

COUP DE POUCE À LA RÉUSSITE! n°2



Persévérance et réussite scolaires au primaire :

pistes d'action proposées
par des chercheurs québécois



Le présent document a été réalisé par
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Recherche et rédaction

Nathalie Dyke, Ph. D.,
rédactrice professionnelle

Coordination

Carole Batailler
Julie-Madeleine Roy
Direction de la recherche et de l'évaluation

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

Gilbert Moisan
Direction de la recherche et de l'évaluation

Révision linguistique

Direction des communications

Coordination de la production graphique et édition

Direction des communications

Graphisme

Ose Design

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.mels.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013

ISBN 978-2-550-68221-9 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013



SOMMAIRE

Ce deuxième *Coup de pouce à la réussite!* s'inscrit dans une série de documents à l'intention des autorités ministérielles ainsi que des décideurs du réseau scolaire. Il présente les pistes d'action des chercheurs financés par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et dont les recherches ont porté sur les élèves du primaire au Québec. Sur une soixantaine de rapports de recherche finalisés, dix-neuf ont été retenus pour cette synthèse.

Plusieurs de ces pistes visent l'ensemble des élèves. Les chercheurs s'entendent sur l'importance d'intervenir le plus tôt possible, dès l'âge préscolaire, et de mettre l'accent sur les compétences de base à développer en français, particulièrement sur la capacité à écrire. Outre cette insistance sur la littératie, les chercheurs soulignent également l'importance des bonnes relations sociales et d'une bonne estime de soi chez les élèves du primaire. Et ces éléments ne peuvent être développés qu'à partir d'un programme de prévention offert le plus tôt possible dans le parcours scolaire des jeunes, plus particulièrement chez ceux provenant de milieux à risque. Il a été abondamment démontré aussi à quel point la motivation scolaire reposait, entre autres, sur le sentiment de compétence personnelle. Comme plusieurs autres facteurs de persévérance et de réussite scolaires, ce sentiment se construit très tôt et est le résultat d'un développement graduel au cours des cycles du primaire. Il est aussi fortement suggéré de promouvoir l'utilisation de méthodes d'évaluation formative.

Quant aux pistes d'action visant les élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, les chercheurs insistent sur l'importance d'agir en concertation pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves. Dans cette perspective qui suscite l'unanimité, tous les acteurs devraient être impliqués : le personnel enseignant, les directions d'école, les parents, les services sociaux et les organismes communautaires. Ce modèle d'intervention en concertation permettrait d'établir une solide alliance autour de la réussite scolaire des élèves du primaire, particulièrement pour ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, et de créer une véritable communauté éducative.

Par ailleurs, il a été clairement démontré que l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés de comportement ou d'apprentissage doit être maintenue, mais qu'elle pose certains défis. Selon les chercheurs, des changements doivent être apportés aux services professionnels dans les écoles afin de mieux répondre aux besoins considérables de ces élèves. À cet égard, le défi pour le milieu scolaire au Québec serait de trouver une façon d'offrir des programmes à multiples volets à l'école avec des équipes composées de professionnels pouvant intervenir à la fois dans le milieu scolaire et auprès des familles. Dans la même perspective, les chercheurs sont d'avis que la famille devrait toujours être incluse dans les interventions visant les élèves ayant ce type de difficulté.

Ce document présente également des pistes d'action pour favoriser la réussite scolaire des élèves atteints de problèmes particuliers (dysphasie, trouble du traitement auditif et cancer).



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Pistes d'action	6
● Intervenir dès l'âge préscolaire	6
● Mettre l'accent sur les compétences en français	8
● Agir sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence personnelle	10
● Préconiser des méthodes d'évaluation formative	12
● Agir en concertation	13
● Maintenir l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés	20
● Inclure la famille et la communauté	24
● Interventions pour les élèves aux prises avec des problèmes particuliers	28
Conclusion	31
Bibliographie	34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Situation des jeunes sans difficultés et avec difficultés à la fin du secondaire	16
Tableau 2 Interventions à privilégier selon le type de difficultés	17
Tableau 3 Impact des programmes d'intervention sur les garçons et les filles	19
Tableau 4 Synthèse des pistes d'action proposées par les chercheurs	32



INTRODUCTION

Ce document présente des résultats de recherche obtenus par les chercheurs financés par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Compte tenu de la volonté d'agir sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves au primaire, les autorités ministérielles et les décideurs du réseau scolaire pourront disposer d'une synthèse des pistes d'action formulées par les chercheurs.

Sur la soixantaine de rapports déposés au Ministère dans le cadre du PRPRS, 19 ont été retenus, car ils portaient sur les élèves du primaire. Bien que les recherches aient porté sur des objets fort différents les uns des autres et qu'elles aient utilisé diverses méthodologies, ce document porte exclusivement sur les pistes d'intervention proposées par les chercheurs afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes au primaire. Ainsi, compte tenu de l'objectif visant à transmettre de l'information pouvant aider à la prise de décision, l'attention n'a pas porté sur les contributions théoriques des chercheurs, mais exclusivement sur les pistes d'intervention suggérées à la lumière des résultats des recherches¹.

Plusieurs propositions se chevauchent d'une recherche à l'autre. Dans le but de dégager les pistes d'action les plus souvent proposées par les chercheurs et autour desquelles un consensus émerge, celles-ci sont présentées de façon distincte. Chaque section de ce *Coup de pouce* porte le titre d'une piste d'action sur laquelle les chercheurs s'entendent.

Par souci de cohérence, les pistes d'action sont présentées du général au particulier. Ainsi, les premières sections portent sur les pistes visant l'ensemble des élèves du primaire pour ensuite se décliner vers des groupes cibles, comme les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, en terminant par quelques pistes s'adressant aux élèves ayant des problèmes particuliers.

.....
1. Pour les contributions théoriques et les détails méthodologiques de chacune des recherches, nous invitons les lecteurs à prendre connaissance des rapports disponibles au www.mels.gouv.qc.ca, sous la rubrique « Les programmes ».



Intervenir dès l'âge préscolaire

Parmi les suggestions formulées par les chercheurs, plusieurs préconisent une intervention le plus tôt possible dans le parcours scolaire des élèves afin de favoriser la réussite scolaire non seulement au primaire, mais aussi dans l'ensemble du parcours scolaire.



Une équipe de recherche dirigée par Lisa Serbin et William Bukowski, professeurs en psychologie à l'Université Concordia, a réalisé une étude longitudinale sur la transition du primaire au secondaire et les trajectoires de réussite chez les élèves de milieux défavorisés.

Cette recherche confirme à quel point les compétences scolaires et sociales nécessaires à la réussite scolaire à long terme sont le résultat d'un développement graduel à travers les cycles du primaire.

La recherche longitudinale a révélé que les déficits sur le plan cognitif et du langage et les problèmes de comportement peuvent être détectés déjà à l'âge préscolaire. De tels problèmes concernent un groupe d'enfants, les garçons en particulier, qui, en cours de cheminement scolaire, ont des risques élevés de connaître des échecs. Les chercheurs ont constaté que 30 % des élèves qui avaient des problèmes à l'âge préscolaire ont redoublé une année au primaire.

- Lisa Serbin et William Bukowski préconisent un **programme de prévention universelle** à la maternelle et au premier cycle du primaire. L'objectif de ce programme serait de promouvoir les compétences de base en littératie et en mathématiques, ainsi que d'améliorer les comportements et l'attention des enfants provenant de milieux plus à risque. Ensuite, selon les résultats de ce programme, il serait possible de dépister les élèves qui nécessiteraient une intervention intensive et individualisée, ainsi qu'un soutien continu pour acquérir des compétences scolaires et sociales de base tout au long du primaire.

Les chercheurs ont découvert que le succès de la transition au secondaire reposait sur des facteurs précis tels que les compétences scolaires, l'estime de soi, les compétences sociales et les relations positives avec les pairs. En d'autres termes, une solide préparation scolaire, en particulier en écriture et en mathématiques, des relations satisfaisantes avec les pairs et un sentiment de compétence et de confiance personnelle favorisent une bonne transition au premier cycle du secondaire. Une réussite scolaire au primaire et l'absence de problèmes sérieux de comportement, en particulier un comportement perturbateur et des difficultés d'attention, au cours des premières années de scolarité permettent à ces compétences essentielles de se développer avant le troisième cycle du primaire.

- Ces chercheurs estiment que le plus grand défi auquel les écoles sont confrontées consiste justement à favoriser le développement des compétences de base en littératie, de bonnes relations sociales et une estime de soi. Selon eux, ces éléments peuvent être développés à partir d'un programme de prévention le plus tôt possible dans le parcours scolaire des jeunes, plus particulièrement chez ceux provenant de milieux à risque.



Une autre recherche dirigée par Nicole Royer, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, confirme que la qualité des relations interpersonnelles établies et maintenues par l'élève dès la maternelle avec ses camarades de classe influence son sentiment d'appartenance envers l'école et sa motivation à apprendre.

De plus en plus, les chercheurs tentent de mieux comprendre les relations entre les élèves et comment les liens d'amitié, l'approbation et le rejet des pairs, ainsi que l'inclusion dans des réseaux sociaux influencent la réussite et la persévérance scolaires. Par ailleurs, le renouveau pédagogique implanté ces dernières années dans les écoles québécoises encourage le personnel enseignant à introduire, dans ses pratiques pédagogiques, différentes formules d'apprentissage par les pairs, comme la pédagogie par projet, la pédagogie collaborative, le tutorat et diverses formes d'apprentissage coopératif, ce qui exige certaines compétences sur le plan social.

L'étude de Nicole Royer sur les relations sociales des élèves en début de scolarisation a confirmé ce que plusieurs enseignants savent intuitivement : plus un élève est accepté dans sa classe, a des liens d'amitié réciproque et se sent intégré dans un réseau social, plus son engagement envers l'école est fort, avec des conséquences potentiellement positives sur les résultats scolaires. Autrement dit, la qualité des relations interpersonnelles entre enfants à l'intérieur de la classe est directement liée aux comportements d'apprentissage et de participation dès le début de la scolarisation.

Les recherches ont montré que les élèves rejetés éprouvent des difficultés constantes à trouver des partenaires de jeu et de travail à l'école. Le fait d'être rejeté peut augmenter les perceptions négatives de l'élève envers l'apprentissage et contribuer à une forme de désengagement envers l'école. Les élèves moins bien acceptés dans la classe sont considérés plus à risque sur le plan du décrochage scolaire et de la délinquance à l'adolescence.

