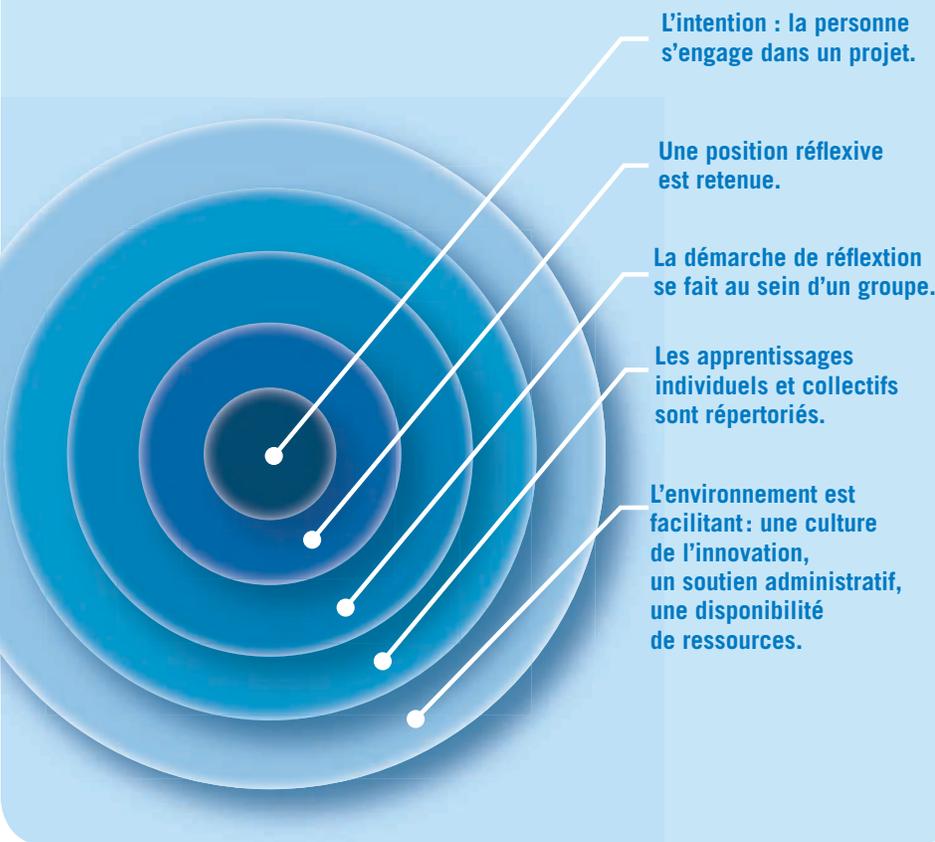
Pour étudier l'accompagnement, l'équipe de chercheurs s'est tournée vers un groupe formé de six à treize conseillers pédagogiques de la même région. Ces conseillers pédagogiques avaient reçu le mandat de leur commission scolaire d'accompagner des enseignants du primaire afin d'élaborer avec eux des stratégies visant à améliorer le rendement en lecture et en écriture de leurs élèves. Or, ils n'avaient aucune formation en accompagnement.

L'équipe de Lorraine Savoie-Zajc a ainsi réellement pu dégager un modèle d'accompagnement issu des besoins mêmes des participants.

Les conseillers pédagogiques ont été invités à cerner leur projet professionnel d'accompagnement (PPA). Ce PPA est en quelque sorte devenu l'axe autour duquel chacun a planifié son action et s'est engagé dans la démarche d'accompagnement. Par exemple, deux conseillères pédagogiques voulaient gagner en crédibilité auprès des enseignants pour exercer leur rôle d'accompagnatrices. Pendant plusieurs rencontres, elles ont témoigné des moyens pris pour accroître leur crédibilité, des interventions réalisées et des observations effectuées pour apprécier leur évolution.

Le groupe de conseillers pédagogiques a aussi servi de communauté d'échange et de partage où une position réflexive est encouragée. « Par la suite, il est important de répertorier les apprentissages afin que les personnes prennent conscience du chemin parcouru et de ce qu'il reste à faire », précise M^{me} Savoie-Zajc. Au terme de cette recherche-action, les conseillers pédagogiques ont réussi à passer de la théorie de l'accompagnement à la mise en pratique, tout en développant un savoir-faire et un savoir-être quant à l'animation d'une communauté d'apprentissage.

