

COUP DE POUCE À LA RÉUSSITE!

DES PISTES D'ACTION
POUR LA PERSÉVÉRANCE
ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES
AU SECONDAIRE





TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| SOMMAIRE | 5 |
| INTRODUCTION | 7 |
| 1 PROGRAMMES DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC ET AU CANADA: UNE RECENSION CRITIQUE DES ÉCRITS | 8 |
| 2 PISTES D'ACTION RECOMMANDÉES PAR LES CHERCHEURS QUÉBÉCOIS | 12 |
| 2.1 INTERVENTIONS DANS LA CLASSE | 15 |
| 2.2 INTERVENTIONS DANS LES ÉCOLES | 19 |
| 2.3 INTERVENTIONS AUPRÈS DES FAMILLES | 23 |
| 2.4 INTERVENTIONS DANS LES COMMUNAUTÉS | 26 |
| 2.5 INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DES PROGRAMMES ET DES POLITIQUES | 27 |
| CONCLUSION | 28 |
| LISTE DES ÉTUDES | 29 |



LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABLEAU 1 | Principales caractéristiques reconnues des programmes de prévention du décrochage et de persévérance scolaires | 11 |
| TABLEAU 2 | Synthèse des recommandations proposées par les chercheurs québécois | 13 |



SOMMAIRE

Le présent document de travail à l'intention des autorités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), expose les recommandations des chercheurs financés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et dont les travaux ont porté spécifiquement sur les élèves québécois du secondaire. À partir d'une cinquantaine de rapports de recherche déposés au Ministère, treize ont été retenus, dont un principal portant exclusivement sur les programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et au Canada.

Bien que les recherches aient porté sur des sujets fort différents, allant du cybermentorat jusqu'aux modèles de collaboration familles-écoles en passant par l'engagement scolaire lors du passage du primaire au secondaire, les pistes d'action recommandées par les chercheurs convergent de façon générale. Elles rejoignent d'ailleurs l'ensemble des recommandations formulées par les chercheurs nord-américains les plus reconnus dans le domaine.

D'après la synthèse des recommandations des chercheurs québécois, il est clair que l'école, et particulièrement ce qui se passe dans la classe entre l'enseignant et les élèves, peut faire toute une différence sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes au secondaire. Les pratiques pédagogiques tout comme l'accompagnement des élèves et le soutien offert à l'ensemble des enseignants semblent déterminants. À cet égard, il a été fortement recommandé de renforcer considérablement les activités de perfectionnement professionnel de ces derniers afin de créer le meilleur contexte possible d'apprentissage.

Plusieurs chercheurs estiment aussi que la lutte contre le décrochage scolaire nécessite une large mobilisation de tous les acteurs et que cette mobilisation doit s'appuyer sur la conviction fondamentale que tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir. La plupart des chercheurs recommandent d'ailleurs d'intervenir à plusieurs niveaux, tant dans la classe que dans l'école ou dans les communautés, et le plus tôt possible. Puisque les retards sur le plan scolaire au primaire ont un impact important sur les probabilités de décrochage au secondaire, les chercheurs estiment essentiel de privilégier des interventions précoces dans la trajectoire scolaire des élèves.

De façon encore plus spécifique, les chercheurs s'entendent également sur la nécessité de renforcer dès le primaire l'enseignement du français. En effet, les probabilités qu'un élève éprouvant des difficultés en lecture à la fin de la première année de scolarisation ait encore de sérieuses difficultés au secondaire sont de 75 %, ce qui a été abondamment démontré. Du même souffle, la transition du primaire au secondaire est définitivement reconnue comme un passage vulnérable pour certains élèves et un moment propice pour intervenir. Plusieurs recommandations portent sur l'importance de dépister dès l'entrée au secondaire les élèves ayant des problèmes d'engagement et de motivation scolaires.

Le document de travail est divisé en deux parties. La première présente de façon distincte les recommandations de l'équipe de Philip C. Abrami de l'Université Concordia. À la suite d'une recension exhaustive des écrits sur les programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et

au Canada, Abrami et ses collaborateurs (2008) concluent qu'il est temps, non seulement pour les chercheurs, mais aussi pour l'ensemble des acteurs, y compris les autorités publiques, de mettre l'accent sur la diffusion des meilleures pratiques dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire, plutôt que sur le développement de nouvelles connaissances cherchant à expliquer et à décrire le phénomène. Malgré des appels répétés depuis plus de 15 ans, les chercheurs constatent l'absence au Québec et au Canada d'une base de données nationale qui permettrait de rassembler l'information sur les différents programmes. Cette base de données contribuerait surtout à faire connaître l'évaluation de leurs effets concrets sur les élèves et permettrait de diffuser les meilleures pratiques à tous les milieux d'intervention.

La deuxième partie du document présente les recommandations de douze autres équipes de recherche. Les pistes d'action sont réparties selon les lieux d'intervention, soit la classe, l'école, la famille, la communauté, ainsi que les politiques et les programmes. Deux tableaux synthèses ont été réalisés afin de repérer rapidement l'ensemble des pistes d'action recommandées par les chercheurs et de permettre aux autorités ministérielles de s'y référer.



INTRODUCTION

Afin de soutenir la mise en place d'un plan d'action ministériel auprès des élèves du secondaire, ce document de travail présente les principales recommandations formulées par les chercheurs financés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Compte tenu de la volonté d'intervenir sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves au secondaire, les autorités ministérielles pourront disposer d'une synthèse des recommandations des chercheurs.

Sur la cinquantaine de rapports déposés à ce jour au Service de la recherche et de l'évaluation du MELS dans le cadre du PRPRS, treize ont été retenus car ils visaient spécifiquement les élèves du secondaire. Bien que les recherches aient porté sur des objets fort différents les uns des autres et qu'elles aient utilisé diverses méthodologies, ce document examine exclusivement les pistes d'intervention¹ proposées par les chercheurs afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes au secondaire. Ainsi, compte tenu de la diversité des projets, l'attention n'a pas porté sur les contributions théoriques des chercheurs, mais exclusivement sur les pistes d'intervention recommandées à la lumière des résultats des recherches.

D'après le bilan des recommandations des chercheurs, il est clair que l'école, et particulièrement ce qui se passe dans la classe entre l'enseignant et les élèves, peut faire toute une différence sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes au secondaire. Les pratiques pédagogiques tout comme l'accompagnement des élèves et le soutien offert à l'ensemble des enseignants semblent déterminants.

Plusieurs chercheurs estiment aussi que la lutte contre le décrochage scolaire nécessite une large mobilisation de tous les acteurs et que cette mobilisation doit s'appuyer sur la conviction fondamentale que tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir. La plupart des chercheurs recommandent d'ailleurs d'intervenir à plusieurs niveaux, tant dans la classe que dans l'école ou dans les communautés, et le plus tôt possible. Puisque les retards sur le plan scolaire au primaire ont un impact important sur le décrochage au secondaire, les chercheurs estiment essentiel de privilégier des interventions précoces dans la trajectoire scolaire des élèves.

Le document de travail est divisé en deux parties. La première porte sur une synthèse des recommandations formulées par l'équipe de Philip C. Abrami dont les travaux sont en relation directe avec les préoccupations relatives à l'instauration d'un plan d'action. Cette équipe a réalisé une recension rigoureuse des programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et au Canada, dont les résultats ont été publiés entre 1990 et 2001, afin de déterminer les pistes d'intervention les plus efficaces. Cette recension est précieuse car, malgré les appels répétés depuis plusieurs années concernant la mise en commun des efforts et le partage des résultats des programmes d'intervention, les chercheurs notent que peu de progrès ont été réalisés en ce sens.

La deuxième partie du document présente une synthèse des recommandations de douze autres équipes de recherche qui se sont penchées sur différents objets relatifs à la persévérance et à la réussite scolaires au secondaire. Les pistes d'action recommandées sont réparties selon les lieux d'intervention, soit la classe, l'école, la famille, la communauté ainsi que les politiques et les programmes. La conclusion souligne les limites de ces recommandations et revient sur la principale recommandation proposée par l'équipe d'Abrami.

1. Pour connaître les contributions théoriques et les détails méthodologiques de chacune des recherches, nous invitons les lecteurs à prendre connaissance des rapports consultables à l'adresse suivante : www.fqrcs.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php.

1 PROGRAMMES DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC ET AU CANADA : UNE RECENSION CRITIQUE DES ÉCRITS

L'équipe de Philip C. Abrami a réalisé une recension exhaustive des écrits sur les programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et au Canada depuis 1990. Bien que des centaines de programmes de prévention et d'intervention existent, peu de chercheurs ont réalisé à ce jour une telle méta-analyse des écrits. En fait, les recherches sont abondantes sur les facteurs expliquant le phénomène du décrochage scolaire, mais elles sont plus rares sur les meilleures pratiques à promouvoir pour favoriser une plus grande persévérance et la réussite scolaires. Selon Abrami, les recherches au cours des dernières années ont surtout porté sur la comptabilisation, la description et la classification des décrocheurs, plutôt que sur l'évaluation des programmes de prévention et la recherche d'interventions efficaces et de solutions à mettre en application.

Ainsi, l'objectif visé du projet d'Abrami consistait à examiner les effets des programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et au Canada, et à déterminer les meilleures conditions pédagogiques pour prévenir le décrochage. Les chercheurs souhaitaient connaître les effets des programmes sur le rendement scolaire ou cognitif ainsi que sur la présence des élèves à l'école; les effets psychologiques (attitudes à l'égard de l'école ou de l'apprentissage, estime de soi et dépression) et les effets sur le comportement (problèmes de comportement, compétences sociales, consommation de drogues et comportement violent).