- Ainsi, cette recherche fait ressortir l'importance de favoriser les relations entre enfants dans la classe, d'encourager les amitiés et de prévenir les rejets. À 4 ans déjà, il n'est pas rare qu'un enfant recherche la présence de pairs particuliers et qu'il manifeste son intérêt pour la réciprocité et la coopération avec quelques pairs de son choix. En plus de leurs bénéfices directs sur le développement de l'enfant, les amitiés favorisent l'adaptation à la maternelle et agissent comme porte d'entrée pour les apprentissages.
- Parmi les stratégies visant à favoriser la formation de liens d'amitié, les chercheurs ont noté que les stratégies peu intrusives, comme le fait de prévoir des périodes d'activités libres ou de laisser les enfants explorer leurs affinités interpersonnelles, se sont avérées les plus courantes. Elles peuvent sembler anodines à première vue, mais elles constituent néanmoins d'importants précurseurs aux relations d'amitié. En offrant des occasions aux élèves de parler de leurs intérêts et de leurs expériences, en leur permettant aussi de se regrouper par affinités, l'enseignante ou l'enseignant contribue à la création d'un climat émotionnel favorable à l'engagement et au sentiment d'appartenance de l'élève.
- Le personnel enseignant qui organise tout au long de l'année des activités propices aux échanges spontanés entre enfants et qui aménage l'espace en conséquence permet la création et le maintien de liens interpersonnels. Selon Nicole Royer, c'est avant tout dans le cadre d'une **pédagogie interactive**, à l'intérieur des activités de groupe et en dehors des moments centrés sur l'enseignante ou l'enseignant, que les interactions entre enfants peuvent suivre leur cours.



Mettre l'accent sur les compétences en français

Il est largement reconnu à quel point les compétences en français jouent un rôle fondamental dans la réussite scolaire globale des élèves et sont un enjeu majeur de la scolarisation. Dans la foulée de la réforme des programmes du primaire et du secondaire, de nombreuses interventions en vue d'améliorer ces compétences ont été entreprises au Québec à tous les ordres d'enseignement. Or, le personnel enseignant a besoin de connaissances sur les mesures les plus efficaces.



Pour encourager la mise en œuvre des mesures d'aide les plus prometteuses, Pascale Lefrançois, professeure en didactique du français à l'Université de Montréal, et une équipe de collaborateurs ont réalisé une recherche sur l'impact de différentes interventions didactiques chez les élèves en 6^e année du primaire, en 5^e année du secondaire, au collégial et au premier cycle universitaire.

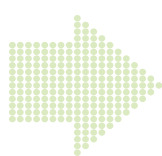
D'après les résultats de cette recherche, l'orthographe, surtout l'orthographe grammaticale, est le principal type d'erreur en production écrite à tous les ordres d'enseignement. Suivent la syntaxe et la ponctuation, puis la cohérence textuelle et le lexique. Selon Pascale Lefrançois, il faut encourager le personnel enseignant à **cibler l'orthographe comme objectif** à travailler avec les élèves, sans toutefois négliger les autres aspects de la langue. Les chercheurs ont en outre constaté que les mêmes interventions didactiques n'ont pas nécessairement les mêmes effets aux différents ordres d'enseignement et que la combinaison de plusieurs types d'interventions favoriserait le progrès des élèves.

- Au primaire, la chercheuse a noté que les interventions qui font davantage progresser les élèves dans l'ensemble des aspects évalués sont les pratiques métacognitives et coopératives (voir encadré) ainsi que les situations d'apprentissage évaluatives et authentiques. Par conséquent, il serait bénéfique d'encourager le personnel enseignant à recourir à ces pratiques.

PRATIQUES À ENCOURAGER POUR FAVORISER LE PROGRÈS EN FRANÇAIS

Les **pratiques métacognitives** sont celles où le personnel enseignant amène les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et à réfléchir sur leurs erreurs. Elles incitent les élèves à réfléchir sur les régularités de l'orthographe française et à observer ses irrégularités pour mieux les mémoriser. Ainsi, le recours aux pratiques métacognitives dans l'enseignement du français en général et dans celui de la langue a amené les élèves à progresser davantage en orthographe d'usage.

Les **pratiques coopératives** sont celles où les élèves travaillent en équipe. Ces pratiques, qui leur permettent de confronter leurs connaissances, de les partager et d'en discuter, ont un effet bénéfique sur l'apprentissage de l'orthographe. Quant aux **situations authentiques**, elles consistent pour les élèves à écrire des textes de longueurs et de types variés, qui les amènent à orthographier régulièrement différents mots et qui contribuent ainsi à leur faire développer un certain bagage de connaissances orthographiques. Enfin, les **situations évaluatives** sont celles où les élèves produisent de longs textes, qui sont évalués de manière formative ou sommative par le personnel enseignant. Le fait de recevoir une rétroaction de l'enseignant sur leurs textes et de voir quels mots ils n'ont pas su orthographier leur apprend à écrire correctement plusieurs mots.



De leur côté, Marie-France Morin, professeure en adaptation scolaire et sociale à l'Université de Sherbrooke, et Isabelle Montésinos-Gelet, professeure en didactique à l'Université de Montréal, ont réalisé une recherche au Québec en introduisant une approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe par le recours à la littérature jeunesse pour favoriser le développement des compétences en français écrit.

La recherche a porté des fruits : cette approche favorise un plus grand éveil à l'écrit, une progression en lecture et une habileté à produire des textes de meilleure qualité.

Les résultats obtenus en maternelle indiquent que **l'approche intégrée** favorise l'éveil à l'écrit et le développement de connaissances des lettres, qui sont considérés comme des facteurs de prédiction importants de la réussite en lecture lors de l'entrée au premier cycle du primaire, notamment chez les élèves à risque. Sur le plan statistique, bien que l'approche n'ait pas produit d'effets notables sur le développement de la compétence à lire, que ce soit en décodage ou en compréhension, certains élèves vivant des difficultés d'apprentissage ont montré une progression en lecture.

L'approche intégrée de l'orthographe :

approche qui vise le but naturel de l'écriture, à savoir la communication de sens, en valorisant l'utilisation de textes complets et authentiques, provenant de la littérature jeunesse.

L'approche intégrée est particulièrement bénéfique sur le plan du développement des compétences en orthographe au début du primaire, ce qui laisse supposer qu'elle permet aux élèves d'avoir accès plus facilement aux différentes dimensions du français écrit. Cette recherche a contribué à une meilleure compréhension des mécanismes impliqués dans l'appropriation de l'écrit et des difficultés sous-jacentes en mettant l'accent sur l'intégration de connaissances de l'orthographe suscitant le recours à la littérature jeunesse.

- Le recours à la littérature jeunesse est déjà encouragé pour favoriser le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires. Les résultats de cette étude indiquent que ce recours est tout aussi profitable au développement des compétences langagières en lecture et en écriture. Par conséquent, les chercheuses sont d'avis de considérer le livre jeunesse comme un outil didactique vraiment efficace au primaire.

L'ensemble de ces pratiques pourrait certainement profiter aussi aux élèves allophones, qui se distinguent des élèves francophones au cours des études primaires sur le plan de la connaissance du français.



En effet, selon une recherche réalisée sous la direction de Lori Morris, professeure en linguistique à l'UQAM, d'importants écarts persistent sur le plan du vocabulaire et de la syntaxe entre les élèves allophones et francophones.

Cette recherche visait à développer un protocole d'évaluation de la compétence en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, des élèves allophones des trois cycles du primaire. Les résultats démontrent clairement que sur le plan linguistique, les élèves allophones entrent à l'école avec un retard en français oral et écrit par rapport aux élèves francophones et terminent le primaire avec les mêmes retards. Pendant tout le primaire, les élèves allophones obtiennent des résultats en français plus faibles que leurs camarades de classe francophones et ces différences ne disparaissent pas au fur et à mesure que les élèves avancent dans le système scolaire. Cette recherche a aussi permis de mieux comprendre





comment les élèves allophones traitent les textes écrits. Selon les observations des chercheurs, les francophones favorisent un traitement phonologique, c'est-à-dire qu'ils écrivent les mots comme ils se prononcent. Les allophones, quant à eux, privilégient un traitement visuel en orthographe, étant plus attentifs aux aspects graphiques des mots, ce qui leur permet probablement de compenser pour leurs difficultés à l'oral et, dans une certaine mesure, de les masquer.

- Selon l'équipe de recherche, l'accueil et l'encadrement traditionnels du système scolaire francophone ne sont pas adaptés aux besoins des élèves allophones en voie de devenir francophones. Ces derniers font déjà d'importants efforts pour réussir les mêmes tâches que leurs camarades francophones. Les chercheurs souhaitent que le système scolaire s'adapte à cette réalité. Ils sont d'ailleurs convaincus que toute intervention qui profitera aux allophones profitera également aux francophones moins forts et contribuera à la réussite de tous les élèves.

Agir sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence personnelle

La motivation des élèves est l'un des facteurs déterminants de la réussite scolaire. Or, cette motivation est fragile et tend à baisser au fur et à mesure de la progression dans le système scolaire. Même si ce fait est amplement connu du milieu scientifique, fort peu de connaissances sont disponibles sur les façons d'influencer positivement cette motivation. Que peut faire l'enseignant au primaire pour motiver davantage ses élèves, notamment les plus récalcitrants, à apprécier l'école? Les enseignants jouent un rôle unique dans le maintien et la consolidation de la motivation des élèves, mais ils éprouvent de la difficulté à motiver ces derniers. Quelques chercheurs ont établi des pistes d'action précises que les enseignants peuvent emprunter pour avoir une influence sur la motivation de leurs élèves au primaire.



Une équipe de recherche, sous la direction de Thérèse Bouffard, professeure en psychologie à l'UQAM, a sondé la perception, tant des élèves que de leurs enseignants, de l'utilité des stratégies déployées pour renforcer la motivation.

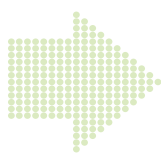
Les résultats de la recherche ont permis d'établir quatre catégories de stratégies jugées utiles par les enseignants et les élèves. La promotion de l'autonomie et la stimulation cognitive, l'accent sur la maîtrise des apprentissages et la promotion de la coopération entre les élèves, ainsi que l'utilisation de récompenses et de félicitations sont celles qui semblent avoir le plus d'effets positifs. En revanche, les stratégies de motivation qui valorisent l'effort, utilisent la punition ou l'émulation positive (le fait de désigner un élève comme un modèle à suivre) sont considérées comme ayant peu d'effet sur la motivation des élèves.



La recherche s'appuie sur le fait que les diverses caractéristiques du profil motivationnel de l'élève ne sont pas innées. Il s'agit de constructions mentales élaborées au fil des expériences d'apprentissage, expliquent les chercheuses. Et ces constructions se modifient ou se consolident selon les résultats de ces expériences. À cet égard, sans dénier le rôle continu des parents dans le soutien de la motivation scolaire de l'enfant, les enseignants occupent une place centrale dans ce processus. Plus un élève vit des difficultés à l'école, plus il développe un réseau de croyances inappropriées qui se cristallisent avec le temps.