FIGURE 1. LA DYNAMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT : UN MODÈLE THÉORIQUE



Il est important de répertorier les apprentissages afin que les personnes prennent conscience du chemin parcouru et de ce qu'il reste à faire



À leur tour, les conseillers pédagogiques ont voulu répertorier les apprentissages réalisés par les enseignants qu'ils accompagnaient dans les communautés d'apprentissage professionnelles mises en place. Quarante-cinq enseignants de neuf écoles d'une même commission scolaire ayant participé à ces communautés ont répondu à un questionnaire et 64 % d'entre eux ont affirmé que leur principal besoin avait été comblé par le programme. Ces enseignants cherchaient à utiliser de nouveaux outils et à adopter de nouvelles approches. « Tous les enseignants ont souhaité continuer [de] faire partie [de la communauté d'apprentissage] pour une autre année », rapporte M^{me} Savoie-Zajc. Près de 98 % ont aussi mentionné que cette communauté leur avait permis d'ajuster adéquatement leurs pratiques et d'échanger de manière constructive avec leurs collègues, qu'ils percevaient de plus en plus comme des ressources.

LES CONDITIONS GAGNANTES

Selon l'équipe de recherche, pour pouvoir s'engager dans une dynamique d'accompagnement, les uns et les autres doivent être prêts à vivre celle-ci. « Un espace à la fois temporel, professionnel et psychologique doit être créé afin que l'accompagnement puisse se déployer et trouver un terreau fertile », reconnaît l'équipe. Ainsi, certaines conditions gagnantes sont nécessaires à l'accompagnement : le besoin de temps, le besoin d'améliorer des pratiques et la volonté de s'engager.

Pour réussir, un programme d'accompagnement doit aussi être totalement volontaire.

Ce temps, pour être productif, doit s'inscrire dans les heures de classe et s'étaler sur une période d'accompagnement d'au moins 18 mois.

Selon Lorraine Savoie-Zajc, plus l'intention ou le projet professionnel est clair, plus les actions seront pertinentes. « Pour réussir, un programme d'accompagnement doit aussi être totalement volontaire, prévoir des périodes de libération des enseignants, des ressources matérielles appropriées et une implication authentique de la direction d'école. » Ainsi, la direction doit également s'engager à soutenir l'émergence d'une communauté d'apprentissage ainsi que l'accompagnement nécessaire à celle-ci. Ce soutien est à la fois matériel (planification des horaires pour faciliter les rencontres), financier (budget de remplacements), humain (valorisation de la démarche entreprise) et professionnel (lien avec le projet éducatif de l'école et le plan de réussite).

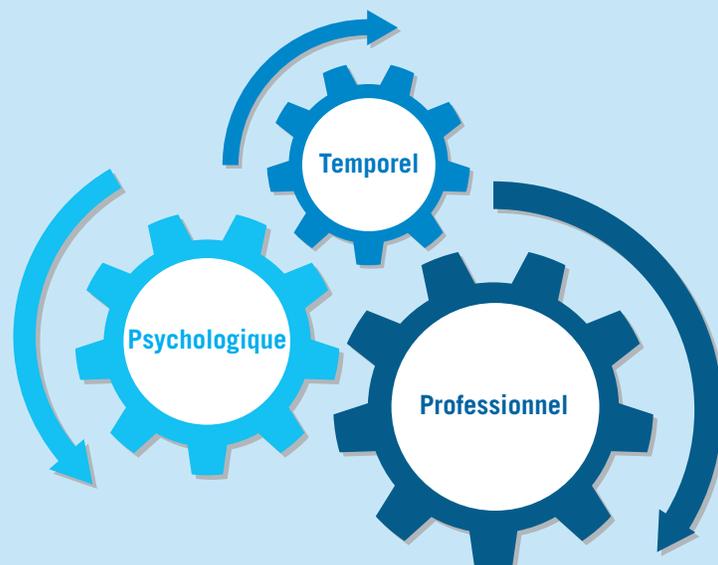
« Les ajustements de pratique, pour être durables, requièrent du temps. Nous sommes loin ici d'une pédagogie de la transmission, conclut l'équipe de recherche. La personne qui participe à une démarche d'accompagnement est réellement vue comme l'auteur de ses actes et le développement professionnel qui en résulte est beaucoup plus profond. »

COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE, COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE ET COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE : QUELLE DIFFÉRENCE ?