À partir d'une première recension exhaustive, l'équipe a défini des critères permettant de comparer les résultats des différents programmes selon une grille commune. Au total, 240 documents écrits ont été répertoriés et, de ce lot initial, 38 ont été privilégiés car ils répondaient aux critères d'inclusion. Les programmes de prévention au Québec et au Canada recensés ont été publiés entre 1990 et 2001.

Au terme de cette recension, force est de constater qu'il reste difficile de connaître avec précision les effets réels des interventions. Selon les chercheurs, les programmes de prévention du décrochage incluent la plupart du temps plusieurs composantes, ce qui pose problème au moment d'examiner les effets. Les effets des composantes spécifiques d'un programme sur le décrochage ne peuvent être attribués à une seule composante en particulier d'un programme d'intervention.

Néanmoins, malgré cette difficulté, les chercheurs ont réussi à dégager les effets globaux des programmes. Les programmes de prévention recensés ont eu des effets psychologiques importants sur les élèves en ce qui a trait à leurs attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage, à l'estime de soi et aux états dépressifs; viennent ensuite des effets positifs sur le rendement scolaire et les habitudes de travail. En revanche, les programmes de prévention ont eu peu d'effets sur la présence physique à l'école et aucun effet significatif sur les comportements des élèves à risque de décrocher.



Par ailleurs, les chercheurs ont réussi à dégager un portrait d'ensemble des programmes de prévention du décrochage scolaire au Québec et au Canada. Les chercheurs ont découvert que 86 % des interventions ciblent les élèves des premier et deuxième cycles du secondaire. Les moyens les plus utilisés sont les classes-ressources (40 %), suivies des écoles innovatrices (22 %) et des ateliers ou des classes spéciales (20 %). Or, l'intensité des interventions varie considérablement d'un programme à l'autre et peu de données sont présentées dans les écrits sur des variables importantes comme le milieu, rural ou urbain, où ont eu lieu les programmes ou encore, sur les caractéristiques particulières des participants (genre, statut socioéconomique, âge, etc.). L'équipe a aussi constaté que les composantes des programmes portaient surtout sur les aspects scolaires (68 %), sur la préparation à la vie active (61 %), sur la carrière (38 %) et la vocation (35 %), la santé (25 %), les compétences parentales (17 %) et la culture (11 %).

À la lumière de ces constats, l'équipe de chercheurs estime qu'une action politique claire est tout indiquée afin de **créer une base de données nationale** sur les évaluations des programmes implantés au Québec et au Canada qui utilisent des normes communes, et que tous les acteurs devraient être concernés. Les chercheurs suggèrent également de travailler avec des organismes à l'extérieur des écoles offrant des interventions sur le décrochage afin de partager les modèles utilisés et les données colligées sur les effets. Pour Abrami, la collecte de données et la diffusion des résultats des programmes se révèlent fondamentales si l'on veut réellement connaître les effets des programmes sur le décrochage et agir en conséquence. Les meilleures pratiques, les innovations prometteuses et les bonnes idées doivent être étudiées et diffusées à grande échelle.

Même si les chercheurs reconnaissent qu'il est difficile d'utiliser les résultats de leur recension pour choisir les meilleures pratiques à implanter au Québec et au Canada, ils ont néanmoins formulé cinq recommandations destinées aux praticiens et aux décideurs politiques.

1. La complémentarité entre l'école et le travail devrait être mieux intégrée dans le système d'éducation. Les écoles et les commissions scolaires doivent **revoir la façon dont l'éducation au choix de carrière et la formation professionnelle sont intégrées** dans le programme de formation. À ce sujet, les chercheurs soulèvent certaines questions, dont celles-ci : les programmes de formation en place aident-ils vraiment les élèves à percevoir les liens avec le « vrai monde » du travail ? Les élèves ont-ils accès à des adultes et à des conseillers dans les milieux de travail pour les aider à faire des choix de formation ? Est-ce que l'organisation des écoles et les politiques d'éducation prennent en considération les demandes et les besoins d'emploi à temps partiel des élèves ?
2. L'attrition et les enjeux de discipline doivent être mieux compris. Les écoles et les commissions scolaires devraient examiner **comment les règlements et les politiques relatifs à l'absentéisme et aux comportements sont mis en application**. Du travail devrait être effectué pour mieux comprendre les causes des suspensions et des expulsions, vérifier si les politiques sont équitablement appliquées et si des solutions de rechange pour composer avec des enjeux de discipline et de présences devraient être proposées afin de s'assurer que les élèves restent à l'école. Ensuite, comment les politiques entre les écoles et les commissions scolaires soutiennent-elles ou non les élèves dans leur persévérance scolaire lorsqu'ils changent d'école ou qu'ils déménagent ? Qu'arrive-t-il lorsque des élèves sont absents pour des périodes prolongées en raison de problèmes financiers ou personnels, d'incarcération, de problèmes de santé ou d'une grossesse ? Comment les politiques accommodent-elles les élèves qui retournent à l'école après avoir décroché ?

3. Les écoles et les commissions scolaires doivent systématiquement **évaluer les programmes de prévention ainsi que les pratiques et en faire état**, à la fois dans leurs propres établissements et à l'extérieur de la communauté scolaire au Canada. La documentation sur les programmes passés et actuels est volumineuse, mais les échanges sur les effets et l'efficacité sont insuffisamment rapportés, voire mis de côté.
4. Les écoles et les commissions scolaires doivent **examiner l'offre de services complémentaires** et les façons dont elles proposent différents niveaux de soutien aux élèves considérés comme étant à risque. Est-ce que les élèves à risque sont repérés suffisamment tôt pour qu'on puisse leur offrir des services appropriés? Reçoivent-ils le soutien dont ils ont réellement besoin (services d'orientation, services de santé, etc.) afin d'être en mesure de réussir à l'école?
5. Les écoles et les commissions scolaires doivent **revoir les pratiques pédagogiques** à la fois dans le cadre des interventions ciblées visant à réduire le décrochage et dans la classe ordinaire. Comment les notions telles que les aptitudes dans la vie quotidienne, la préparation à la carrière ou la formation professionnelle sont-elles intégrées dans le programme de formation au bénéfice de tous les élèves? Comment les activités pédagogiques sont-elles implantées afin de permettre une certaine souplesse, la possibilité pour les élèves de faire des choix et de s'autoréguler? Quels types de formation, de perfectionnement professionnel et de soutien bénéficieraient aux enseignants afin qu'ils puissent mettre en application les meilleures pratiques pédagogiques en classe?

Bien que les données sur les effets des programmes québécois et canadiens soient difficilement généralisables, compte tenu de la disparité des recherches évaluatives fondées sur des méthodes rigoureuses sur le plan empirique, le rapport d'Abrami présente une liste des éléments les plus efficaces des programmes de prévention implantés ailleurs qu'au Québec et au Canada et qui ont été hautement reconnus par la communauté de chercheurs. Le tableau suivant présente ces éléments.



TABLEAU 1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES RECONNUES DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE ET DE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES

| AUTEUR | PRINCIPAUX RÉSULTATS |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dynarski (2001, 2000)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Créer de petites écoles comportant de petites classes • Permettre aux enseignants de mieux connaître les élèves (développement de la relation avec l'enseignant, amélioration de la communication) • Tenter d'aider les élèves à répondre à leurs besoins non scolaires en leur donnant accès à des services de soutien personnel ou familial • Aider les élèves à obtenir un diplôme de formation générale |
| <p>Rumberger (2001)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement scolaire non menaçant • Avoir un personnel enseignant attentif et engagé ayant des attentes élevées quant à la réussite scolaire et qui se sentent personnellement responsables de la réussite de leurs élèves • Créer une culture qui encourage la prise de risques, l'autorégulation et la collégialité professionnelle • Offrir une organisation scolaire souple ayant un faible rapport élèves-enseignant afin de promouvoir l'engagement des élèves |
| <p>West (2001)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une petite population étudiante afin de permettre l'établissement de relations significatives • Élargir le rôle de l'enseignant afin d'inclure le mentorat et l'orientation • Avoir un plan explicite afin de soutenir une gouvernance efficace • Établir des liens clairs entre l'école et les compétences de la main-d'œuvre • Utiliser des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins et aux intérêts des élèves • Surveiller de près les comportements des élèves et leurs progrès scolaires • Reconnaître l'amélioration du rendement scolaire et féliciter les élèves • Offrir des activités qui contribuent à valoriser les élèves • Adopter des pratiques administratives qui encouragent la collaboration entre enseignants, l'innovation et la reddition des comptes. |
| <p>Schargel et Smink (2001)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir tôt, par exemple en faisant la promotion de la littératie, en faisant participer les familles • Favoriser les occasions pour les élèves de développer des relations d'attachement avec, par exemple, des mentors, des services de soutien à l'apprentissage, etc. • Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel, mettre en place des approches diversifiées aux styles d'apprentissage, utiliser les technologies et l'apprentissage personnalisés • Faire participer le plus possible la communauté par l'établissement d'une collaboration, par des programmes de formation au choix de carrière et à la résolution de conflit, et des programmes d'amélioration des compétences interpersonnelles |

Source : Rapport de recherche d'Abrami *et autres* (2007), traduction libre.

2 PISTES D'ACTION RECOMMANDÉES PAR LES CHERCHEURS QUÉBÉCOIS

Hormis le rapport de l'équipe de Philip C. Abrami, les douze autres rapports de recherche retenus pour ce document de travail portaient sur des sujets aussi variés que la coopération pédagogique entre enseignants du primaire et du secondaire, l'attachement à la mère et l'impact sur l'adaptation scolaire, les effets de pratiques évaluatives sur la motivation scolaire ou encore, sur le cybermentorat.