L'équipe insiste sur l'importance fondamentale du **soutien de l'enseignant envers ses élèves**. La perception du soutien recouvre bien plus que la disponibilité d'une aide éventuelle, mais comporte un message implicite de reconnaissance de l'élève, de sa valeur aux yeux de l'enseignant et de la capacité d'apprendre que ce dernier lui attribue. Les chercheuses estiment que les enseignants doivent être conscients de l'impact considérable qu'ils ont sur le sentiment d'efficacité personnelle de leurs élèves et agir en conséquence.

- L'équipe a aussi constaté que le sentiment d'efficacité ou de compétence personnelle est un facteur déterminant de la motivation. L'importance de ce sentiment est semblable chez les garçons et les filles, et son influence sur la motivation augmente avec l'âge. Par conséquent, les enseignants auraient avantage à **travailler le sentiment de compétence personnelle** des enfants le plus tôt possible.



Une autre recherche dirigée par Thierry Karsenti, professeur en éducation à l'Université de Montréal, laisse entrevoir les grandes possibilités de l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) au primaire, notamment auprès des garçons à risque de milieux défavorisés, pour favoriser la motivation scolaire et le sentiment de compétence personnelle.

Selon ce chercheur, les acteurs de l'éducation devraient profiter de l'engouement des jeunes pour les TIC afin de promouvoir leur réussite éducative.

L'équipe de recherche a concentré son attention sur la situation au troisième cycle du primaire puisque des travaux antérieurs ont montré qu'à ce stade, la motivation des élèves fléchit et les possibilités offertes par les TIC se diversifient. Les chercheurs rapportent que les élèves éprouvent un sentiment de compétence « très élevé » lorsqu'ils se servent d'un ordinateur en classe. Les données montrent aussi que garçons et filles accordent une grande valeur aux tâches effectuées avec un ordinateur. Les chercheurs ont en outre constaté que filles et garçons sont portés à être motivés lorsqu'une activité ou un travail se déroule à l'aide de l'ordinateur, mais au fil du temps, l'intérêt des filles semble diminuer, tandis que celui, déjà élevé, des garçons tend à augmenter.

Selon Thierry Karsenti et ses collègues, les jeunes consacrent plus du tiers des périodes d'utilisation des TIC à naviguer sur le Web pour y trouver de l'information. Les élèves recourent à des outils bureautiques, le plus souvent des logiciels de traitement de texte. Les chercheurs ont également découvert que les enseignants interviennent considérablement pour donner du soutien technique et méthodologique aux élèves (par exemple, pour les superviser, les diriger vers une ressource ou répondre à leurs questions) et pour leur offrir du soutien psychoaffectif (par exemple, pour les encourager et les inciter à poursuivre leurs démarches).





Les compétences transversales les plus exploitées par les élèves lorsqu'ils utilisent les TIC en classe sont d'ordre personnel et social. Les observations des chercheurs montrent que des équipes d'élèves collaborent étroitement pour réaliser des tâches. L'utilisation des TIC amène inévitablement les élèves à interagir avec leur professeur ou leurs camarades d'une manière nettement plus complexe qu'ils le font dans le contexte scolaire habituel. Les chercheurs avancent que les TIC semblent aussi aider les élèves à développer de meilleures compétences méthodologiques. L'usage des TIC en classe leur permet aussi d'exploiter l'information collectée grâce au Web, de résoudre des problèmes, d'exercer leur jugement critique ou de mettre en œuvre leur pensée créatrice.

- Selon les chercheurs, il serait profitable aux élèves que les enseignants **intensifient l'usage des TIC en classe** et qu'ils apprennent aux jeunes à les utiliser efficacement. La combinaison de ces deux stratégies permettrait, à terme, d'aider les élèves à se servir des TIC pour s'approprier eux-mêmes de nouvelles connaissances et de renforcer leur sentiment de compétence personnelle.

● Préconiser des méthodes d'évaluation formative

De nombreuses études ont établi que les pratiques d'évaluation appliquées en classe peuvent influencer la qualité de l'apprentissage des élèves. Ces études soutiennent qu'un accroissement des pratiques d'**évaluation formative** favorise l'apprentissage et joue un rôle important dans la capacité d'autorégulation des élèves. À ce chapitre, beaucoup reste à faire.

L'évaluation formative est une évaluation intégrée à l'enseignement en cours d'apprentissage visant à évaluer les progrès de l'élève et à ajuster l'apprentissage.

L'évaluation sommative intervient au terme du processus d'apprentissage afin de mesurer les acquis de l'élève et de prendre les décisions appropriées (sanction des études, changement de programme, admission à la classe supérieure).



Une équipe de chercheurs dirigée par Colette Deaudelin, professeure en éducation à l'Université de Sherbrooke, a entrepris d'analyser les pratiques actuelles d'évaluation des enseignants québécois du primaire, afin de définir leurs besoins en matière d'amélioration des compétences en évaluation.

Le principal défi ciblé par cette équipe est d'apprendre aux enseignants à partager la responsabilité de l'évaluation avec leurs élèves et à maîtriser les processus propres à l'évaluation formative.

- Comme le rappellent les chercheurs, l'évaluation n'est pas une fin en soi : elle doit plutôt servir à guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser et découvrir, ou à tout le moins mettre en œuvre les procédures susceptibles de lui permettre de progresser. Par conséquent, il serait particulièrement important que l'on transmette au personnel enseignant une meilleure connaissance des processus d'évaluation formative et d'autorégulation de l'apprentissage.

Les résultats de cette recherche indiquent que la rétroaction donnée aux élèves par le personnel enseignant porte plus souvent sur le résultat obtenu par ceux-ci que sur le processus utilisé pour parvenir à ce résultat. Cette rétroaction prend aussi souvent la forme d'une description de ce que l'élève vient de faire ou de dire, ou d'un jugement sur la performance de celui-ci, plutôt que d'indications pour le guider. Les enseignants utilisent rarement des outils spécialement conçus pour l'évaluation formative lorsque les interventions ont lieu de façon spontanée.



Il arrive que l'enseignante ou l'enseignant cherche à impliquer l'élève dans le processus d'évaluation. Si les chercheurs constatent que presque toutes les actions entreprises en ce sens amènent l'enseignant à proposer ou à rappeler des stratégies d'apprentissage aux élèves ou des buts et des critères d'évaluation, ils notent aussi que les enseignants sont relativement peu portés à offrir des occasions d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs aux élèves. Les enseignants donnent rarement aux élèves la possibilité de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation qui pourraient les amener à ajuster leur façon d'apprendre.

- Cette recherche insiste sur l'importance d'offrir en classe des activités ouvertes, complexes, permettant des choix et qui prévoient un soutien par les pairs. Par ailleurs, les activités présentant un défi, sur lesquelles l'élève a un contrôle, qui se déroulent dans un climat non menaçant et prévoient notamment la présentation des critères d'évaluation, sont aussi favorables à l'autorégulation.
- Selon les chercheurs, il s'agit de passer d'un rôle dans lequel l'enseignant est responsable de toutes les étapes de l'évaluation formative à un rôle où il est responsable de créer les conditions nécessaires pour que l'élève évalue et régule ses apprentissages. En fait, le défi consistera à aider l'enseignant à faire de l'évaluation en cours d'apprentissage une responsabilité partagée avec l'élève plutôt qu'une responsabilité exclusive de sa part.

Agir en concertation

Un nombre considérable de recherches réalisées dans le cadre du PRPRS ont porté sur les élèves ayant des difficultés de comportement ou d'apprentissage et donné lieu à des pistes d'intervention autour desquelles un consensus semble émerger. Les difficultés de comportement des élèves du primaire figurent parmi les problèmes les plus complexes à gérer, tant pour les enseignants que pour les intervenants et les parents. Les demandes d'intervention liées à ces problèmes seraient trois fois plus nombreuses que pour tout autre problème durant l'enfance.

Compte tenu de l'ampleur des difficultés de comportement et du fait qu'elles concernent le plus souvent les différentes sphères de vie de l'enfant, ces recherches soulèvent le fait que l'école ne peut, à elle seule, faire face aux difficultés de comportement des élèves.

- De façon unanime, les chercheurs soulignent l'importance **d'agir en étroite concertation** avec le milieu des services sociaux, soit les centres jeunesse et les centres de santé et de services sociaux (CSSS), et d'offrir à l'école, dès le primaire, des services de professionnels de l'intervention psychosociale afin d'intervenir le plus tôt possible dans la trajectoire de ces jeunes. Les chercheurs s'entendent aussi sur la nécessité d'augmenter les services offerts aux élèves ayant des problèmes de comportement et de renforcer ces services du primaire jusqu'au collégial.
- Sur le plan de l'intervention, la principale question posée est comment venir en aide à ces jeunes. Puisque ces élèves présentent des problèmes très différents les uns des autres, les chercheurs s'entendent sur l'importance **d'intervenir de façon différenciée** pour faire face aux problèmes particuliers des jeunes et déterminer leurs besoins. Ils ont aussi mis en lumière la persistance des difficultés de comportement et tenté de déterminer les éléments les plus prometteurs des programmes d'intervention.





Au Québec, plusieurs projets de recherche et programmes d'aide existent dans les écoles pour les élèves ayant des difficultés de comportement. Sous le vocable « difficultés de comportement », des nuances doivent être apportées, notamment en fonction de la présence ou non d'un trouble oppositionnel ou d'un trouble des conduites (TO/TC), d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou de traits antisociaux (faible empathie, absence de remords, dureté, impulsivité). Des recherches ont déjà montré que plus les difficultés présentées sont précoces ou sévères, plus elles risquent de persister jusqu'à l'adolescence ou à l'âge adulte. Si l'élève présente un TDAH et un TO/TC simultanément ou s'il a des traits antisociaux, les probabilités de persistance sont aussi plus élevées.



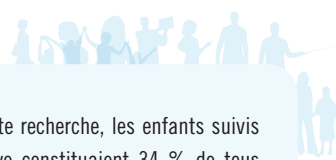
Consciente des sérieux défis que pose la réussite scolaire des enfants dits « à risque », Teresa Sheriff, chercheuse et anthropologue au Centre jeunesse de Québec, a mené une recherche dans le but de modéliser les meilleures pratiques de concertation mises en œuvre autour des élèves à risque suivis par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).

L'équipe de recherche est convaincue que plus les élèves sont à risque ou présentent des troubles graves du comportement, plus les interventions doivent être encadrées et réalisées en concertation avec les parents, les enfants, les partenaires communautaires et l'équipe-école, tout en visant le **maintien de l'élève** dans l'école.

Cette recherche a permis d'élaborer un modèle favorisant l'action concertée selon une approche systémique centrée sur les solutions. L'objectif consiste à éviter l'expulsion scolaire de jeunes ayant des problèmes de comportement importants et de les aider rapidement et efficacement afin que leur comportement s'améliore suffisamment pour leur permettre de réintégrer un parcours scolaire régulier.