Différents types de communautés existent pour favoriser le perfectionnement professionnel. La **communauté de pratique** fait référence au processus d'apprentissage social qui s'enclenche lorsque des personnes qui ont des champs d'intérêt communs collaborent et échangent leur expertise. La **communauté d'apprentissage** regroupe des individus qui collaborent durant un temps limité à un projet commun. Enfin, la **communauté d'apprentissage professionnelle** a pour objectif de générer des retombées sur l'apprentissage et la réussite des élèves, tout en visant l'amélioration des compétences des participants.

Source : Martine LECLERC et Jean LABELLE, « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, automne 2013, p. 1-9. Disponible en ligne : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf.

FIGURE 2. LES ESPACES DE L'ACCOMPAGNEMENT : DES PRÉALABLES À CONSIDÉRER





SAVIEZ-VOUS QUE...

Au Québec, 16 % des adolescents de 12 à 17 ans, soit 10 % de garçons et jusqu'à 25 % de filles, présenteraient des symptômes dépressifs.



Bien qu'une combinaison de variables personnelles, scolaires et familiales contribue à prédire le risque de décrochage scolaire, les élèves dépressifs représentent un sous-groupe à risque important.

Dans le cadre de sa thèse de doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, Marie-Ève Gagné a constaté que les élèves qui présentent des symptômes dépressifs en 6^e année du primaire courent un risque deux fois plus important de décrochage scolaire en passant au secondaire que leurs pairs non dépressifs. À partir d'un échantillon de 499 élèves âgés de 10 à 14 ans, venant de 12 écoles de la rive sud situées près de Trois-Rivières et de Montréal, la chercheuse a voulu approfondir les liens entre la dépression et le décrochage scolaire, et a obtenu des résultats dont les retombées sont considérables sur le plan de la prévention.

Les élèves à risque de décrochage sont souvent définis à partir d'un nombre limité de facteurs, comme les difficultés

d'apprentissage, la présence de troubles du comportement et le faible statut socioéconomique. « Pourtant, des études indiquent que certains élèves ne manifestent aucune de ces caractéristiques et sont tout de même à risque de décrochage scolaire », souligne M^{me} Gagné. Or, les élèves dépressifs ne sont pas ceux qui affichent les comportements les plus perturbateurs en classe. Ils ont plutôt tendance à être en retrait, à manifester un certain ralentissement psychomoteur et des difficultés de concentration, à être fatigués ou démotivés, à ne pas participer aux activités scolaires ou à s'absenter.

Selon la chercheuse, la présence de symptômes dépressifs entraverait le fonctionnement cognitif, soit parce que les adolescents se concentrent sur des pensées dépressives plutôt que sur la tâche ou encore parce que la dépression bloque directement leurs ressources cognitives. « Certains élèves sont tellement pris par des sentiments dépressifs que ceux-ci entraînent une expérience scolaire négative, ce qui contribue à la chaîne d'événements pouvant mener au décrochage », explique-t-elle.

En revanche, certains élèves déprimés continuent de se sentir compétents et de valoriser l'école, ont de bons résultats scolaires, suivent les règles et évitent les pairs qui pourraient avoir une influence défavorable. Si l'école peut difficilement agir sur le vécu personnel ou familial des élèves dépressifs, elle peut certainement favoriser une expérience scolaire constructive pour renforcer leur résilience. « Un environnement soutenant et une relation positive avec les enseignants sont des facteurs de protection chez les jeunes présentant un risque de développer une dépression », affirme la chercheuse. Ainsi, les élèves qui perçoivent avoir de l'importance aux yeux de leurs enseignants présentent moins de symptômes dépressifs au fil du temps. Le contraire est aussi vrai : la dépression peut être exacerbée lorsque l'élève ressent moins de soutien de la part de ses enseignants.