La synthèse des recommandations formulées par les chercheurs du PRPRS permet de constater qu'il existe plusieurs façons d'intervenir, à différents niveaux et à différents moments, notamment dès le primaire et lors du passage au secondaire. Ce constat coïncide en tous points avec les propos de l'équipe de Philip C. Abrami qui suggère fortement aux décideurs de prendre en considération les résultats des recherches afin de déterminer les pistes d'action à privilégier au Québec et au Canada.

Parmi les principales recommandations formulées par les équipes de recherche québécoises, les plus fréquentes concernent les interventions à déployer dans les écoles et principalement auprès des enseignants, en particulier sur le plan des pratiques pédagogiques. D'autres recommandations ciblant davantage les interventions auprès des familles, des communautés ainsi que les programmes et les politiques ont aussi été formulées. Fait intéressant à noter, la grande majorité de ces recommandations concordent avec les résultats d'études américaines recensés par l'équipe d'Abrami.

Le tableau suivant présente une synthèse de l'ensemble des recommandations faites par chacune des équipes de recherche du Québec.



**TABLEAU 2 SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS PROPOSÉES
PAR LES CHERCHEURS QUÉBÉCOIS**

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Interventions dans la classe (Presseau, 2006; Lajoie, 2006; Gauthier, 2004; Abrami, 2008; Chouinard, 2005, 2007)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir le plus précocement possible • Améliorer la connaissance du français des élèves • Agir sur la motivation scolaire par un meilleur accompagnement au choix de carrière, par exemple à l'aide d'un programme de cybermentorat en classe • Modifier les pratiques pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> - Enseignement explicite - Différenciation pédagogique - Modes d'évaluation variés |
| <p>Interventions dans les écoles (Archambault, 2006; Chouinard, 2007; Abrami, 2008; Rousseau, 2007; Presseau, 2006; Larose, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dépister systématiquement les problèmes d'engagement scolaire dès l'entrée au secondaire (prévention universelle) • Soutenir davantage le passage du primaire au secondaire par des projets de collaboration entre les deux ordres • Examiner attentivement comment les politiques scolaires relatives à l'absentéisme et aux comportements sont mises en application et étudier des solutions de rechange • Examiner l'offre de services complémentaires • Soutenir l'ensemble des enseignants • Renforcer les activités de perfectionnement professionnel <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation aux troubles de l'attachement chez les enfants et leurs effets sur le comportement - Sensibilisation aux différences interculturelles - Formation à la gestion de classe et à la gestion de l'enseignement explicite • Offrir un soutien accru aux enseignants de français en milieu défavorisés et en milieu autochtone (primes et programmes de mentorat) • Permettre un mode de gestion de l'enseignement plus souple (tâche globale) • Offrir aux élèves un meilleur accès à des programmes à vocation particulière • Mettre en place des projets particuliers dans les écoles secondaires • Évaluer des programmes de prévention et des pratiques en matière de prévention du décrochage et en faire systématiquement état |
| <p>Interventions auprès des familles (Moss, 2007; Presseau, 2006; Vatz-Laaroussi, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inclure systématiquement les parents dans toute intervention scolaire destinée aux enfants les plus à risque • Mettre en œuvre des programmes d'éducation parentale dès la période préscolaire, de concert avec les services sociaux et de santé <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des compétences parentales - Éducation à l'importance de l'attachement |
| <p>Interventions dans les communautés (Koestner, 2008; Vatz-Laaroussi, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les employeurs à l'importance de leur soutien auprès des jeunes employés aux études • Mettre sur pied des ressources de médiation entre les familles et les écoles, favoriser l'entraide et les réseaux informels |
| <p>Interventions dans le domaine des programmes et des politiques (Abrami, 2008; Chouinard, 2007; Presseau, 2006; Vatz-Laaroussi, 2005)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Créer une base de données nationale sur les évaluations des programmes implantés au Québec et au Canada • Poursuivre les programmes de soutien aux écoles en milieux défavorisés • Assurer une pérennité des ressources de soutien aux collaborations familles-écoles • Agir sur la mise en application des politiques prenant en considération la diversité ethnoculturelle • Ajouter à la formation des maîtres un module obligatoire sur les questions interculturelles |

Plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'agir le plus tôt possible et recommandent que des interventions soient mises en application **avant l'entrée au secondaire**. Par exemple, l'apprentissage de la lecture en bas âge s'avère l'une des compétences les plus importantes à développer chez l'élève puisqu'elle constitue l'un des meilleurs facteurs prédisant le rendement scolaire. Des études recensées dans le cadre des recherches citées révèlent qu'un élève éprouvant des difficultés en lecture à la fin de la première année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa quatrième année. Les probabilités que cet élève soit encore en difficulté au secondaire sont de 75 %. Des études longitudinales ayant mesuré les effets à long terme font état de différences positives associées au fait d'avoir bénéficié d'un enseignement formel de la lecture dès la maternelle. Les élèves ont obtenu des résultats supérieurs aux tests d'habiletés en lecture, atteint un niveau scolaire plus élevé et nécessité moins d'interventions de remédiation au primaire et au secondaire que ceux n'ayant pas bénéficié du programme. Aussi, bien qu'il soit difficile pour le système scolaire de poser un diagnostic de cette nature, le dépistage dès le primaire des enfants ayant des troubles de l'attachement semble devoir s'imposer, compte tenu de leurs répercussions sur l'apprentissage et afin de prévenir les problèmes au secondaire.

Ensuite, **dès l'entrée au secondaire**, les écoles sont interpellées pour dépister le plus tôt possible les élèves ayant des problèmes concernant l'engagement et la motivation scolaires. La transition du primaire au secondaire est définitivement reconnue comme un passage difficile pour certains élèves et un moment propice pour intervenir. Aussi, plusieurs recommandations portent sur des interventions soutenues auprès des enseignants et des écoles afin de créer le meilleur contexte possible d'apprentissage. Dans cette perspective, il a été abondamment souligné que le progrès à ce chapitre ne pouvait se faire sans renforcer les activités de perfectionnement professionnel des enseignants. La question du soutien accru à offrir tant aux élèves qu'aux enseignants s'est avérée également très importante, ainsi que la remise en question du mode de gestion de l'enseignement. Il a aussi été chaudement recommandé de donner aux élèves un meilleur accès aux programmes à vocation particulière et de leur offrir un meilleur accompagnement au choix de carrière.

La collaboration entre les écoles et les parents représente aussi une voie à investir afin de favoriser une plus grande concertation et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, mais aussi dans le but de revoir la nature des liens entre les écoles et les parents qui peuvent susciter de nombreuses situations d'incompréhension réciproque. À cet égard, il est fortement suggéré d'inclure systématiquement les parents dans toute intervention concernant leurs enfants. Bien que le système scolaire ne soit peut-être pas l'espace le plus approprié pour mettre sur pied des programmes de développement des compétences parentales, il est aussi recommandé de déployer des interventions à ce chapitre. La concertation avec les services sociaux et de santé pourrait être envisagée afin de répondre à ce besoin.

Les communautés sont également à cibler sur le plan des interventions à privilégier puisqu'elles peuvent favoriser la création et la promotion de réseaux de soutien informels, notamment en incitant les employeurs à limiter le nombre d'heures de travail à temps partiel des élèves du secondaire et à offrir une flexibilité d'horaire à leurs jeunes employés afin qu'ils puissent se consacrer à leurs études.

En ce qui a trait aux programmes et aux politiques, nous pouvons reprendre la principale recommandation de l'équipe de Philip C. Abrami qui déplore le manque de connaissances largement accessibles sur les programmes les plus efficaces. D'ailleurs, la création d'une base de données nationale compilant tous les programmes de prévention au décrochage et de soutien à la persévérance et à la réussite scolaires à l'œuvre au Québec, en milieu scolaire et dans la communauté, et la diffusion des meilleures pratiques dans ce domaine, permettraient définitivement



d'agir mieux et autrement. De plus, la poursuite des programmes de soutien aux écoles en milieux défavorisés a été fortement recommandée, ainsi que le soutien aux collaborations familles-écoles. La sensibilisation à la diversité ethnoculturelle devrait être promue et intégrée dans les programmes de formation des maîtres.

Ces priorités ayant été relevées, la section suivante présente leur argumentaire plus en détail, décliné selon le niveau d'intervention afin que les autorités ministérielles puissent y trouver rapidement les principaux arguments. Nous précisons de nouveau que les lecteurs doivent se référer directement aux rapports de recherche énumérés dans la liste des études pour connaître les résultats de ces recherches en profondeur ainsi que les méthodologies utilisées.

2.1 INTERVENTIONS DANS LA CLASSE

Quelques équipes de recherche ont formulé des recommandations destinées à agir directement sur les élèves du secondaire. Les principales recommandations suggèrent d'agir sur la maîtrise de la langue et sur la motivation des élèves en aidant davantage les jeunes à déterminer quel métier ou profession ils souhaitent exercer à l'âge adulte. D'autres équipes se sont surtout attardées sur les interventions au chapitre des pratiques pédagogiques en classe afin de favoriser un meilleur apprentissage et de soutenir la motivation des élèves.