● Theresa Sheriff et son équipe considèrent qu'il faut s'interroger sur les possibilités de compenser les difficultés que vivent les élèves en rapport avec leur milieu familial par la fréquentation scolaire, les services collectifs et les activités offertes dans la communauté. Pour les chercheurs, il ne s'agit pas de renvoyer le problème à l'école et à la communauté, mais plutôt de consolider le caractère résilient de ce milieu en mettant l'accent sur le concept de **communauté éducative**.

● Or, pour réaliser cette fonction de résilience et construire une véritable communauté éducative, la concertation s'avère essentielle et représente un défi que les établissements doivent relever. Dans cette perspective, le plan d'intervention auprès des élèves à risque peut être un dispositif qui permet l'arrimage entre l'école et le Centre jeunesse, notamment pour les enfants dont la situation a été signalée et retenue à la DPJ. Selon les chercheurs, afin de prévenir les problèmes scolaires, les **interventions doivent être orchestrées en amont dès la maternelle**.



Dans le cadre de cette recherche, les enfants suivis pour négligence grave constituaient 34 % de tous les cas répertoriés au Centre jeunesse de Québec et 44 % étaient placés en famille d'accueil. La majorité des cas d'enfants signalés à la DPJ provient de milieux très défavorisés sur le plan social et économique (majorité de familles monoparentales, instabilité sur le plan familial et résidentiel, faible scolarité des parents, revenu familial sous le seuil de la pauvreté, etc.).



Les chercheurs ont opté pour un modèle d'intervention élaboré selon le gradient de difficulté de l'enfant, l'année à l'intérieur du cycle scolaire, le type d'intervention à cibler et des exemples de projets à mettre sur pied. Les interventions sont ainsi graduées selon la présence ou non de problèmes chez l'élève, la possibilité d'éprouver des difficultés de plusieurs ordres, et l'expression de difficultés très graves. L'équipe de recherche a constaté que cette façon de procéder permet de mieux sélectionner les élèves nécessitant du soutien et facilite la différenciation des actions. La concertation est ensuite modulée selon les gradients de difficulté des élèves et les mécanismes mis en place par l'école pour agir en fonction des acteurs impliqués et des différents paliers de concertation, en lien avec la communauté éducative.

- Afin d'obtenir les meilleurs résultats, l'équipe de Theresa Sheriff préconise le développement d'une **culture de la concertation** autour de projets communs et la constitution d'équipes efficaces, une démarche tournée vers la résolution de problèmes qui réunit un ensemble de personnes concernées.
- Plusieurs défis restent néanmoins à relever à la suite de cette recherche. Par exemple, la question des conditions nécessaires pour que l'école exerce une fonction de résilience auprès des enfants dont les parents ont des problèmes de santé mentale, de toxicomanie ou d'alcoolisme reste à explorer davantage, ainsi que celle de la compatibilité des plans d'intervention en milieu scolaire et de ceux de la DPJ. À titre préventif, les chercheurs encouragent fortement la mise en œuvre de projets de soutien et d'éveil à la lecture et à l'écriture, de tutorat et d'ateliers de communication avec les parents.



Dans la même perspective, Michèle Déry et ses collaborateurs, professeurs en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, ont mené une recherche longitudinale sur l'adaptation scolaire et le parcours dans les services d'élèves du primaire recevant des services complémentaires pour des difficultés de comportement.

L'équipe de Michèle Déry a constaté que parmi les groupes d'élèves ayant des difficultés de comportement au primaire, de 68 % à 90 % recevaient des services d'aide à l'école au début de leur étude. En revanche, ces proportions n'ont cessé de baisser avec le temps, malgré la persistance des difficultés, notamment dans les groupes en plus grande difficulté. Peu importe la sévérité des difficultés, seuls 50 % des élèves continuaient de recevoir des services 6 ans plus tard. En moyenne, les élèves avaient deux rencontres par mois avec un intervenant psychosocial en milieu scolaire. Par contre, la proportion d'élèves qui a reçu des services d'un centre jeunesse a augmenté au fil des années et était plus élevée chez les jeunes qui présentaient un trouble oppositionnel ou un trouble des conduites et chez ceux qui cumulaient tous les troubles (TDAH, TO/TC et traits antisociaux).



Qu'est-il arrivé aux jeunes suivis dans l'étude de Déry à la fin de leurs études secondaires? Sur le plan scolaire, plus de la moitié des élèves se sont retrouvés au fil du temps en classe spéciale ou en cheminement particulier. En revanche, le taux de décrochage scolaire est comparable à celui remarqué chez les élèves sans difficultés, sauf pour le groupe aux prises avec une combinaison de tous les symptômes et qui est très à risque (voir le tableau 1). Ainsi, de 21 % à 26 % des élèves ayant connu des difficultés de comportement au primaire (groupes 1 et 2) ont abandonné leurs études comparativement à 18,5 % chez les élèves sans difficultés. À l'opposé, 60 % des élèves ayant un trouble de l'opposition ou un trouble des conduites avec la présence simultanée d'un TDAH ont abandonné l'école. Parmi les décrocheurs, 37,5 % des élèves ayant des difficultés de comportement sans TO/TC consommaient de façon problématique des psychotropes comparativement à 20 % chez les jeunes n'ayant pas connu de difficultés de comportement. Cette proportion s'élève à 50 % chez les élèves du groupe 2 et à 67 % chez les élèves du groupe 3. En outre, de 60 % à 80 % des décrocheurs étaient sans emploi.

Dans le cadre de cette recherche, trois groupes distincts ont pu être dégagés :

Groupe 1 : élèves ayant des difficultés de comportement sans trouble oppositionnel ni trouble des conduites (sans TO/TC).

Groupe 2 : élèves ayant un trouble oppositionnel ou un trouble des conduites, mais sans interaction avec un TDAH (TO/TC).

Groupe 3 : élèves aux prises avec une combinaison de trois troubles (TO/TC/TDAH).

Tableau 1

Situation des jeunes sans difficultés et avec difficultés à la fin du secondaire

	Sans difficultés de comportement	Avec difficultés de comportement		
		Groupe 1 (sans TO/TC)	Groupe 2 (TO/TC)	Groupe 3 (TO/TC/TDAH)
Taux de décrochage	18,5 %	21 %	26 %	60 %
Taux de consommation de psychotropes (parmi les décrocheurs)	20 %	37,5 %	50 %	67 %

Source : DÉRY, Michelle, et collaborateurs (2007). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*, Université de Sherbrooke, 119 p.

- Compte tenu du lien entre la précocité des difficultés et leur persistance à long terme, l'équipe de Michèle Déry suggère aussi que des **professionnels de l'intervention psychosociale** soient affectés dès le primaire aux élèves qui ont des difficultés de comportement. Les chercheurs conviennent également de mieux dépister les élèves qui ont des difficultés comportementales en utilisant des mesures permettant d'évaluer la nature et la sévérité des difficultés. Ensuite, selon la sévérité du diagnostic et la gravité des difficultés, les interventions suivantes (voir le tableau 2) devraient être privilégiées.

Tableau 2

Interventions à privilégier selon le type de difficultés

Élèves présentant des difficultés de comportement sans trouble de l'opposition ou des conduites

Interventions axées sur le renforcement des habiletés prosociales et de la relation parent-enfant.

Élèves présentant un trouble de l'opposition (TO) et un trouble des conduites (TC)

Interventions axées sur le milieu familial : la diminution des problèmes de comportement et l'amélioration des habiletés parentales (supervision plus étroite, constance de la discipline), et de la relation parent-enfant.

Élèves présentant tous les symptômes combinés (TDAH, TO, TC) et des traits antisociaux (*les plus à risque*)

Interventions intensives axées sur l'amélioration des habiletés cognitives et l'augmentation des contacts avec des pairs prosociaux à l'école. Une attention particulière doit être accordée à ce groupe d'élèves.

Source : DÉRY, Michelle, et collaborateurs (2007). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*, Université de Sherbrooke, 119 p.

- Afin d'intervenir le plus tôt possible et de façon concertée, l'équipe de Michèle Déry suggère aussi un **resserrement des liens et la complémentarité des services** entre le réseau de l'éducation et le réseau des services sociaux (centre jeunesse ou CSSS). L'aide complémentaire du réseau des services sociaux apparaît particulièrement importante pour les élèves qui présentent un trouble oppositionnel ou un trouble des conduites ainsi que pour ceux qui présentent tous les troubles (TDAH, TO/TC et traits antisociaux) compte tenu de la diversité de leurs difficultés personnelles et familiales.
- Par ailleurs, il est suggéré de maintenir un **fort taux d'accompagnement** des élèves au secondaire et d'en augmenter la fréquence pour les jeunes en plus grande difficulté. La concertation avec les services des centres jeunesse apparaît d'autant plus appropriée qu'il demeure difficile d'offrir un accompagnement à des adolescents qui n'ont plus grand intérêt pour l'école – rappelons que 60 % des élèves du groupe en plus grande difficulté ont décroché de l'école et sont, par conséquent, difficilement joignables par l'intermédiaire du milieu scolaire.



Sur le plan des interventions, Pierrette Verlaan, professeure en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke, et ses collaborateurs ont réalisé une recension des modalités d'intervention les plus prometteuses pour prévenir l'apparition ou l'aggravation de ces difficultés auprès des élèves de 6 et 12 ans. Un volet de la recherche a aussi porté sur les interventions conçues pour les filles.

Parmi les programmes les plus efficaces recensés, ceux qui disposent à la fois d'un **volet universel** (pour tous les élèves) **et d'un volet ciblé** (pour des élèves sélectionnés sur des facteurs de risque personnels) sont les plus prometteurs autant pour les garçons que pour les filles. Ce sont les programmes optimaux pour prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes. Selon les recherches, l'ajout ou la complémentarité des activités offertes dans les différents environnements de vie de l'enfant ciblé serait à la base de la réussite de ces programmes.

- Selon Pierrette Verlaan, le défi au Québec est de trouver une façon d'offrir des programmes à multiples volets à l'école avec une composante sur les pratiques familiales. La chercheuse estime aussi qu'une nouvelle formule d'intervention devrait être mise sur pied avec des équipes composées de professionnels pouvant intervenir à la fois dans le milieu scolaire et auprès des familles.
- Les stratégies d'intervention de ces programmes à multiples volets sont intenses. La formation sur l'intervention auprès des enseignants peut comporter jusqu'à 25 rencontres. Les activités offertes en classe sont nombreuses (de 17 à 30 sur des périodes de 45 à 60 minutes). La médiation par les pairs dans la cour d'école peut aussi s'ajouter au volet principal, ainsi que des interventions ciblées auprès des élèves le plus à risque et de leurs parents, au moyen d'activités de groupe et de thérapies individuelles. Or, les effets positifs des programmes sont directement associés à la qualité de l'implantation, à la fréquence des activités réalisées en classe par les enseignants et à l'ampleur de la formation qu'ils ont reçue.
- Par ailleurs, l'efficacité des programmes universels uniquement offerts en classe donne parfois des résultats intéressants, compte tenu du peu d'investissement humain et financier requis pour leur implantation dans le milieu scolaire. Ce type de programmes vise principalement à augmenter les compétences comportementales et de résolution de conflits chez les élèves. Implantés en classe, les programmes sont généralement mis en application par les enseignants. Certains d'entre eux contribuent à diminuer l'incidence des conduites agressives physiques et à réduire la fréquence des mesures disciplinaires scolaires. Il est important de noter que leur efficacité repose sur une fréquence et une durée d'exposition élevées.