La persévérance scolaire est généralement prédite par un bon fonctionnement scolaire, mais aussi par une bonne santé mentale.

« La persévérance scolaire est généralement prédite par un bon fonctionnement scolaire, mais aussi par une bonne santé mentale », souligne M^{me} Gagné. Des chercheurs avancent même que le lien entre le risque de décrochage scolaire et la dépression est plus étroit que celui qui existe entre ce risque et les troubles du comportement. À la lumière de cette recherche, il semble fondamental de mieux dépister les élèves dépressifs dès le primaire pour tenter de prévenir le plus tôt possible tout risque de décrochage au secondaire.



SAVIEZ-VOUS QUE...



Depuis 2008, le Programme de formation de l'école québécoise du deuxième cycle du secondaire offre aux élèves qui ont des besoins particuliers la possibilité de suivre un parcours de formation axée sur l'emploi.

Ces jeunes, dont la plupart accusent des retards considérables sur le plan scolaire, peuvent poursuivre leur scolarité dans des contextes différents, selon une pédagogie adaptée, et obtenir un certificat attestant une formation qualifiante qui les prépare au marché du travail. Sachant que moins du tiers des élèves à risque ou élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) obtient un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans¹, la mise en place du parcours de formation axée sur l'emploi dans les écoles secondaires revêt toute son importance. Mais qu'en est-il de son influence sur la persévérance et la réussite scolaires?

La chercheuse Nadia Rousseau, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a analysé la mise en œuvre de ce parcours dans huit écoles de six régions différentes du Québec. Selon ses premières constatations, celui-ci gagnerait à être mieux connu et mieux compris par l'ensemble du milieu scolaire. « Il permet véritablement à des jeunes ayant des besoins particuliers de vivre des réussites », affirme-t-elle, convaincue de la pertinence de ce parcours pour les élèves qui ont des difficultés scolaires, tout en saluant les liens de collaboration établis avec des milieux de travail qui accueillent ces derniers en stage.

La particularité du parcours de formation axée sur l'emploi repose sur une alternance entre des jours d'enseignement de formation générale pour rattraper les matières de base au secondaire et au primaire et des journées de stage en milieu de travail. Deux types de formation sont offerts, soit la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*, qui dure un an et s'adresse aux élèves n'ayant obtenu aucune unité du premier cycle du secondaire de français et de mathématique, et la *Formation préparatoire*



au travail, qui s'échelonne sur trois ans et vise les élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation au primaire en français et en mathématique. Au terme de ces formations qualifiantes, les emplois possibles sont fort variés : aide-cuisinier, préposé au service de véhicules, aide-boucher, auxiliaire de bureau, aide-fleuriste, commis de vente, magasinier ou encore manœuvre en aménagement paysager.

Or, d'après l'analyse de la mise en œuvre de ce parcours, la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* semble connaître un meilleur succès : 84,6 % des élèves provenant des huit écoles de l'échantillon obtiennent le certificat d'attestation. Cependant, le taux d'obtention varie de 43 % à 100 % d'une école à l'autre. « La situation est beaucoup moins reluisante pour la *Formation préparatoire au travail*, alors que les taux de certification varient de 15 % à 43 % selon les milieux », explique la chercheuse. Selon cette dernière, le discours plutôt négatif de bon nombre d'enseignants relativement aux capacités des jeunes dans ces milieux et le peu

d'attentes élevées manifestées à leur égard pourraient expliquer, en partie, cette diversité sur le plan de la réussite.

Une fois leur certificat obtenu, les jeunes ont la possibilité de passer de la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* à la formation professionnelle. Cependant, aucun des jeunes des huit écoles participantes n'a utilisé cette passerelle. De plus, seulement 26,6 % de ceux qui ont suivi la *Formation préparatoire au travail* ont utilisé la passerelle pour accéder à la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. En revanche, certains élèves obtiennent deux certificats de *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*, mais sans acquérir les compétences attendues de formation générale pour être admissibles à un programme de formation professionnelle. Ils se tournent alors vers d'autres options, comme une inscription à un programme pré-DEP, à une école de raccrocheurs ou encore à un centre d'éducation des adultes.