L'équipe d'Annie Presseau (2006) s'est penchée sur l'expérience scolaire des élèves autochtones. Selon sa recension des écrits, bien que les enjeux culturels et interculturels doivent absolument être pris en considération, l'expérience scolaire de plusieurs jeunes autochtones est typique de ce que vivent un grand nombre de jeunes de milieux défavorisés et qui éprouvent des difficultés importantes sur le plan scolaire. Un pourcentage élevé d'élèves autochtones fait face à d'importantes difficultés scolaires et à de sérieux problèmes d'engagement. Leur trajectoire

scolaire est marquée par l'échec, le redoublement ou la fréquentation de classes spéciales. D'après la recherche de Presseau, ce qui pourrait contribuer à la persévérance des élèves autochtones serait d'envisager un **apprentissage efficace de la langue d'enseignement**. La recherche réalisée a mis en évidence le fait que les adolescents autochtones ne maîtrisent pas suffisamment le français et ont des lacunes importantes sur le plan de la lecture, ce qui les empêche de progresser dans leurs apprentissages et provoquent une série de problèmes (échecs répétés, faible estime de soi, désengagement scolaire, etc.). Outre la maîtrise de la langue, ces élèves ont un faible sentiment de compétence à l'égard des tâches qui leur sont demandées et manifestent de l'impuissance quant à leur réussite scolaire.

L'équipe de Presseau recommande d'agir sur la **maîtrise de la langue d'enseignement** le plus tôt possible. Plusieurs résultats de recherches menées auprès d'élèves à risque partagent de nombreuses caractéristiques communes avec ceux se rapportant aux élèves autochtones et démontrent l'efficacité de l'intervention précoce, particulièrement dans le domaine de la lecture. Compte tenu chez les élèves autochtones de la faible maîtrise du français en tant que langue seconde et du fait que la maîtrise de la langue première est un facteur préalable à l'apprentissage d'une langue seconde, les chercheurs recommandent fortement de renforcer d'abord l'apprentissage de la langue autochtone au cours des premières années de l'enfant autochtone afin que cette langue serve de vecteur, dès la période préscolaire, à l'apprentissage du français.

L'équipe de Presseau est aussi formelle sur un autre sujet: les chercheurs recommandent de **délaisser la voie du redoublement** afin de privilégier des solutions de rechange. Certaines solutions sont préventives (stimulation précoce, apprentissage de la langue autochtone, accent mis sur l'apprentissage de la lecture dès le préscolaire), d'autres concernent les élèves déjà intégrés dans le système scolaire. D'après les chercheurs, la fréquentation de classes spéciales n'est pas une voie idéale à emprunter non plus, notamment parce que ces classes fournissent peu d'occasions aux élèves d'être en relation avec des élèves motivés et qui réussissent bien. L'offre de soutien orthopédagogique en contexte de dénombrement flottant semble aussi devoir être remise en question. En revanche, les chercheurs recommandent la **mise en place de la différenciation pédagogique**, comprenant le tutorat et l'orthopédagogie intégrée, comme solution de remplacement efficace au redoublement. Pour les chercheurs, il apparaît nécessaire de mieux adapter tant les contenus que les tâches en fonction des connaissances et des compétences des élèves.

L'équipe de Jacques Lajoie (2006) a, quant à elle, procédé à l'évaluation d'un programme de cybermentorat auprès des élèves du secondaire. Parmi les facteurs qui influencent la réussite scolaire, il est reconnu que la motivation de l'élève à l'école est primordiale. Bien que celle-ci tende à baisser au secondaire, il semblerait que la maturation du choix professionnel ait une influence positive sur la persévérance et la réussite à l'école. Toutefois, avoir la responsabilité du choix de carrière n'est pas facile à l'adolescence. À l'instar de l'équipe d'Abrami, Jacques Lajoie et ses collaborateurs (2006) recommandent une **meilleure éducation au choix de carrière** dans les écoles secondaires. Dans cette perspective, le cybermentorat en classe constitue une formule innovatrice qui mérite, selon les chercheurs, d'être diffusée à grande échelle. Le cybermentorat permet de mettre en contact par Internet des jeunes avec des mentors de différents milieux de travail dans un cadre scolaire accompagné. Selon les résultats de la recherche de Lajoie, le cybermentorat est apparu comme un excellent outil de motivation scolaire autant chez les élèves des classes ordinaires que chez ceux des classes de cheminement particulier du second cycle du secondaire et il gagnerait à être implanté dans les écoles.

Cela est d'autant plus pertinent que l'approche orientée mise en œuvre dans le renouveau pédagogique propose de mettre en valeur le développement de la carrière de l'élève dans le curriculum scolaire du secondaire. Le mentorat peut donc être considéré comme un excellent moyen d'offrir aux adolescents une occasion d'établir une relation avec un adulte avec qui il peut s'identifier. Le contact avec un mentor donne la chance aux jeunes de faire le lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et le marché du travail, et de mieux comprendre les impératifs du monde du travail. Il s'agit aussi d'une occasion de tisser des liens significatifs avec des adultes autres que les parents.

L'équipe de Lajoie estime que, puisque les jeunes utilisent Internet comme principal moyen de communication, le cybermentorat est un outil de choix pour les faire participer, d'autant plus qu'il contribue à leur formation scolaire par la **pratique de l'écriture**. Les résultats de la recherche montrent que la participation active à un programme de cybermentorat vocationnel, comme activité de classe, peut augmenter la motivation scolaire chez les élèves du second cycle du secondaire. Cette motivation porte autant sur le plaisir d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses que sur le fait d'aller à l'école par choix personnel plutôt que par obligation. Les participants qui ont interagi avec un cybermentor dans le cadre de cette recherche québécoise perçoivent l'école comme étant significativement plus importante que ceux qui n'ont pas participé à l'expérience. Aussi, plus la relation avec le mentor a été perçue de façon positive, plus la motivation de l'élève participant s'est accrue. Les jeunes ayant eu un mentor considèrent d'ailleurs que l'école est devenue plus utile et qu'elle représente, en quelque sorte, un passage obligé pour atteindre des objectifs personnels. Comme la qualité de la relation vécue avec le cybermentor est une variable importante dans la motivation scolaire des élèves du deuxième cycle du secondaire, il serait pertinent, selon les chercheurs, de **sensibiliser les enseignants à leur rôle d'accompagnateur (coach)**.



Afin de favoriser une meilleure persévérance à l'école secondaire, plusieurs chercheurs suggèrent aussi de miser principalement sur une révision des pratiques pédagogiques. Parmi celles qui seraient susceptibles d'améliorer la performance scolaire des élèves les plus à risque de décrocher, Clermont Gauthier et ses collaborateurs (2004, 2005) recommandent **d'avoir recours aux pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'élève**. Selon les chercheurs, il faut mettre en priorité un **enseignement explicite**² (structuré et systématique) des apprentissages de base comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, à partir duquel les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives. Parmi les apprentissages de base, **l'enseignement formel de la lecture dès la maternelle**, ayant pour objectif le développement précoce de la compétence à lire chez les élèves de milieux défavorisés, est une orientation pédagogique à privilégier.

À partir d'une volumineuse recension des écrits, les chercheurs ont constaté que les écoles les plus performantes sur le plan de la réussite scolaire en milieux défavorisés sont celles où les enseignants mettent en application des pratiques pédagogiques centrées sur un enseignement explicite axé sur l'atteinte d'une compréhension adéquate des matières. Ce type d'enseignement a une incidence importante sur les habiletés cognitives et affectives des élèves. Selon les résultats des recherches recensées, les connaissances que les élèves acquièrent à l'école contribuent au développement de leurs habiletés cognitives, tandis que les succès qu'ils vivent en classe augmentent leur estime d'eux-mêmes, laquelle constitue le pivot autour duquel se construisent les habiletés affectives. Par ailleurs, les évaluations des effets de l'enseignement explicite révèlent que les élèves ayant bénéficié de ce modèle obtiennent des résultats scolaires supérieurs, connaissent un taux de diplomation plus élevé et un niveau de redoublement inférieur aux élèves recevant un enseignement traditionnel.

Selon les chercheurs, l'enseignement explicite se distingue de l'enseignement traditionnel par l'importance, entre autres, qu'il accorde à la compréhension de la matière et à son maintien en mémoire, alors que l'enseignement traditionnel est axé sur la transmission du contenu. Au secondaire, les enseignants considérés comme étant les plus efficaces accordent près de la moitié d'une période de classe au modèle et à la pratique guidée, qui sont des étapes clés de l'enseignement explicite, avant de proposer aux élèves l'étape de la pratique autonome, tandis que les enseignants les moins efficaces y consacraient une dizaine de minutes.

Dans la même perspective de modification des pratiques pédagogiques en classe, l'importance d'une connaissance profonde des élèves, inhérente à la **mise en place de la différenciation pédagogique**, amène l'équipe de Presseau (2006) à penser que le *looping* pourrait être une voie intéressante à explorer auprès des élèves autochtones. Le *looping* est une pratique d'encadrement qui s'étend sur plusieurs années et qui exige une certaine stabilité du personnel, compte tenu de la durée du lien entre l'élève et l'enseignant, contrairement au tutorat dont la durée est beaucoup plus courte. Le but est l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles positives et significatives entre les élèves et les enseignants. Cette mesure aurait comme effet une meilleure réussite scolaire en mathématique et en lecture; elle permettrait aussi une meilleure connaissance des forces et faiblesses des élèves. Le *looping* influencerait aussi de manière positive les relations affectives et sociales des élèves, l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement et d'encadrement ainsi que de meilleurs rapports avec les parents. Cette mesure permet en outre le développement d'une bonne relation maître-élève, ce qui a un impact positif sur la persévérance scolaire des élèves à risque.

2. Ce type d'enseignement a été abondamment pratiqué aux États-Unis et évalué par des chercheurs reconnus ayant effectué des méta-analyses des publications sur l'efficacité de cette approche sur la réussite scolaire. Nous renvoyons le lecteur au rapport de Gauthier *et autres* (2004) qui explique en détail les pratiques pédagogiques associées à l'enseignement explicite ainsi que la démarche de recension effectuée.