Sur le plan des modalités d'intervention, l'étude de Pierrette Verlaan a relevé des impacts précis en fonction des types de programme et du sexe de l'enfant (voir le tableau 3).

Tableau 3

Impact des programmes d'intervention sur les garçons et les filles

Types de programmes		Objectifs	Impacts
Programmes universels donnés en classe	Volet unique	Développement des habiletés comportementales et sociocognitives	Amélioration de l'autocontrôle (garçons) Diminution des conduites agressives (garçons)
		Développement des habiletés socioaffectives	Meilleure affirmation de soi (filles)
	Volet ajouté dans la cour d'école	Stimuler et renforcer la résolution pacifique de conflits interpersonnels	Diminution des bagarres, injures et conflits (garçons et filles)
	Volet ajouté dans la communauté	Réduire l'incidence des problématiques et faire vivre aux jeunes un sentiment d'efficacité Amélioration des conduites agressives	Diminution importante des comportements violents (garçons et filles) Diminution des conduites agressives indirectes (filles) Augmentation de l'affirmation de soi et des comportements prosociaux (filles)
Programmes mixtes	Volet en classe et ciblé	Promouvoir la résolution de conflits Augmenter la compréhension du phénomène de l'intimidation et diminuer son incidence	Amélioration des stratégies sociocognitives (garçons et filles) Amélioration des attitudes positives face à la non-violence (garçons et filles) Amélioration des connaissances psychosociales et réduction des comportements violents (garçons)
Programmes cliniques pour les enfants en difficulté de comportement sévère et leurs parents	Volets multiples (enseignants, parents et enfants)	Apprendre des méthodes de résolution de problèmes Améliorer les pratiques parentales Prévenir le décrochage scolaire et les difficultés comportementales et émotives	Diminution des difficultés de comportement (garçons et filles) Meilleur climat familial (garçons et filles)

Source : VERLAAN, Pierrette, et collaborateurs (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes d'intervention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportement*, Université de Sherbrooke, 52 p.

L'ensemble de ces recherches souligne l'importance de maintenir et de renforcer les services offerts aux élèves ayant des difficultés de comportement jusqu'à l'émergence de l'âge adulte.





Maintenir l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés

Les chercheurs tendent à préconiser **l'intégration des élèves** ayant des troubles affectifs et comportementaux dans les classes ordinaires du primaire, ce qui s'inscrit également dans les objectifs de la Politique de l'adaptation scolaire. En revanche, fort peu d'études existent pour évaluer les différentes expériences d'inclusion qui ont été expérimentées ces dernières années.



Afin de combler cette lacune et de mieux saisir l'impact des services offerts à ces enfants, Nancy Heath, professeure en psychologie à l'Université McGill, a effectué, avec une équipe de chercheuses, l'évaluation d'un modèle de services offerts aux écoles et aux familles afin de faciliter l'intégration dans les classes ordinaires des élèves présentant des difficultés.

L'étude a révélé que le modèle présente des avantages pour les enfants souffrant de difficultés comportementales ou affectives, mais que l'objectif d'intégration est difficilement réalisable pour l'ensemble des écoles dans le système actuel compte tenu des ressources professionnelles de ces dernières.

L'équipe a évalué un modèle de services et d'interventions intitulé *The Family, School Services and Treatment Team* (FSSTT). Élaboré par la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, ce modèle propose un programme d'interventions en classe et des services de professionnels à l'école pour les enfants et le perfectionnement des enseignants. Lors d'une étude préliminaire, l'équipe avait noté que 68 % des enfants aux prises avec des difficultés comportementales ou affectives présentaient aussi des troubles d'apprentissage. Pour cette raison, le modèle FSSTT a été adapté afin d'inclure une nouvelle composante portant sur les difficultés d'apprentissage et de langage.

De façon générale, l'étude a constaté que les services de psychologues et d'orthophonistes offerts ont été appréciés et que l'équipe d'intervention a joué un rôle de soutien important. Selon Nancy Heath, le fait que l'intégration des enfants présentant différents niveaux de problèmes comportementaux puisse être réalisée avec le soutien d'une équipe est très encourageant. En l'espace d'à peine un an, grâce aux services offerts et à la mise en œuvre d'une **approche multidimensionnelle**, les élèves des écoles bénéficiant du modèle d'intervention ont connu moins de problèmes de comportement et d'apprentissage. Or, le succès de ce modèle a fait en sorte que les écoles qui l'utilisent attirent davantage d'élèves présentant des difficultés de comportement ou d'apprentissage, ce qui ajoute des responsabilités considérables aux enseignants de ces écoles qui travaillent avec des équipes de professionnels.



Les enseignants de toutes les écoles consultées ont exprimé recevoir moins de soutien pour l'intégration de ces enfants que quatre ans plus tôt. À cet égard, les chercheuses ont aussi noté qu'à moins d'une hausse des ressources professionnelles, il y avait une résistance du côté des enseignants devant l'intégration des élèves avec difficultés. Les enseignants estiment que l'intégration dans les classes ordinaires d'enfants ayant des besoins spéciaux contribue à accroître le risque d'épuisement professionnel et a des effets négatifs sur l'éducation de l'ensemble de la classe. Dans les écoles qui ne disposent pas d'équipe d'intervention et des services appropriés, les ressources pour ces enfants sont nettement plus limitées.

- Les chercheuses, les enseignants et les parents sondés estiment que des changements doivent être apportés dans la façon d'offrir ce type de services dans les écoles. Selon l'équipe de recherche, toutes les écoles devraient offrir des possibilités de **perfectionnement professionnel** aux enseignants à partir d'une **approche écosystémique** afin qu'ils comprennent mieux la complexité des difficultés que vivent les élèves. De cette façon, les enseignants seraient moins portés à percevoir négativement l'enfant et à évaluer son comportement sans tenir compte de facteurs systémiques propres à son milieu. Par ailleurs, l'équipe estime qu'il serait important d'exposer les enseignants ne disposant pas du modèle FSSTT à d'autres solutions que celle d'exclure de la classe des enfants présentant des difficultés de comportement.

- Par ailleurs, la modification du comportement de l'élève ne peut être l'unique but des interventions. Tous les services pour enfants éprouvant ce type de difficultés doivent inclure une composante scolaire au cœur de leur programme. En ce sens, les personnes-ressources qui interviennent pour changer le comportement des enfants doivent travailler en collaboration avec les enseignants. Or, l'équipe a constaté que les services scolaires continuent de se concentrer davantage sur le comportement plutôt que sur le rendement ou la réussite scolaire.

Approche écosystémique :

Cette approche consiste, d'une part, à connaître l'ensemble des acteurs interpellés dans la réussite scolaire de l'élève et, d'autre part, à se pencher sur les interrelations, les processus qui existent entre ceux-ci et leur milieu et qui interviennent dans la réussite de l'élève. C'est autour des systèmes élève, famille, classe, école et communauté et de leur interrelation que se joue la réussite des élèves.

Adapté de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Cadre de référence*, Gouvernement du Québec, 37 p.

Une autre étude est arrivée aux mêmes constatations et souligne **l'importance du soutien des directions d'école**. Bien qu'ils soient majoritairement en faveur d'une stratégie d'intégration des élèves ayant des difficultés, les enseignants estiment que des changements majeurs doivent être apportés pour assurer le succès de cette intégration.



Une équipe pilotée par Sylvine Schmidt, professeure en adaptation scolaire et sociale à l'Université de Sherbrooke, a cherché à définir les conditions favorables à la réussite scolaire des élèves en difficulté intégrés dans des classes ordinaires.

Cette recherche, en plusieurs volets, a permis de constater, entre autres, que l'intégration est plus facile lorsqu'une direction d'école a déjà eu à traiter de près avec des élèves en difficulté. En outre, le recours à des stratégies de dépistage précoce, l'offre de soutien aux enseignants et le développement des habiletés sociales des enfants comptent parmi les principaux facteurs de succès des expériences d'intégration.





Plusieurs études antérieures laissent penser que les attitudes, les habiletés et les connaissances des administrateurs d'une école peuvent influencer l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. L'équipe de Sylvine Schmidt constate, en effet, que lorsqu'une direction perçoit positivement l'intégration scolaire, davantage de ressources y sont consacrées, les intervenants clés ont aussi plus de temps pour collaborer les uns avec les autres, et l'intégration des élèves en difficulté se fait dans un environnement plus naturel et moins restrictif. À l'inverse, les expériences réalisées dans les milieux où les attitudes sont peu favorables se soldent souvent par des échecs.

- De manière générale, les élèves bénéficient aussi d'un **dépistage précoce de leurs difficultés** socioaffectives à l'école. À cet égard, il est important que les directeurs s'engagent dans le processus de dépistage des élèves à risque et l'élaboration d'un plan d'intervention destiné à les soutenir. Les chercheurs ont relevé les mérites de l'importance accordée par la direction d'école à la collecte systématique et répétée des informations sur les élèves en difficulté, ainsi qu'aux rencontres avec les enseignants, les professionnels et les parents.
 - Des travaux antérieurs ont montré que l'attitude des parents peut faciliter l'intégration des élèves à risque ou en difficulté. Les directeurs interrogés dans le cadre de cette recherche croient en effet que **la participation des parents** à des activités de collaboration, de bénévolat ou de soutien aux enseignants, aux élèves ou à l'école est une mesure qui contribue à la bonne intégration de tous les enfants.
 - Enfin, de nombreux écrits soulignent que le **soutien aux enseignants** favorise l'intégration réussie des élèves en difficulté. Les directeurs interrogés croient qu'il est nécessaire d'appuyer les enseignants, de les former et de les aider à partager leurs connaissances pour améliorer leurs façons d'intégrer les élèves. L'équipe note en outre que les enseignants rencontrés semblent avoir une même vision des services qu'ils aimeraient recevoir pour intégrer leurs élèves en difficulté : ils privilégient tous une intervention orthopédagogique qui devrait être menée en classe pour faire progresser l'élève.
- 



Voie d'intervention prometteuse : la remédiation cognitive

Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) fait partie des troubles de l'enfance les plus fréquemment diagnostiqués. Sa prévalence estimée varie entre 3 % et 8 % chez les jeunes d'âge scolaire et il touche trois fois plus les garçons que les filles. Ce trouble a des conséquences importantes sur l'adaptation scolaire des enfants et pose de sérieux défis aux parents et aux enseignants.



Depuis plusieurs années, une équipe de recherche dirigée par Hélène Poissant, professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'UQAM, mène des études en vue d'élaborer un nouveau programme d'intervention, le Programme multidimensionnel de remédiation cognitive (PMRC), qui se veut une solution de rechange plus durable que la médication.