« Il est urgent d'agir en matière de qualification pour les élèves ayant des défis scolaires importants, et l'obtention d'un diplôme reconnu reste la voie à suivre », affirme M^{me} Rousseau, qui prône aussi une meilleure connaissance de la passerelle menant à la formation professionnelle. Afin de bonifier ce parcours de formation novateur, elle suggère également de mieux utiliser les plans d'intervention axés sur les apprentissages de l'élève (plutôt que sur ses comportements problématiques), de recourir à la différenciation pédagogique pour véritablement adapter l'enseignement et les apprentissages aux particularités de chaque élève et, finalement, d'offrir plus de services complémentaires (services de psychologie et d'orientation scolaire) pour mieux soutenir les élèves.

1. Selon N. ROUSSEAU, K. TÊTREAUULT et C. VÉZINA, « Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) », dans J. MYRE-BISAILLON et N. ROUSSEAU (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 9-38.



SAVIEZ-VOUS QUE...

Les enseignants peuvent exercer une influence favorable sur les valeurs éducatives des élèves qui se distingue de celle des parents.



Alors que de nombreuses recherches se sont penchées sur l'effet des valeurs transmises par les parents, une chercheuse de l'Université du Québec en Outaouais, Isabelle Green-Demers, a voulu mieux comprendre comment les enseignants influencent les valeurs éducatives des jeunes. Près de 2 500 élèves du deuxième cycle du secondaire de neuf écoles de la région de l'Outaouais ont donc rempli des questionnaires deux fois par année pendant trois ans pour éclaircir la question.

D'après la chercheuse, les valeurs éducatives ont un lien direct avec la persévérance scolaire. « C'est la pierre d'assise de la motivation autonome qui permettra à l'élève de s'investir à l'école et de persévérer dans la réalisation de ses objectifs éducatifs et professionnels, explique-t-elle. Il faut de bonnes raisons pour s'investir dans les tâches qui requièrent de l'effort et de l'attention. Les élèves chez qui les valeurs éducatives sont peu développées n'ont pas trouvé de sens personnel à leur éducation. »

À partir d'affirmations proposées aux élèves, la chercheuse a défini trois dimensions du leadership des enseignants qui ont

un effet favorable sur la transmission des valeurs éducatives : le soutien à l'autonomie (« *Les enseignants prennent le temps d'expliquer pourquoi nous devons faire les choses* »), le soutien aux compétences (« *Les enseignants que j'ai cette année aident les élèves à faire des progrès* ») et l'affiliation personnelle (« *Les enseignants que j'ai cette année sont chaleureux avec les élèves* »).

Dans l'ensemble, les élèves qui ont participé à cette recherche considèrent que leurs enseignants les encouragent à s'investir dans l'école en soutenant leur autonomie et leurs compétences. Ils apprécient aussi la qualité de leur relation avec eux. La majorité des élèves pensent également qu'être éduqué est utile et souhaitable, et affirment que l'éducation est une priorité pour eux. Ces perceptions favorables s'accroissent légèrement au fil du temps et culminent en 5^e secondaire.

L'influence des enseignants joue un rôle central dans la motivation et la persévérance scolaires. Elle se maintient au cours d'une même année scolaire de même que d'une année scolaire à l'autre. « Cette recherche met clairement en évidence l'importance

QU'EST-CE QU'UNE VALEUR ÉDUCATIVE?

Les valeurs éducatives sont des principes personnels généraux qui transcendent les situations du quotidien et qui balisent et guident le comportement. Elles concernent surtout l'importance générale que l'élève accorde à l'éducation. Cet ensemble de valeurs incite l'élève à mobiliser ses ressources personnelles, à s'investir dans l'école et à persévérer pour atteindre ses objectifs éducatifs.

COMMENT LES VALEURS SONT-ELLES ACQUISES?