Les deux rapports de recherche de l'équipe de Roch Chouinard (2005, 2007) suggèrent d'agir aussi sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Les chercheurs recommandent de faire la promotion dans les écoles secondaires **d'approches évaluatives plus ouvertes et variées**. D'après la recherche de Chouinard et de ses collaborateurs (2005), il semblerait que les pratiques évaluatives traditionnelles soient encore la norme plutôt que l'exception dans les écoles secondaires, alors que les nouvelles pratiques consistant à personnaliser l'évaluation, à faire participer davantage les élèves à la démarche et à diversifier les méthodes évaluatives ont une influence sur la motivation et le rendement scolaires. La promotion des méthodes d'évaluation formative semble particulièrement importante au secondaire car il existe encore de nombreuses différences entre le primaire et le secondaire à cet égard, ce qui force l'élève, en pleine transition entre deux ordres d'enseignement, à une adaptation supplémentaire.

Par ailleurs, les pratiques évaluatives s'appuyant sur l'amélioration personnelle et la progression vers des buts de maîtrise, axées sur la maîtrise de la tâche et l'amélioration des compétences, encourageraient les élèves à se centrer sur leurs efforts plutôt que sur leurs capacités. Ce dernier type de pratiques encouragerait l'engagement, le dépassement de soi, la persévérance devant les difficultés ainsi qu'une meilleure adaptation sociale. Or, l'approche « unimodale », caractérisée par le recours aux tests et aux examens, reste plus fréquente dans les écoles secondaires, alors qu'il est admis qu'une approche « multimodale », caractérisée par une plus grande individualisation des pratiques évaluatives, la participation accrue des élèves à la démarche, le recours à des productions individuelles et à des travaux d'équipe, a un effet bénéfique sur la motivation à apprendre et sur l'adaptation psychosociale. Cela est vrai notam-

ment chez les filles du secondaire, alors que les garçons rapportent au contraire préférer des évaluations de type unimodal. Les chercheurs recommandent également de mettre en place des mesures destinées à **augmenter les approches pédagogiques axées sur la coopération** entre les élèves et à diminuer celles basées sur la compétition.

D'après les résultats de la recherche réalisée par Roch Chouinard et ses collaborateurs (2007), les enseignants connaissent mal les causes des difficultés de leurs élèves, tiennent peu compte aussi du milieu socioéconomique dans lequel ils travaillent et sont peu conscients de l'effet de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles sur la motivation et l'adaptation psychosociale de leurs élèves à l'école. Cette situation fait en sorte qu'ils sont souvent démunis face aux problèmes et qu'ils ont de la difficulté à adapter leurs interventions pédagogiques. Ainsi, selon les chercheurs, une meilleure connaissance par les enseignants des effets de leurs attitudes et de leurs pratiques sur les élèves s'avère cruciale, particulièrement dans les situations où leur contexte culturel et économique diffère de celui d'une partie ou de l'ensemble de ces derniers. Dans cette perspective, ils recommandent une **remise en question des attitudes et des pratiques des enseignants**.



2.2 INTERVENTIONS DANS LES ÉCOLES

Les équipes de recherche proposant d'agir davantage dans les écoles soulignent d'emblée l'ampleur de la transition entre le primaire et le secondaire, ainsi que les changements observés sur le plan de la motivation et de l'engagement scolaires. Afin de favoriser une meilleure persévérance à l'école secondaire, les chercheurs suggèrent d'intervenir, ici aussi, le plus tôt possible dès l'entrée au secondaire, de renforcer les mesures de soutien auprès des élèves et des enseignants, et de miser sur le renforcement des activités de perfectionnement professionnel destinées aux enseignants. Les écoles devraient également renforcer l'apprentissage du français et les compétences en lecture, tout en soutenant particulièrement les enseignants de français en milieux défavorisés. Il est aussi fortement recommandé aux écoles d'offrir davantage de programmes à vocation particulière et de mettre en place des projets spécifiques.

À partir des résultats d'une recherche doctorale sur l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire en milieux défavorisés, Isabelle Archambault (2006) suggère fortement aux écoles de procéder à un **dépistage systématique** dès l'entrée au secondaire afin de pouvoir faire une prévention ciblée et différentielle. La chercheuse a constaté que le niveau initial d'engagement des élèves et l'instabilité de l'engagement dans le temps sont des indices importants d'une probabilité de décrochage. À partir d'un modèle de l'engagement à trois dimensions (comportementale, affective et cognitive), la chercheuse a remarqué que les élèves suivent différentes trajectoires d'engagement au cours de leurs études secondaires et que 65 % d'entre eux maintiennent un niveau d'engagement stable sur l'ensemble des dimensions. En revanche, elle a aussi découvert que près du tiers des élèves connaissent un certain désengagement sur au moins une des trois dimensions.

Parmi les groupes d'élèves se démarquant de la norme, le plus à risque est celui dont l'engagement sur les trois dimensions tend à baisser dès l'âge de 12 ans pour se retrouver à 16 ans avec un engagement global très faible. Ce groupe représente près de 8 % des élèves et compte une proportion plus élevée de garçons que de filles et de jeunes en adaptation scolaire (10,5 %). Ces jeunes sont huit fois plus à risque de décrocher comparativement à la majorité des élèves. Le désengagement sur le plan comportemental est le facteur de prédiction le plus fort d'un décrochage, mais la chercheuse souligne que, puisque le désengagement est un processus graduel, ses manifestations comportementales apparaissent peut-être lors du stade final du processus et se développeraient à la suite d'un désengagement sur le plan affectif et cognitif. Parmi les facteurs associés, Isabelle Archambault a constaté que les jeunes les plus à risque de se trouver sur une trajectoire de désengagement sont surtout des garçons qui présentent des habiletés cognitives plus faibles, ont des notes plus faibles, notamment en français, et sont intégrés dans des classes spécialisées.

Pour maximiser l'engagement scolaire, Isabelle Archambault considère comme très important de **porter attention à l'engagement des élèves dès le début du secondaire**. Le fait de dépister le plus tôt possible les variations de l'engagement sur toutes ses dimensions permettrait de définir une approche de prévention mieux adaptée aux besoins de chacun et chacune. Ainsi, le dépistage devrait cibler principalement les jeunes qui présentent des signes comportementaux de désengagement s'intensifiant au fil du temps ou dès l'entrée au secondaire.

Les enseignants sont les premiers à pouvoir constater une baisse de motivation ou d'intérêt, des comportements de relâchement vis-à-vis des exigences et des devoirs. Isabelle Archambault recommande de faire de la prévention universelle, c'est-à-dire en ciblant tous les élèves. Selon la chercheuse, sur le plan comportemental, l'école devrait mettre en place un **cadre rigoureux de gestion des absences et des comportements**, ainsi que favoriser la participation des élèves aux tâches et aux activités scolaires. Il est connu qu'un sentiment d'appartenance fort à l'école est un facteur de protection. Sur le plan affectif, la chercheuse encourage la **création d'un climat chaleureux et stable** afin de permettre aux jeunes de donner un sens à l'école et à leurs apprentissages. Sur le plan cognitif, il est recommandé de faire la promotion des buts d'apprentissage et de favoriser **l'utilisation de stratégies d'apprentissage**.

En ce qui concerne l'école, Isabelle Archambault recommande plusieurs des mêmes éléments recensés par Abrami, soit de créer de petites communautés à l'intérieur des écoles, de favoriser l'accessibilité à des activités parascolaires diversifiées, de faire participer les parents au suivi scolaire et au suivi des comportements, de sensibiliser et de former les enseignants et le personnel de l'école à la création de liens significatifs avec les élèves.

En partageant une préoccupation commune relative à la transition entre le primaire et le secondaire, l'équipe de François Larose (2005) recommande de mieux **soutenir le passage entre les deux ordres d'enseignement**. Afin de faciliter cette transition et de favoriser une plus grande réussite scolaire, ces chercheurs ont fait collaborer des enseignants et des élèves du primaire et du secondaire autour de projets d'apprentissage communs. Les résultats montrent clairement qu'une meilleure coordination de l'intervention éducative entre généralistes du primaire et spécialistes du secondaire, associée à une diversité de dispositifs d'apprentissage mis en place, bénéficie directement aux élèves alors qu'ils traversent une étape cruciale de leur trajectoire scolaire.

Pour cette équipe de recherche, il est fondamental de **créer des conditions de collaboration entre les enseignants du primaire et du secondaire** afin de faciliter la transition entre les deux ordres d'enseignement et de soutenir la persévérance des élèves. Les chercheurs montrent à quel point le passage de l'école primaire à l'école secondaire marque une importante rupture pour les élèves. D'un environnement contrôlé et encadré par un seul enseignant généraliste, les enfants passent à un milieu où leur autonomie est grandement sollicitée. Cette transition est d'ailleurs non seulement perçue comme une source d'anxiété par les élèves du troisième cycle du primaire qui vont accéder au « monde des grands », mais elle représente aussi un risque de désertion précoce de l'école pour ceux qui accusent un retard scolaire.

L'équipe de recherche a voulu d'abord mieux comprendre les représentations des intervenants du primaire et du secondaire face aux difficultés d'adaptation qu'affrontent les élèves lors de la transition. À partir d'une analyse des discours des enseignants, les chercheurs ont relevé une tendance à attribuer à l'autre ordre d'enseignement la responsabilité de la difficulté d'adaptation scolaire rencontrée par certains élèves lors du passage du primaire au secondaire.