À la suite de son évaluation auprès de jeunes enfants aux prises avec un TDAH en milieux scolaire et clinique, l'équipe est unanime : ces nouvelles voies d'intervention pour les enseignants, les cliniciens et les parents d'enfants vivant avec un TDAH ont permis d'améliorer de façon significative plusieurs déficits associés à ce trouble.

Certaines études suggèrent qu'il est possible d'entraîner l'attention et la mémoire chez des enfants ayant un TDAH afin de favoriser l'orientation du comportement vers la réalisation d'une tâche. Les chercheurs souhaitent vérifier si l'entraînement à des habiletés cognitives pouvait remédier aux déficits des jeunes et ainsi améliorer les habiletés d'élèves susceptibles de développer un TDAH sur le plan de l'attention, de la mémoire de travail, de l'inhibition et de la motricité, avec un résultat positif sur la réussite scolaire.

Le PMRC s'inscrit dans une approche d'intervention précoce. Il comprend 36 activités de groupe réalisées en classe par des enseignants et 36 activités complémentaires conçues pour les parents à la maison. Les enseignants sont mis à contribution trois fois par semaine pendant une durée de 12 semaines. Ce volet du programme vise surtout l'entraînement des capacités d'inhibition, d'attention sélective et d'attention soutenue, à partir de stimulations sensorielles visuelles, auditives et motrices. L'utilisation de logiciels de rééducation du système sensoriel a aussi été intégrée aux activités.

Selon l'équipe de recherche, ce volet expérimenté au préscolaire a permis de démontrer des améliorations significatives du contrôle de l'inhibition, de l'attention sélective et des compétences auprès d'enfants de 5 à 6 ans présentant des symptômes d'inattention et d'hyperactivité. Le programme a aussi eu un impact positif sur l'attention des enfants du préscolaire qui présentent un risque élevé de développer un TDAH au cours de leur scolarisation future.

- Cette approche, qui fait appel aux sensations et à l'activité motrice, constitue une voie d'intervention prometteuse auprès de jeunes enfants à risque de présenter un TDAH. Des applications du programme peuvent être envisagées auprès des enfants ayant un trouble envahissant du développement ou encore auprès de ceux ayant un trouble de l'opposition. L'équipe de recherche estime que ce type de programme peut être une solution plus durable à la pharmacothérapie, dont les effets positifs sont de courte durée.



Inclure la famille et la communauté

Plusieurs chercheurs s'entendent sur l'importance d'inclure la famille et les ressources communautaires dans toute intervention destinée à maintenir en classe ordinaire les élèves manifestant des difficultés de comportement. Or, d'après des recherches, malgré les initiatives et les efforts des écoles, l'efficacité des interventions qui leur sont destinées est peu satisfaisante. Aussi, plusieurs interventions ciblent le préscolaire et le premier cycle du primaire, mais s'adressent peu aux élèves de 9 à 13 ans, qui affichent pourtant de plus grandes difficultés comportementales.



Une équipe de recherche dirigée par Nadia Desbiens, professeure en psychopédagogie à l'Université de Montréal, a mis sur pied un nouveau programme d'intervention intitulé l'Allié.

Ce programme a réussi à mobiliser des enseignants, des parents et des enfants préadolescents aux prises avec de sérieux problèmes de comportement à l'école et à la maison. Grâce à une **solide alliance** entre tous les acteurs concernés, le programme l'*Allié* a permis d'améliorer de façon significative les habiletés sociocognitives et comportementales des élèves qui y ont participé.

L'école est un lieu où les enfants peuvent, par l'intermédiaire de diverses activités et expériences, découvrir, développer, affirmer et tester leurs compétences et leurs valeurs. Le milieu scolaire, avec ses exigences et ses défis, constitue un remarquable lieu de socialisation. Dans cette perspective, le programme l'*Allié* a été élaboré pour enrichir le répertoire d'habiletés sociales et de résolution de problèmes interpersonnels chez les enfants qui ont des difficultés de comportement dès le primaire. Or, pour être bénéfique à long terme, ce type de programme doit impliquer directement les personnes qui ont le plus d'impact dans la vie de ces jeunes, particulièrement les parents et les pairs.

Ce programme d'intervention, conçu à partir des pratiques les plus probantes pour enseigner les habiletés sociales et comportementales, repose sur une philosophie : créer autour de l'enfant en difficulté tout un réseau d'alliés, **un capital social**, pour l'aider et le soutenir dans son développement. L'*Allié* est conçu autour de quatre volets complémentaires :

- 1) **l'apprentissage en classe de conduites pacifiques offert à tous les élèves,**
- 2) **l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes pour les jeunes ayant des troubles de comportement et leurs meilleurs amis,**
- 3) **l'amélioration des habiletés parentales et des pratiques éducatives et**
- 4) **le soutien aux enseignants et aux intervenants du milieu.**

L'équipe de Nadia Desbiens a constaté que la **participation parentale** est primordiale. L'*Allié* a réussi à rejoindre 20 % des parents d'enfants ayant des problèmes de comportement lors de la première année d'implantation et 28 % la seconde année. Même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, les enfants de ces parents se sont améliorés davantage que leurs camarades dont les parents n'ont pas participé aux 13 ateliers qui leur étaient destinés.



Afin d'encourager leur participation, l'école offrait aux parents un service de garde pour qu'ils puissent suivre les ateliers et elle défrayait, selon les besoins, les coûts d'une gardienne à la maison. L'équipe leur téléphonait aussi systématiquement avant chaque atelier pour les inciter à y participer. Les parents ont ainsi pu apprendre des techniques de renforcement positif pour favoriser les comportements désirés chez l'enfant. Les ateliers visaient aussi à modifier les comportements des parents envers l'enfant de façon à augmenter leur sentiment de compétence. Discussions, jeux de rôles, techniques de modelage et vignettes vidéo ont été utilisés pour illustrer les modèles d'interaction entre parents et enfants dans différents contextes de la vie quotidienne.

- Les résultats de l'étude permettent à l'équipe de conclure que ce type de programme favorise une intervention cohérente et mieux adaptée aux contextes de vie, développe un sentiment de sécurité chez les enfants tout en créant une nouvelle forme de solidarité entre les parents et l'école. Même si l'alliance avec les parents est une des voies les plus prometteuses, les impacts positifs du programme ne sont cependant pas suffisants pour que ces enfants ne soient plus considérés à risque. Si ce programme a permis d'éviter l'aggravation de leurs troubles de comportement, les besoins d'encadrement demeurent très présents.

La recherche de Nancy Heath sur l'efficacité du modèle d'intervention *The Family, School Services and Treatment Team* (FSSTT) arrivait aux mêmes résultats au chapitre de l'inclusion des parents. L'évaluation de l'impact du modèle FSSTT a aussi pu permettre de mieux connaître le point de vue des parents. À ce sujet, l'équipe de recherche a noté que les parents se sentent mal informés et isolés des interactions quotidiennes avec les écoles. De façon générale, les parents consultés ont exprimé le sentiment d'être traités de manière plus négative que les parents des autres enfants. Les chercheuses ont remarqué qu'il peut être stigmatisant d'avoir un enfant aux prises avec des problèmes de comportement. En raison d'une croyance générale que les comportements difficiles des enfants seraient le résultat d'un mauvais encadrement parental, ces parents se sentent jugés et isolés. Les parents sont constamment en train de gérer leur image auprès de l'école afin d'atténuer cette perception. Or, ils se sentent davantage soutenus dans les écoles ayant offert les services professionnels.

- L'équipe de recherche suggère **d'améliorer les relations entre l'école et les parents**. Le personnel scolaire devrait être plus conscient du besoin d'approches fondées sur la compassion envers les parents des enfants ayant des difficultés de comportement. Dans cette perspective, des groupes de soutien aux parents pourraient être offerts avec des activités simultanées incluant les enfants. Selon les chercheurs, les écoles gagneraient à élaborer une **politique de communication avec les parents** afin que l'information négative aussi bien que positive leur soit acheminée. Ils sont aussi persuadés que l'intégration en classe ordinaire des enfants présentant ce type de difficultés doit être maintenue.





Cette piste d'action trouve également écho dans les propos d'une autre chercheuse, Ellen Moss, professeure en psychologie à l'UQAM et spécialiste des relations d'attachement entre les enfants et leur mère.

À la suite d'une recherche portant sur les liens entre la qualité de la relation d'attachement entre un enfant et sa mère et l'adaptation scolaire à la préadolescence, la chercheuse a constaté que le **type d'attachement** à la mère avait plus d'influence sur le rendement scolaire que la motivation de l'élève ou son estime de soi. La relation d'attachement à la mère a eu un impact direct sur la réussite scolaire à 12 ans : les enfants dont la relation d'attachement était caractérisée par l'ambivalence ou la désorganisation avaient de moins bons résultats scolaires que ceux dont l'attachement était sécurisé. Ces enfants ressentent une certaine détresse, montrent de la résistance et des comportements conflictuels ou encore une immaturité excessive, ce qui nuit à leur adaptation scolaire.

La définition utilisée des relations d'attachement 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 au monde extérieur. Ces types d'attachement influencent fortement les façons de communiquer des enfants, leur estime de soi et leur comportement.

La chercheuse a aussi constaté qu'à la préadolescence, les élèves qui avaient de meilleurs résultats scolaires provenaient d'un milieu où le niveau d'éducation de la mère était plus élevé, tout comme le revenu familial, et où il y avait moins de conflits conjugaux et moins de stress maternel.

- Bien que l'étude de la relation entre l'attachement et la réussite scolaire soit un domaine de recherche assez récent, les résultats de cette recherche confirment **l'importance d'intervenir tôt** dans la relation d'attachement parent-enfant lors de la petite enfance et de la période préscolaire pour favoriser la sécurité affective.
- Sur le plan de l'intervention scolaire, cette recherche confirme l'importance **d'inclure les parents dans toute intervention** concernant les enfants le plus à risque et de travailler les relations au sein de la famille, tout autant que les comportements de l'enfant dans le contexte scolaire. La recherche montre bien que les enfants présentant un attachement insécurisé risquent de développer des troubles d'adaptation à l'école. Il est aussi probable que l'anxiété, l'**hypervigilance** et la frustration ressenties par ces enfants interfèrent avec leur rendement scolaire.
- Les résultats de cette recherche peuvent aider les intervenants en milieu scolaire à accorder une priorité aux enfants présentant des comportements de désorganisation élevée, sans toutefois négliger les autres qui présentent des déficits sur le plan de la motivation scolaire qui ne touchent pas leur rendement scolaire ou leurs comportements en classe.
- Selon Ellen Moss, il est évident que 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, il faut le souligner, sont aussi plus difficiles à cerner par l'ensemble des intervenants en santé mentale.