Les valeurs sont transmises par socialisation et acquises par transmission sociale horizontale (influence des pairs) ou verticale (transmission entre les générations).

des enseignants en tant que courroie de transmission des valeurs éducatives aux élèves, au moment où une documentation abondante semblait avoir épuisé le sujet en ciblant avant tout les parents et les amis comme sources d'influence », affirme la chercheuse. « De toute évidence, les valeurs éducatives des élèves ne s'acquièrent pas uniquement à la maison, mais aussi en classe et peuvent être considérées comme des facteurs de protection qui compensent ou s'ajoutent à la qualité des valeurs prônées par les parents », conclut-elle.



À SURVEILLER

POUR EN CONNAÎTRE D'AVANTAGE :

GAGNÉ, Marie-Ève. *Étude longitudinale de l'influence des symptômes dépressifs et de l'expérience scolaire sur le décrochage chez les adolescents*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012, 145 p.

GREEN-DEMERS, Isabelle, et collab. *L'impact du style de leadership des enseignants et des valeurs des élèves sur la croissance personnelle, la motivation, la réussite et la persévérance scolaires*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2013, 151 p.

MASSÉ, Line, et collab. *Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2012, 43 p.

ROUSSEAU, Nadia, et collab. *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2013, 24 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine, et collab. *L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2011, 65 p.

Comment la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) peut-elle aider la réussite scolaire d'élèves de milieux défavorisés?

L'équipe de recherche de Martine Leclerc, professeure à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), s'intéresse à l'accompagnement professionnel, et plus précisément aux communautés d'apprentissage professionnelles en milieux défavorisés. Leur recherche, en cours depuis 2011, vise à mieux comprendre les changements observés lors de l'implantation de CAP en milieux défavorisés, notamment en adaptation scolaire au secondaire et à la formation générale aux adultes. Le rapport final sera publié au cours de l'année 2014.

INFORMATION

Des résultats de recherche disponibles

Depuis la création du PRPRS et du Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL), de nombreuses recherches ont été réalisées. Les résumés de 160 recherches sont maintenant disponibles sur le site Web du Ministère. Sous forme de fiches synthèses vulgarisées, ils sont destinés aux différents acteurs du monde scolaire qui sont à la recherche de nouvelles connaissances en éducation, plus particulièrement sur la persévérance scolaire et l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Grâce au moteur de recherche, il est possible de sélectionner le programme de recherche, la thématique et l'ordre d'enseignement souhaité : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=outilRecherche>.

La rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture

Dans le cadre du PREL, un cahier thématique à l'intention des intervenants scolaires du primaire et du secondaire qui s'intéressent à l'utilisation des technologies en classe a été produit. Intitulé *Écrire 2.0*, il présente les résultats de recherches sur ce sujet : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/recherches/valorisation-des-resultats-de-recherche/cahiers-thematiques/>.

Capsules vidéo pour le primaire et le secondaire

De nouvelles capsules vidéo qui s'adressent aux intervenants du primaire et du secondaire et qui présentent les résultats de différentes recherches sont maintenant diffusées sur le site Web du Ministère. D'une durée approximative de cinq minutes, elles traitent d'une variété de thèmes, comme l'utilisation du blogue en milieu scolaire, l'enseignement de l'écriture au primaire et en langue seconde, la persévérance scolaire des jeunes mères et la littératie familiale. Allez les visionner ! <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/recherches/valorisation-des-resultats-de-recherche/capsules/>

Vous souhaitez recevoir chaque numéro du *Bulletin Objectif Persévérance et réussite?* Abonnez-vous en nous écrivant par courriel à info-transfert@mels.gouv.qc.ca.

Recherche et rédaction

Nathalie Dyke, rédactrice professionnelle

Coordination

Carole Batailler

Caroline Sirois

Direction de la recherche et de l'évaluation

Responsables du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Gilbert Moisan

Colette Boucher

Direction de la recherche et de l'évaluation

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Coordination de la production graphique et édition

Direction des communications

Citation suggérée pour le bulletin :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). « Des modalités d'accompagnement professionnel pour le personnel scolaire », *Bulletin Objectif Persévérance et réussite*, n° 11, 10 p.

**Éducation,
Loisir et Sport**

Québec 

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014
ISBN 978-2-550-71745-4 (PDF)
ISSN 1918-090X (PDF)