Un autre point d'achoppement entre les enseignants des deux ordres porte sur l'acquisition de savoirs procéduraux nécessaires au bon fonctionnement de l'élève au secondaire. Ces savoirs ne sont pas au sens strict des savoirs disciplinaires, mais plutôt des normes d'usage et des compétences qui permettent à l'élève de travailler adéquatement dans un nouveau système. Par exemple, la présentation des devoirs, les modalités d'étude, les codes de vie, les normes de gestion du temps et même les rapports entre les élèves diffèrent entre l'école primaire et l'école secondaire. Or, les enseignants du secondaire se préoccupent davantage de cet aspect de la transition que leurs collègues du primaire et ont tendance à blâmer leurs collègues pour le manque de préparation des jeunes à cette réalité.



Comme le nouveau programme d'études du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire au Québec, structuré autour du développement des compétences, propose des liens de continuité entre les cycles, mais aussi entre les disciplines, les chercheurs ont voulu connaître les effets bénéfiques d'une approche interdisciplinaire gérée par une équipe des deux ordres d'enseignement sur la réduction de ces difficultés chez des élèves de milieu socioéconomique faible.

Le projet de recherche reposait en grande partie sur le postulat voulant que la réalisation de projets communs associant des groupes d'élèves du primaire et du secondaire facilite **l'harmonisation des pratiques pédagogiques** des enseignants des deux ordres. Pour les élèves aussi, la capacité de mettre à l'épreuve leurs compétences et d'interagir autour de projets d'apprentissage spécifiques avec leurs vis-à-vis d'un autre niveau d'enseignement s'est révélée un puissant facteur de motivation. L'expérience a contribué à augmenter le sentiment de compétence des élèves du primaire, notamment en français.

Pour les élèves du primaire inscrits en cheminement particulier, les expériences vécues durant les deux années successives pendant lesquelles cette recherche a eu lieu ont contribué à une nette amélioration de la représentation de leurs compétences scolaires en regard de celles de leurs pairs, souvent moins âgés, du secondaire ordinaire. Dans les deux cas, il y a eu un **développement professionnel** chez les enseignants des deux ordres autour de la construction et de la gestion d'un projet commun. Cette nouvelle pratique collaborative a permis que les élèves en difficulté d'apprentissage développent une meilleure estime de soi et une plus grande motivation, ainsi qu'une meilleure acquisition de compétences dans des disciplines de base.

De son côté, l'équipe de Roch Chouinard (2007) recommande d'accentuer la **mise en place dans les écoles secondaires de projets particuliers**, accessibles à tous les élèves, afin de faire concurrence au secteur privé d'enseignement et de redynamiser l'école publique. Cette recommandation découle du fait que, selon cette recherche, les élèves de milieux favorisés fréquentant les écoles secondaires publiques sont moins motivés et attirés par l'école que ceux de milieux défavorisés. Les élèves de milieux favorisés rapportent également moins d'attrait pour la lecture que leurs pairs de milieux défavorisés, ont des difficultés plus grandes sur le plan de l'adaptation psychosociale à l'école (relations plus conflictuelles avec les enseignants, taux plus élevé de vandalisme, de vols mineurs et de violence relationnelle). Ces résultats, étonnants à première vue, sont à considérer dans la perspective de la compétition que se livrent les établissements publics et privés en milieux favorisés. En effet, selon les chercheurs, il est plausible qu'en milieux très favorisés, les élèves les plus motivés fréquentent l'école privée alors que ceux qui le sont moins et ceux qui sont moins bien adaptés à l'école sont plus difficilement admis dans ces écoles et qu'ils doivent alors fréquenter l'école publique.

Du même souffle, les chercheurs recommandent **d'offrir un soutien accru aux enseignants de français œuvrant en milieux défavorisés** et d'intervenir en priorité afin d'augmenter les **compétences en lecture** des élèves de ces milieux, particulièrement les compétences des garçons. Les chercheurs ont constaté que les enseignants de français de milieux défavorisés rapportent un sentiment d'efficacité professionnelle moindre que leurs collègues de milieux plus favorisés. Ce résultat de recherche serait redevable au fait que les écoles de milieux défavorisés accueillent une proportion plus grande d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, ce qui représente un défi supplémentaire pour les enseignants. Or, plus l'enseignant est satisfait de son

milieu de travail, plus il intègre à sa pratique différentes modalités d'enseignement et stratégies d'apprentissage, ce qui contribue à favoriser une meilleure réussite scolaire. D'où l'importance d'offrir un soutien accru aux enseignants de français œuvrant en milieux défavorisés.

De son côté, pour favoriser la mise en place de la différenciation pédagogique (auprès d'élèves autochtones), l'équipe de Presseau (2006) considère qu'un **soutien de qualité et prolongé** devrait être offert aux enseignants dans la mesure où le processus de transformation des représentations et des pratiques requiert beaucoup de temps. Du même souffle, il apparaît crucial pour les chercheurs de **former les enseignants** afin qu'ils déconstruisent leurs représentations voulant que la motivation soit exclusivement ou principalement un préalable à la réussite scolaire. Si les élèves bénéficient de la différenciation pédagogique pendant leur parcours scolaire, il est fort probable que la motivation devienne également une conséquence de la réussite scolaire.

Il est aussi recommandé que les écoles offrent un **meilleur accès à des programmes à vocation particulière** afin que des jeunes éprouvant des difficultés scolaires puissent participer à de tels programmes, ce qui les motiverait davantage et leur permettrait de développer un sentiment d'appartenance plus fort à l'endroit de leur établissement scolaire sans pour autant être privés des services particuliers auxquels ils ont droit et dont ils ont réellement besoin (orthopédagogie, services de psychoéducation).

Toujours selon Presseau, les perspectives de l'intervention éducative en milieu autochtone diffèrent selon les acteurs rencontrés (enseignants, directions d'école, intervenants) et tendent à alimenter un point de vue stéréotypé. À cet égard, les actions à entreprendre pour contrer l'échec et le décrochage portent sur l'intégration des éléments de la culture autochtone dans l'école et la mise en place de moyens pour soutenir les élèves autochtones aux prises avec des difficultés d'apprentissage et d'ordre comportemental. Pour les intervenants du milieu, il serait profitable d'offrir **une formation continue** leur permettant d'accroître leur connaissance de la culture autochtone et de modifier leurs pratiques pédagogiques. Du même souffle, il est aussi recommandé de donner **des primes aux enseignants** les

plus expérimentés auprès des élèves à risque ou en difficulté et à ceux qui font l'enseignement de la lecture pour retenir le plus longtemps possible ces enseignants dans les communautés autochtones. Il serait souhaitable également de mettre sur pied un **programme de mentorat** pour les nouveaux enseignants dans ces communautés.

De plus, Clermont Gauthier et ses collaborateurs (2005) ont aussi relevé le fait que les écoles les plus performantes accordent une attention importante au **perfectionnement professionnel des enseignants** afin qu'ils puissent développer leurs pratiques pédagogiques à la lumière des connaissances les plus récentes et des meilleures pratiques. À cet égard, les chercheurs estiment que le perfectionnement du personnel enseignant devrait porter sur la **gestion de classe et la gestion de l'enseignement**. Compte tenu du fait que l'impact de l'enseignement explicite sur la performance des élèves, comme relevé dans l'ensemble des recherches consultées, est supérieur à celui des autres approches pédagogiques, la formation offerte aux enseignants devrait privilégier ce type de démarche.

De son côté, l'équipe de Nadia Rousseau (2007) suggère de **restructurer l'organisation scolaire** afin de permettre un mode de gestion des enseignements plus souple. À partir d'une étude sur l'application d'une stratégie d'enseignement en tâche globale, les chercheurs ont pu relever les bénéfices associés à la restructuration de l'organisation scolaire sur la réussite des élèves en difficulté au secondaire. Le fonctionnement en tâche globale génère des effets positifs sur les apprentissages, les comportements et le stress chez les élèves. Aussi, il rend possibles le travail d'équipe et la cohésion de l'équipe enseignante, l'application du nouveau pédagogique, l'exploitation de projets d'envergure avec les jeunes en difficulté et de projets intégrateurs assurant la création de liens concrets entre les disciplines, ainsi qu'un suivi scolaire et comportemental quotidien auprès des élèves.



La tâche globale est une approche privilégiée par Paul Inchauspé, qui a présidé le Groupe de travail sur la réforme du curriculum au Québec. Cette stratégie vise à pallier le fait que dans l'école actuelle, le temps et les séquences d'apprentissage sont organisés mécaniquement. Ce mode de gestion du temps consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants qui se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe. Par exemple, pendant qu'un enseignant explore une matière en classe, ses collègues agissent comme assistants pédagogiques ou s'occupent de maintenir ou de rétablir la discipline en classe. La tâche globale se distingue du co-enseignement (*team coaching*) par l'absence d'horaires individuels fixés et standardisés tant pour les enseignants que pour les élèves. Seuls sont fixés, au début de l'année, la liste des élèves, le nom des enseignants et le programme de formation.

L'implantation de la stratégie de la tâche globale en milieu scolaire a eu des répercussions marquées dans les classes de cheminement particulier observées. Le stress des élèves et le taux d'absentéisme ont diminué significativement. Les enseignants ont aussi remarqué une amélioration dans les comportements et les attitudes des élèves, notamment parce qu'il est plus facile d'appliquer des règles disciplinaires cohérentes quand il y a toujours au moins deux enseignants en classe. Et même si, en tâche globale, il y a plus d'élèves par classe, une majorité de jeunes en difficulté jugent que l'encadrement apporté par les enseignants leur permet d'apprendre davantage et de mieux comprendre la matière.