Hypervigilance :

se dit d'un état d'alerte caractérisé par une sensibilité prononcée qui touche les enfants vivant dans un environnement menaçant ou chaotique.



Je Passe Partout: le succès d'un programme d'interventions communautaires

Créé en 1988, l'organisme *Je Passe Partout* est chargé d'intervenir auprès des écoles pour appuyer les élèves en difficulté et leurs parents. Dans le cadre de périodes d'études dirigées qui ont lieu après les classes, de 15 h à 16 h 30, le personnel de l'organisme aide plus de 200 enfants, individuellement ou en groupe, à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons. L'intervention porte avant tout sur le développement de compétences scolaires, instrumentales et socioaffectives. Les intervenants cherchent à guider les élèves et à susciter leur intérêt pour les études, ils leur apprennent à acquérir de bonnes méthodes de travail et les soutiennent dans le développement des attitudes et des habiletés qui favorisent le succès scolaire.

Je Passe Partout intervient aussi directement auprès des parents pour les inciter à s'impliquer mieux et davantage dans la vie scolaire de leur enfant. Une fois par semaine, les intervenants de l'organisme se rendent au domicile des élèves participants pour familiariser les parents avec les devoirs et les leçons de leur enfant et les exposer à des pratiques constructives d'accompagnement scolaire. Les intervenants leur montrent aussi comment établir à la maison un environnement propice au travail scolaire. Enfin, sur le plan socioaffectif, ils les rassurent sur leur capacité à soutenir leur enfant et les aident à développer l'estime de soi de l'enfant.

Pour faire son travail, l'organisme *Je Passe Partout* travaille étroitement avec la direction, les enseignants et les autres professionnels des écoles. Par exemple, les enseignants peuvent laisser aux intervenants une liste des tâches qu'un élève devrait accomplir pendant la période d'études dirigées. À l'inverse, les intervenants conseillent parfois les enseignants sur l'approche à adopter avec un enfant, compte tenu de ce qu'ils ont pu observer à son domicile (ces renseignements sont fournis en tenant compte du respect de la vie privée).



Une équipe dirigée par Angèle Bilodeau, chercheuse à la Direction de la santé publique de Montréal-Centre, et Jean Bélanger, professeur en éducation et formation spécialisées à l'UQAM, a évalué les impacts des actions communautaires de soutien à la réussite scolaire offertes à cinq écoles primaires du quartier Hochelaga-Maisonneuve par cet organisme communautaire.

Cette recherche confirme qu'il est possible, à l'aide d'un ensemble d'actions bien structurées entre l'école, la famille et la communauté, d'améliorer le rendement scolaire des élèves et d'accroître la capacité des parents à encadrer les efforts que font leurs enfants à l'école.

L'évaluation des chercheurs démontre que les interventions de *Je Passe Partout* ont mené à une hausse de la capacité des parents d'Hochelaga-Maisonneuve à encadrer les études de leurs enfants à la maison. L'organisme a aussi contribué à une hausse du rendement scolaire des élèves aux prises avec des problèmes d'apprentissage.

- À la lumière de cette recherche, les chercheurs encouragent le Ministère à continuer d'améliorer le programme d'aide aux devoirs et à bonifier les conditions offertes aux communautés participantes. Une meilleure formation des intervenants appelés à agir sur le terrain auprès des élèves et des parents est aussi fortement encouragée. Enfin, il semble nécessaire d'aider les intervenants scolaires à établir avec d'autres acteurs communautaires les liens qui leur permettront de mieux rejoindre les parents, de soutenir le développement de la capacité de ces derniers à encadrer leur enfant, et d'agir comme intermédiaires entre les parents et l'école.





Interventions pour les élèves aux prises avec des problèmes particuliers

Un certain nombre d'élèves du primaire souffrent de problèmes particuliers, autres que des problèmes de comportement ou d'apprentissage, qui peuvent sérieusement interférer avec leur rendement scolaire. Deux recherches réalisées dans le cadre du PRPRS ont porté sur ces situations. La première s'est penchée sur les élèves atteints de dysphasie ou d'un trouble de traitement auditif (TTA), la seconde sur ceux atteints d'un cancer. Dans les deux cas, les équipes de recherche ont déterminé des pistes d'intervention qui pourraient grandement aider à la réussite scolaire de ces élèves aux prises avec des défis de taille.

Élèves ayant une dysphasie ou un trouble de traitement auditif

D'après plusieurs recherches, les enfants au primaire ayant une dysphasie ou un TTA connaissent à divers degrés des difficultés d'intégration sociale et d'apprentissage. La dysphasie provient d'une dysfonction cérébrale et a pour conséquence de limiter l'expression et la compréhension du langage. De leur côté, les TTA sont reliés à une déficience dans le traitement neural de stimuli acoustiques qui n'est pas due au langage, à la cognition ou à d'autres facteurs. Ces troubles se manifestent principalement par des difficultés à comprendre la parole dans un environnement bruyant ou des problèmes à décoder rapidement des informations auditives. Ces élèves doivent ainsi déployer d'importants efforts à l'école pour écouter et comprendre ce que disent l'enseignant et les autres enfants.



Une équipe de recherche dirigée par Benoît Jutras, professeur à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, a constaté que la modification de plusieurs aspects de l'environnement scolaire pourrait grandement aider à contrer les difficultés d'apprentissage et les problèmes relationnels de ces élèves.

Selon les résultats de leur recherche, les obstacles environnementaux à l'école sont d'ordre organisationnel, physique, pédagogique et humain. Par exemple, la composition de la classe, la gamme de services spécialisés et la fréquence des rencontres, les politiques d'accès aux services et la communication entre les intervenants et les parents peuvent agir comme facteurs défavorables. Le temps accordé aux activités d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages, les approches pédagogiques, ainsi que l'attitude et le comportement des élèves en classe, les règles et l'encadrement vont aussi agir comme frein au plein déploiement des compétences des enfants ayant une dysphasie ou un TTA.

-  Les chercheurs soulignent que la façon dont l'environnement est aménagé peut aider les enfants tant sur le plan organisationnel que physique ou humain. Les règles de conduite, la routine et la discipline, l'environnement physique et sonore de la classe, l'information présentée sur les murs et le tableau de classe peuvent réellement contribuer à faciliter la socialisation et les apprentissages. Les attitudes du professeur ou de l'intervenant lorsqu'il communique avec l'enfant à l'égard de sa réussite scolaire jouent aussi un rôle capital. Par exemple, en classe, l'enfant dysphasique ou atteint d'un TTA peut avoir besoin d'entendre plus d'une fois les mots et les phrases à noter. Il peut aussi avoir plus de facilité à répondre verbalement que par écrit. Pour qu'un enseignement magistral soit favorable, un support visuel en appui à ce qui est dit oralement faciliterait la transmission de l'information. Il faut aussi prévoir plus de temps pour ces enfants au moment des examens, des dictées et de la lecture en classe.



- Concernant les devoirs et leçons à la maison, cette recherche confirme encore une fois à quel point **une plus grande concertation entre les parents et les enseignants** est nécessaire afin d'adapter ces activités aux besoins de l'enfant. Selon les observations des chercheurs, les bénéfices des interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont rehaussés lorsqu'il y a une réelle collaboration entre l'école et la famille.

Dans cette optique et sachant que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage – causés entre autres par la dysphasie et le TTA – sont plus nombreux à abandonner l'école au secondaire que les élèves sans difficultés, les chercheurs estiment que ces pistes de soutien permettraient d'agir directement sur leur persévérance et leur réussite scolaires.

Élèves atteints d'un cancer

Bien que la majorité des enfants atteints d'un cancer guérissent, leur vie scolaire est souvent perturbée par la maladie, les traitements médicaux, les séquelles occasionnées ou encore par l'absentéisme.



Afin de favoriser leur réussite scolaire, une équipe de recherche dirigée par Sylvie Jutras, professeure en psychologie à l'UQAM, a tenté de déterminer les meilleures actions susceptibles de soutenir le développement de ces enfants et de contribuer à leur persévérance et à leur réussite scolaires.

En donnant la parole aux personnes directement touchées par la maladie et à celles leur apportant du soutien, cette étude a donné lieu à plus de 50 pistes d'action destinées tant aux parents qu'au personnel enseignant ou à tout autre intervenant en milieu scolaire.

Ces pistes touchent au soutien pédagogique, à la sensibilisation du milieu scolaire, à la communication entre les acteurs, à la formation du personnel scolaire, à la disponibilité de ressources humaines et informationnelles, et à certains aménagements concernant les espaces et les transports. Selon l'équipe de recherche, le milieu scolaire est peu préparé à composer avec des élèves gravement malades. La majorité des répondants des milieux professionnel et communautaire sont d'avis que la situation de l'élève gravement malade doit être connue à l'école. En revanche, les connaissances des élèves et des enseignants sur le cancer pédiatrique ne sont pas toujours adéquates et ces derniers ne sont pas formés pour travailler avec des élèves malades.

- Cette recherche a constaté que, pendant la maladie, il y aurait lieu **d'améliorer la concertation entre le milieu de la santé et celui de l'école** afin de coordonner le soutien et de permettre à l'élève absent de continuer à faire certaines activités d'apprentissage. Par exemple, une école a eu recours à la visioconférence par Internet pour que l'élève participe en temps réel aux activités de sa classe. Aussi, pendant leur maladie ou par la suite, plusieurs jeunes adultes guéris d'un cancer pédiatrique ont indiqué avoir reçu et apprécié l'aide d'un enseignant à la maison pour accomplir leur travail et ne pas accumuler trop de retard.





Le soutien de l'environnement scolaire est reconnu comme un atout fondamental et un levier pour faciliter le retour (ou l'entrée) à l'école des enfants atteints de cancer. D'ailleurs, la qualité des relations interpersonnelles et le soutien affectif reçu sont prépondérants dans le bien-être des enfants à l'école.

- Parmi les pistes d'action suggérées, l'équipe suggère de valoriser la solidarité entre les camarades de classe en proposant des moyens de **manifestar leur soutien à l'élève**, dans le respect de ses volontés et de celles de sa famille. Selon les chercheuses, il est important de parler de l'état de santé de l'enfant, de ses limites éventuelles, des changements survenus chez lui et de ses absences possibles.

Du côté de l'école, les enseignants apprécieraient avoir accès, même par téléphone seulement, à **une personne-ressource** pouvant les conseiller. Plusieurs enseignants ont mentionné ne pas savoir comment soutenir l'élève et ses parents, juger ce qu'ils peuvent ou non lui demander ou encore gérer les retards accumulés.

- À cet égard, les chercheuses suggèrent d'offrir les services centralisés d'une personne-ressource (ex. : orthopédagogue, psychologue ou travailleur social) bien au fait des maladies pédiatriques graves, qui puisse répondre aux demandes des enseignants et des écoles en donnant ou en allant chercher de l'information exacte et à jour, tant sur la maladie que sur les ressources, et qui favorise la mise en relation des personnes concernées.



CONCLUSION

Ce document a permis de dégager les principales pistes d'action proposées par des 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 primaire.

Bien que plusieurs pistes d'action visent l'ensemble des élèves, ce document porte une attention particulière aux élèves du primaire, dont plusieurs éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Plusieurs recherches se sont concentrées sur l'avancement des connaissances, mais la plupart des chercheurs ont pris soin de formuler des pistes d'action destinées à différents niveaux d'intervention.

Nous pouvons ainsi constater, malgré le défi de comparer des recherches aussi différentes, la cohérence des pistes d'action et leur lien avec celles qui sont encouragées par d'autres chercheurs ayant travaillé avec des échantillons situés à l'extérieur du Québec.

De façon générale, il est fortement suggéré d'intervenir le plus tôt possible dans la trajectoire scolaire des jeunes, et même dès l'âge préscolaire en recourant à des programmes de prévention universelle mettant l'accent sur les compétences en matière de littératie, le développement de relations sociales positives entre les élèves et l'estime de soi. Ces facteurs ont un impact indéniable sur le sentiment de compétence personnelle et, par ricochet, sur la motivation scolaire. Il a été abondamment démontré à quel point la réussite scolaire au primaire a des conséquences positives non seulement sur la transition à l'école secondaire, mais aussi sur la persévérance scolaire. Par ailleurs, plusieurs chercheurs préconisent l'utilisation de méthodes d'évaluation formative, qui ne semblent pas suffisamment utilisées par les enseignants. Il est donc suggéré de promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants à ce chapitre afin qu'ils maîtrisent mieux ce type d'approches.

Selon les chercheurs, le système scolaire au Québec gagnerait à travailler en étroite concertation avec les services sociaux, les familles et les organismes communautaires afin de créer une solide alliance entre tous les acteurs concernés par la réussite scolaire des élèves du primaire. Ceux-ci sont également convaincus de l'importance de maintenir l'intégration des enfants ayant des difficultés dans les classes ordinaires. Or pour que cet objectif puisse être bénéfique, ils suggèrent également d'augmenter l'offre de services de professionnels de l'intervention psychosociale dans les écoles et de revoir la façon dont ces services sont offerts aux élèves et aux familles. Un des principaux défis qu'ont noté les chercheurs est de trouver une façon d'offrir des programmes à multiples volets à l'école avec une composante sur les pratiques familiales. Selon eux, une nouvelle formule d'intervention devrait être mise sur pied avec des équipes composées de professionnels pouvant intervenir à la fois dans le milieu scolaire et auprès des familles. Les chercheurs ont abondamment souligné l'importance d'inclure la famille dans toute intervention destinée aux élèves ayant des difficultés de comportement ou d'apprentissage.

Dans la même perspective, les chercheurs préconisent un suivi et un accompagnement serré des élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement du primaire jusqu'au collégial. Bien que l'école ne soit pas la seule variable pouvant influencer le parcours scolaire des jeunes, elle y joue un rôle fondamental. À cet égard, les enseignants et les directions d'école doivent être mobilisés pour dépister le plus tôt possible les élèves dès le primaire qui présentent des risques d'échec scolaire et élaborer des programmes d'intervention universels et ciblés en concertation avec tous les autres acteurs impliqués dans la vie de ces jeunes, dont les parents au premier chef.

Concernant les élèves du primaire ayant des difficultés particulières liées à des problèmes d'audition ou à une maladie grave comme le cancer, même si ces problématiques se distinguent considérablement, les chercheurs s'entendent sur l'importance d'éliminer le plus possible les obstacles qui entravent la persévérance et la réussite de ces élèves. Les obstacles portent à la fois sur l'aménagement des lieux physiques et sur l'enseignement et les méthodes d'évaluation ou encore sur la concertation entre l'école et la famille de même qu'entre l'école et le milieu de la santé.



Afin de contribuer à la réflexion des décideurs sur les pistes à préconiser au primaire, le tableau suivant présente une synthèse des pistes recensées parmi les dix-neuf recherches ayant porté sur les élèves du primaire.

Tableau 4

Synthèse des pistes d'action proposées par les chercheurs

Pistes visant l'ensemble des élèves (Serbin et Bukowski, 2009; Royer, 2007; Lefrançois, 2005; Morin, 2006; Morris, 2008; Bouffard, 2005; Karsenti, 2005; Deaudelin, 2007)	Intervenir dès l'âge préscolaire • Mettre sur pied un programme de prévention universelle dès la maternelle et le premier cycle du primaire • Favoriser les relations positives entre les enfants • Mettre en pratique une pédagogie interactive et créer un climat favorable à l'engagement et au sentiment d'appartenance à l'école
	Mettre l'accent sur les compétences en français • Offrir des ateliers d'éveil à la lecture dès la maternelle • Cibler l'orthographe dans le cadre de pratiques métacognitives et coopératives • Recourir aux livres de littérature jeunesse
	Agir sur la motivation scolaire et le sentiment de compétence personnelle • Promouvoir l'autonomie des élèves • Mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages • Favoriser la coopération entre les élèves • Recourir à des récompenses et à des félicitations • Intensifier l'usage des technologies de l'information et de la communication en classe
	Préconiser des méthodes d'évaluation formative • Favoriser l'autorégulation des apprentissages • Former les enseignants à l'évaluation formative



Pistes visant les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement (Sheriff, 2005; Déry, 2007; Verlaan, 2006; Heath, 2005; Schmidt, 2007; Desbiens, 2006; Heath, 2005; Moss, 2005)	Agir en concertation afin de créer une communauté éducative • Réaliser des interventions en concertation avec les parents, les enfants, les partenaires communautaires et l'équipe-école • Intervenir selon le niveau de difficulté de l'élève • Différencier les interventions • Affecter des professionnels de l'intervention psychosociale dès le primaire • Mieux dépister les élèves selon la nature et la sévérité des difficultés • Resserrer les liens entre le réseau de l'éducation et celui des services sociaux • Maintenir un fort taux d'accompagnement des élèves au secondaire • Mettre sur pied des programmes d'intervention avec volets universel et ciblé
	Maintenir l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement • Implanter une approche d'intervention multidimensionnelle en classe, avec des services professionnels à l'école et des possibilités de perfectionnement des enseignants • Obtenir le soutien des directions d'école • Dépister de façon précoce des difficultés socioaffectives des élèves par une collecte systématique d'information • Offrir un plus grand soutien aux enseignants
	Inclure la famille et la communauté • Créer une solide alliance entre les enseignants, les parents et les enfants • Créer autour des élèves ayant des difficultés un réseau d'alliés • Améliorer les relations entre l'école et les parents • Inclure les parents dans toute intervention concernant les enfants les plus à risque • Sensibiliser davantage le personnel scolaire
Pistes visant des élèves ayant des besoins particuliers (dysphasie ou trouble de traitement auditif et diagnostic de cancer) (Jutras, 2008; Jutras, 2008)	Éliminer les obstacles organisationnels, physiques et pédagogiques et augmenter le soutien à ces élèves • Aménager l'environnement physique et sonore de la classe • Adapter l'enseignement et les méthodes d'évaluation • Promouvoir la concertation avec les parents • Améliorer la concertation entre le milieu de la santé et l'école • Informer les camarades de classe des impacts du cancer sur l'élève atteint • Offrir les services centralisés d'une personne-ressource pour répondre aux besoins d'information des enseignants

Ce *Coup de pouce*, est un document issu de recherches québécoises, qui pourra éclairer les autorités ministérielles et les décideurs du réseau scolaire quant aux décisions à prendre en matière de promotion de la réussite scolaire dans les écoles primaires du Québec.



BIBLIOGRAPHIE

BILODEAU, Angèle, et collaborateurs (2007). *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire*, Université de Montréal, 209 p.

BOUFFARD, Thérèse, et collaboratrices (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Université du Québec à Montréal, 103 p.

DEAUDELIN, Colette, et collaborateurs (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus d'autorégulation*, Université de Sherbrooke, 138 p.

DÉRY, Michelle, et collaborateurs (2007). *Difficultés de comportement, adaptation scolaire et parcours dans les services*, Université de Sherbrooke, 119 p.

DESBIENS, Nadia, et collaborateurs (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié*, Université de Montréal, 111 p.

HEATH, Nancy, et collaboratrices (2005). *Évaluation d'un modèle novateur de services scolaires pour les enfants souffrant de difficultés émotionnelles/comportementales ainsi que de difficultés d'apprentissage et émotionnelles / comportementales comorbides*, Université McGill, 34 p.

JUTRAS, Benoît et CROTEAU, Claire (2008). *Une description des habitudes de vie et de la qualité de l'environnement des enfants de 5 à 13 ans présentant un trouble de communication*, Université de Montréal, 172 p.

JUTRAS, Sylvie, et collaboratrices (2008). *Perceptions d'acteurs importants sur la persévérance et la réussite scolaires des enfants traités pour un cancer*, Université du Québec à Montréal, 64 p.

KARSENTI, Thierry, et collaborateurs (2005). *L'impact des TIC sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*, Université de Sherbrooke, 119 p.

LEFRANÇOIS, Pascale, et collaborateurs. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Université de Montréal, 515 p.

MORIN, Marie-France et MONTÉSINOS-GELET, Isabelle (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*, Université de Sherbrooke, 100 p.

MORRIS, Lori, et collaboratrices (2008). *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones*, Université du Québec à Montréal, 64 p.



MOSS, Ellen (2005). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*, Université du Québec à Montréal, 47 p.

POISSANT, Hélène, et collaborateurs (2007). *Le Programme multidimensionnel de remédiation cognitive (PMRC)*, Université du Québec à Montréal, 45 p.

ROYER, Nicole, et collaborateurs (2007). *La participation et la persévérance académiques dans des contextes pédagogiques en changement: étude du rôle de la vie sociale des élèves au début de la fréquentation scolaire*, Université du Québec à Trois-Rivières, 202 p.

SERBIN, Lisa A. et BUKOWSKI, William M. (2009). *The Transition from Primary to Secondary Schooling: Strategies for Success in Vulnerable Populations*, Université Concordia, 58 p.

SHERIFF, Theresa, et collaborateurs (2005). *Des efforts conjugués pour développer un partenariat école – parents – intervenants – communauté en vue de la réussite scolaire des élèves en difficulté*, Centre jeunesse de Québec– Institut universitaire, 93 p.

SCHMIDT, Sylvine, et collaboratrices (2007). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire*, Université de Sherbrooke, 6 volumes.

VERLAAN, Pierrette, et collaborateurs (2006). *Recension des écrits sur l'efficacité des programmes d'intervention auprès des filles d'âge scolaire primaire présentant ou à risque de présenter des difficultés de comportement*, Université de Sherbrooke, 52 p.

Tous les rapports de recherche ont été réalisés dans le cadre du PRPRS, géré en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec-Société et culture. Ils sont disponibles sur le site du Ministère dans la section du PRPRS (« Les recherches »).