De leur côté, les enseignants ont remarqué qu'une fois le projet bien démarré, la tâche globale leur procurait davantage de liberté et de flexibilité et, par conséquent, rendait leur enseignement moins routinier et plus efficace. Ils estiment aussi que la présence de collègues dans la classe les aide à faire des liens entre les matières et à obtenir une rétroaction en direct qui favorise les rajustements de tir et le perfectionnement de l'enseignement offert aux élèves. Selon cette recherche, dans un mode de tâche globale, les enseignants développent des habitudes de collaboration et établissent des liens de confiance qui contribuent à leur satisfaction au travail.

Or, le fonctionnement en tâche globale est réalisable sous certaines conditions: avoir une équipe enseignante dont les membres partagent le désir de travailler ensemble, jouir de l'appui de la direction d'école, de la commission scolaire et des représentants syndicaux dans la mise en place et le maintien de l'équipe enseignante, bénéficier du temps de concertation et de planification entre les journées pédagogiques, et d'une réorganisation des environnements physiques au sein de l'école. Pour qu'une telle opération fonctionne, les enseignants doivent s'investir et être prêts à faire certaines concessions sur la façon traditionnelle d'enseigner.

2.3 INTERVENTIONS AUPRÈS DES FAMILLES

Les interventions préconisées par les chercheurs auprès des familles portent principalement sur la mise en place de programmes d'éducation parentale avant l'entrée à l'école et l'instauration de nouveaux modèles de collaboration avec les familles.

La recherche d'Ellen Moss et de ses collaborateurs (2007) sur les liens entre le type d'attachement d'un enfant à sa mère et la prédiction de la performance scolaire au secondaire est fort instructive. L'équipe de Moss recommande **d'améliorer les compétences parentales dès la période préscolaire** et même au cours de la petite enfance afin de prévenir les problèmes scolaires à l'adolescence. Il est connu que les relations d'attachement entre un enfant et son parent influencent l'adaptation sociale. Depuis la fin des années 1960, les psychologues cherchent à comprendre les liens entre les différents types d'attachement et les problèmes de développement des enfants. Or, très peu d'études ont évalué le lien entre les relations d'attachement et l'adaptation scolaire. Cette recherche longitudinale a confirmé l'hypothèse de la chercheuse: les enfants ayant développé un type d'attachement insécurisé et désorganisé à l'égard de leur parent ont de sérieux problèmes d'adaptation et de réussite à l'école.

La définition utilisée pour les relations d'attachement provient d'une typologie reconnue en psychologie qui repose sur quatre types distincts d'attachement (sécurisé, évitant, ambivalent et désorganisé) dont chacun a des répercussions sur le développement de l'enfant et, surtout, sur sa capacité d'adaptation sociale. Ces types d'attachement influencent fortement les façons de communiquer des enfants, leur estime de soi et leur habileté à s'autoréguler.

Sur le plan de l'intervention, cette recherche confirme l'importance **d'inclure les parents dans toute intervention scolaire** concernant les enfants les plus à risque et de travailler sur les relations au sein de la famille, tout autant que sur les comportements de l'enfant dans le contexte scolaire. La recherche a bien montré que les enfants présentant un attachement insécurisé risquent de développer des troubles d'adaptation à l'école. Ellen Moss considère qu'il faut intervenir tôt dans la relation d'attachement parent-enfant au cours de la petite enfance et de la période préscolaire pour favoriser une sécurité affective. La chercheuse considère qu'il est possible **d'améliorer la capacité parentale de répondre aux besoins des enfants par des interventions intensives**.

Les résultats de sa recherche peuvent aider les intervenants en milieu scolaire en les orientant sur certains indices permettant de repérer les enfants qui présentent des comportements de désorganisation élevée, sans toutefois négliger ceux qui ont des déficits en matière de motivation scolaire, lesquels n'affectent pas cependant leur rendement ou leur comportement en classe. Les troubles extériorisés comme la turbulence et l'agression sont plus spectaculaires et dérangeants dans une classe que l'anxiété et le repli sur soi. Or, ces troubles intériorisés expriment aussi une détresse chez l'enfant. Il serait alors important de **sensibiliser davantage le personnel scolaire à la détection de ce type de troubles** qui sont aussi plus difficiles à cerner par l'ensemble des intervenants en santé mentale.

Les chercheurs ont découvert que les adolescents qui profitent d'un lien d'attachement sécurisé ont une meilleure performance scolaire que ceux dont le lien d'attachement est insécurisant. Cette étude révèle également que la présence de troubles de comportement extériorisés ou perturbateurs chez un adolescent peut être reliée à la qualité de la relation d'attachement à la mère. D'après les résultats de cette recherche, les adolescents sécurisés sont moins susceptibles de faire preuve d'agressivité que leurs camarades insécurisés. De plus, les chercheurs ont découvert que les enfants de 6 ans dont l'attachement est insécurisé-désorganisé présentent davantage de troubles de comportement intériorisés à 14 ans, tels le retrait social ou l'anxiété, que les autres enfants. L'étude révèle aussi que les enfants ayant des problèmes d'autorégulation et d'impulsivité à 8 ans ont tendance à avoir des problèmes extériorisés à 14 ans, et que les élèves de 8 ans souffrant de difficultés d'autocontrôle ont souvent des problèmes de comportement intériorisés à l'adolescence.

Les chercheurs soulignent qu'il pourrait être du ressort des pouvoirs publics de **sensibiliser les parents** à l'importance de construire une relation sécurisante avec leur enfant et de leur fournir des outils en conséquence. Pour l'équipe de Moss, les services sociaux offerts aux familles devraient cibler les jeunes enfants qui présentent déjà des modèles d'attachement insécurisant dès leur entrée à l'école. Les recherches démontrent que, sans intervention, les modèles dysfonctionnels parent-enfant ainsi que leurs conséquences sur la performance scolaire persisteront jusqu'à l'adolescence et probablement au-delà de cette période. Dans cette perspective, les chercheurs soulignent l'importance de ne pas concentrer les ressources d'intervention exclusivement auprès des élèves ayant un faible rendement scolaire, mais de s'attarder le plus tôt possible aux modèles de communication entre les parents et leurs enfants en début de scolarisation, compte tenu des avantages que cela peut procurer sur le développement de l'enfant et son adaptation scolaire tant au primaire qu'au secondaire.



Plusieurs recherches soulignent l'importance fondamentale de la **collaboration des parents** dans la réussite scolaire de leurs jeunes. En revanche, l'enjeu reste de taille auprès de certaines communautés. Par exemple, selon Presseau (2006), pour qu'un réel partenariat puisse s'établir entre l'école et les familles autochtones, il serait souhaitable que **l'égalité des partenaires soit reconnue**, ce qui implique nécessairement la transformation des représentations de certains intervenants ayant des perspectives négatives ou conflictuelles, notamment dans leurs rapports avec les jeunes autochtones.

Depuis les années 1980, la collaboration familles-écoles est au cœur des préoccupations du système scolaire. Les recherches scientifiques ont démontré que les rapports des parents à l'école jouent un rôle essentiel dans la réussite scolaire de leurs enfants. Cette collaboration a été instituée de diverses manières au point où il est désormais reconnu qu'il existe plusieurs types de collaboration en fonction des classes sociales, du milieu de vie et de la dynamique familiale. L'équipe de Michèle Vatz-Laaroussi (2005) a entrepris une recherche qualitative auprès de populations immigrantes et autochtones, ce qui a permis de relever plusieurs pratiques favorisant la réussite scolaire autour d'une **mobilisation de tous les acteurs concernés**.

Autant du côté des familles immigrantes que du côté des familles autochtones, la recherche a constaté que la résilience était un élément important de la réussite scolaire. Cette résilience repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire. Les individus qui réussissent ont des projets et l'espoir de réussir; ils élaborent des stratégies d'apprentissage, tentent de maîtriser le français tout en valorisant leur langue maternelle. Leur famille immédiate, et même les grands-parents, se mobilise aussi autour de l'importance de l'instruction. Sur le plan de la mobilisation communautaire, celle-ci se vit comme un « espace de médiation » qui cherche à créer un milieu de vie accueillant autant à l'école que dans la communauté. Les chercheurs ont constaté que cette résilience fait appel à des tuteurs, des personnes clés, comme les enseignants et les amis à l'école, mais aussi dans la famille, qui jouent un rôle de modèle pour les jeunes. Ces tuteurs nourrissent l'espoir des jeunes et communiquent leur fierté de les voir réussir.

Cette étude a permis de constater à quel point le rapport des parents à l'école et celui de l'école aux parents sont fortement colorés par le contexte plus ou moins multiethnique dans lequel ils se déroulent. Les stratégies familiales et scolaires risquent de varier selon qu'on se situe à Montréal ou dans une autre région du Québec. Alors que le nombre d'élèves d'origine étrangère est en augmentation à l'extérieur de la région de Montréal depuis 1993 à la suite de la Politique de régionalisation de l'immigration, l'équipe **estime que les professeurs des classes d'accueil et des classes multiethniques en région ont besoin d'être mieux formés et outillés**.

Selon l'équipe de recherche, les voies de la réussite scolaire se construisent grâce à la **mobilisation** de tous les acteurs. Parmi les pistes d'action, l'équipe suggère de reconnaître la diversité des trajectoires et des acteurs qui contribuent à la réussite scolaire des jeunes. Elle recommande aussi de **faire circuler l'information** afin d'établir une meilleure collaboration entre les écoles et les familles. Les parents des enfants qui réussissent sont en général sécurisés par rapport au système scolaire qui accueille leur enfant et ils le connaissent suffisamment pour accompagner leur jeune de manière efficace.

En revanche, il ressort de l'étude que l'école doit s'ouvrir aux savoirs et aux compétences des parents d'ailleurs et des systèmes scolaires. Les chercheurs estiment que l'information efficace ne peut être à sens unique, en soulignant également l'importance de la proximité entre les enseignants, les jeunes, le milieu de vie et les familles, peu importe leur origine culturelle.

Du côté des parents immigrants et autochtones, les rapports à l'école peuvent être chargés de multiples attentes, espoirs et appréhensions. Or, le style parental démocratique n'est prégnant ni dans les milieux populaires, ni dans celui des populations immigrantes et des communautés autochtones. Cette situation peut créer de sérieux malentendus, d'où l'importance pour l'équipe de recherche de saisir les contextes les plus favorables à l'articulation de modèles de collaboration, peu importe l'appartenance culturelle des familles. D'autres obstacles peuvent aussi entraver le processus de collaboration, comme la non-maîtrise du français et les difficultés d'intégration liées au parcours migratoire ou à la marginalisation.

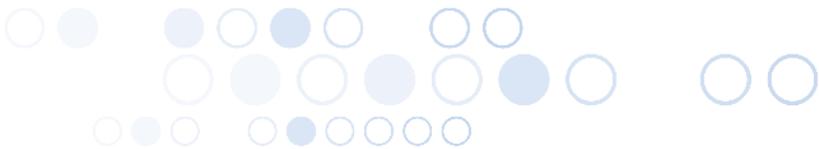
2.4 INTERVENTIONS DANS LES COMMUNAUTÉS

Quant aux interventions ciblant les communautés, il est surtout recommandé de sensibiliser les employeurs aux besoins de soutien des jeunes employés travaillant à temps partiel et fréquentant l'école secondaire. Ici aussi, une mobilisation collective et une concertation entre les différents acteurs sont fortement recommandées.

De son côté, l'équipe de recherche de Gagnon (dans Koestner, 2008), qui a réalisé une étude sur l'interférence du travail à temps partiel sur les études, a aussi formulé des recommandations à faire auprès des employeurs qui engagent des jeunes à temps partiel. Afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes employés, les chercheurs suggèrent aux écoles **d'établir des liens avec des employeurs de leur communauté** pour les sensibiliser à l'importance de leur soutien auprès des jeunes. Parmi les mesures à instaurer, les chercheurs recommandent aux employeurs d'être souples et de permettre aux élèves de faire des choix dans leur horaire de travail. Contrairement à la croyance populaire, d'après les résultats de cette recherche, le fait de travailler à temps partiel a un effet positif sur l'engagement scolaire, plus important d'ailleurs que le fait de ne pas travailler. Le travail à temps partiel contribuerait à répondre à des besoins de base des jeunes (autonomie, compétence, être en relation).

En revanche, le nombre d'heures travaillées a un impact négatif. Selon la recherche de Gagnon et de ses collaborateurs, les jeunes travaillant 20 heures et plus par semaine ont tendance à se désengager sur le plan scolaire. Or, le nombre d'heures n'est pas le seul facteur car les chercheurs constatent que cette quantité de travail est aussi associée à une plus grande permissivité parentale et à des comportements déviants (consommation de drogue et actes de délinquance mineure), et ces variables sont associées au désengagement scolaire. Donc, le travail pendant les études peut être positif à la condition de le limiter à 10 heures par semaine et d'avoir le soutien de l'employeur qui reconnaît l'importance des études.

L'équipe de Vatz-Laaroussi (2005) recommande aux familles et aux communautés d'encourager les jeunes dans leur parcours scolaire et dans leurs ambitions, de maintenir les liens et les réseaux informels qui favorisent le soutien à la réussite scolaire, **d'investir et d'utiliser toutes les ressources du milieu et du système scolaire** pour accompagner cette réussite et d'utiliser toutes les stratégies possibles pour encadrer, aider et mobiliser le jeune dans sa scolarité. Aux communautés en particulier, les chercheuses recommandent de mettre en place des ressources de médiation entre les familles et l'école, d'articuler les initiatives prises dans des secteurs parfois différents et de **favoriser l'entraide ainsi que les réseaux informels**.



2.5 INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DES PROGRAMMES ET DES POLITIQUES

Sur le plan des interventions dans les programmes, l'équipe de Roch Chouinard (2007) suggère de **poursuivre les programmes de soutien** mis en place en milieux défavorisés puisque les efforts et les ressources déployés ces dernières années dans le réseau des écoles secondaires publiques semblent porter des fruits. Les quelques particularités dans les pratiques des enseignants de ces milieux viennent appuyer en partie cette hypothèse. Les chercheurs ont en effet constaté que les enseignants ont modifié certaines de leurs pratiques et ont plus souvent recours à des activités d'apprentissage réalisées en collaboration en milieux défavorisés qu'à des activités réalisées individuellement, ce qui peut être envisagé comme une réponse particulière des enseignants de ces milieux aux caractéristiques de leurs élèves.

La recherche de Presseau (2006) sur les élèves autochtones a souligné à quel point les actions à entreprendre pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires vont bien au-delà de ce qui peut être fait en classe et même dans l'école. Dans cette perspective, les chercheurs recommandent fortement que des démarches soient faites au sein de la communauté autochtone pour **créer des emplois** accessibles uniquement aux jeunes diplômés. Car, pour les jeunes autochtones, réussir signifie souvent le fait de quitter la communauté pour se trouver un emploi. Les jeunes auraient ainsi plus d'incitatifs à poursuivre leurs études. Or, le développement économique des communautés autochtones passe nécessairement par la mise en place de plusieurs ressources financières, humaines et politiques.

L'équipe de Vatz-Laaroussi (2005) recommande aux commissions scolaires et aux écoles **d'opérationnaliser les politiques interculturelles** en s'assurant de leur adaptation au milieu et de veiller à la mise en œuvre d'équipes-écoles ouvertes aux questions interculturelles, tout en veillant à la **formation continue** des acteurs scolaires. Les chercheurs recommandent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'ajouter à la formation initiale des maîtres un **module de formation obligatoire touchant les questions interculturelles**. Les chercheurs suggèrent aussi de réaffirmer et de renforcer les politiques de prise en considération de la diversité ethnoculturelle et de s'assurer qu'elles s'opérationnalisent à tous les niveaux du système scolaire, aux commissions scolaires, aux écoles primaires et secondaires, dans les classes et les activités parascolaires. Elles demandent aussi que les pouvoirs politiques veillent à **l'application de ces politiques** dans tous les milieux régionaux et locaux, tout en assurant une pérennité des ressources afin de soutenir les initiatives valorisant les collaborations familles-écoles et la réussite des jeunes.

CONCLUSION

Le présent document de travail a le mérite d'avoir dégagé les principales recommandations d'équipes de recherche du Québec qui se sont penchées sur différents objets et aspects de la persévérance et de la réussite scolaires chez les élèves du secondaire. En soi, l'exercice est une primeur car ce travail n'avait pas encore été réalisé à partir des recherches financées par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS). Un grand nombre de ces recherches se sont concentrées sur l'avancement des connaissances, mais la plupart des chercheurs ont pris soin de formuler des recommandations destinées à différents niveaux d'intervention. Nous pouvons ainsi constater, malgré la difficulté de comparer des recherches aussi différentes, la cohérence des recommandations et leur lien avec les pistes d'action fortement encouragées par d'autres chercheurs ayant travaillé avec des échantillons situés ailleurs qu'au Québec.

Dans cette perspective, les autorités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont en main un document de travail issu de recherches québécoises qui pourra les éclairer quant aux décisions à prendre en matière de prévention du décrochage scolaire dans les écoles secondaires du Québec. Or, outre l'importance d'élaborer un plan d'action à l'échelle de la province, il ressort nettement de ce travail de compilation la nécessité de créer un espace de diffusion des meilleures pratiques pour tous les milieux et tous les acteurs. À cet égard, nous pensons que la principale recommandation de Philip C. Abrami de l'Université Concordia reste fondamentale. Selon ce chercheur, le Québec et le Canada auraient grandement avantage à développer le réflexe de colliger systématiquement tous les programmes d'intervention et de les diffuser à grande échelle, afin de favoriser une meilleure appropriation des mesures les plus efficaces. La création d'une base de données nationale s'inscrit de plain-pied dans cet effort d'amélioration de l'efficacité des initiatives souvent méconnues faute de diffusion.



LISTE DES ÉTUDES

- ABRAMI, Philip C., et autres (2008). *Dropout Prevention systematic Review-Preliminary Final report.*
- ARCHAMBAULT, Isabelle (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage.*
- CHOUINARD, Roch, et autres (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire.*
- CHOUINARD, Roch, et autres (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants.*
- GAUTHIER, Clermont, et autres (2004). *Les interventions éducatives dites efficaces en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés: une revue de littérature.*
- GAUTHIER, Clermont, et autres (2005). *Les écoles efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves à risque: une revue de littérature.*
- KOESTNER, Richard, et autres (2008). *Developing Integrated Life Goals That Support School Success: Personal and Familial Factors that Promote Student's High School Progress and a Successful Transition to Cegep.*
- LAJOIE, Jacques, et autres (2006). *Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire.*
- LAROSE, François, et autres (2005). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieux socioéconomiques faibles lors de la transition primaire-secondaire.*
- MOSS, Ellen (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire.*
- PRESSEAU, Annie, et autres (2006). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté: soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces.*
- ROUSSEAU, Nadia, et autres (2007). *Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.*
- VATZ-LAAROUSSI, Michèle, et autres (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec.*



RÉDACTION

Nathalie Dyke, Ph.D.
Rédactrice professionnelle

COORDINATION DE LA PUBLICATION

Valérie SAYSSET
Monica ROSALES
Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la
Direction des communications, MELS

