



PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Mieux comprendre
la réussite ou l'échec scolaire
de nos enfants et adolescents

Pierre Potvin

COLLECTION PSYCHOÉDUCATION :
fondements et pratiques

BÉLIVEAU
★
éditeur



PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Mieux comprendre
la réussite ou l'échec scolaire
de nos enfants et adolescents

Pierre Potvin

COLLECTION PSYCHOÉDUCATION :
fondements et pratiques

BÉLIVEAU
★
é d i t e u r

PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Mieux comprendre
la réussite ou l'échec scolaire
de nos enfants et adolescents

Pierre Potvin

BÉLIVEAU
★
é d i t e u r

Conception et réalisation de la couverture : Christian Campana
Photographie de la couverture : iStockphoto
Mise en pages : Interscript

Tous droits réservés
© 2012, Béliveau Éditeur

Dépôt légal : 3^e trimestre 2012
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

978-2-89092-685-1

BÉLIVEAU ★ é d i t e u r	920, rue Jean-Neveu Longueuil (Québec) Canada J4G 2M1 514-253-0403 – Télécopieur : 450-679-6648 <hr/> www.beliveauediteur.com admin@beliveauediteur.com
---------------------------------------	---

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d’impôt pour l’édition de livres – Gestion SODEC – www.sodec.gouv.qc.ca.

Nous reconnaissons l’aide financière du gouvernement du Canada par l’entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d’édition.

Reproduire une partie quelconque de ce livre sans l’autorisation de la maison d’édition est illégal. Toute reproduction de cette publication, par quelque procédé que ce soit, sera considérée comme une violation du copyright.

À Yolande Potvin,
ma compagne de vie

À mes enfants,
Line Potvin et Carl Potvin

Remerciements

Je suis redevable à plusieurs personnes ou organismes qui m'ont permis de réaliser cet ouvrage qui se fonde en grande partie sur mes travaux de recherche. Tout d'abord, j'aimerais mentionner le rôle joué par mes collègues professeurs-chercheurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), Romain Rousseau, Simon Papillon et Yolande Tremblay du LÉADRE.

Une autre équipe de recherche qui a grandement influencé mes travaux est celle qui a réalisé *l'Étude longitudinale sur le décrochage scolaire*, d'une durée de plus de 11 ans (1996-2007), soit les professeurs-chercheurs Laurier Fortin (Université de Sherbrooke), Égide Royer (Université Laval) et Diane Marcotte (UQAM).

Je dois souligner le rôle important de Louise Paradis, du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, cochercheuse dans l'étude longitudinale *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (1993-1996).

L'UQTR, par l'entremise des Départements de psychologie et de psychoéducation, a soutenu les équipes de recherche (ÉRIPE, LAJEDA, CRIRES, GRIAPS) dans lesquelles j'ai évolué au cours des 30 dernières années. Des remerciements particuliers à mes collègues Danielle Leclerc, Line Massé et Michelle Dumont.

Je ne peux passer sous silence d'autres influences qui m'ont marqué et ont orienté mes travaux de recherche. Raymond Gagnier, cet enseignant en éducation physique de Verdun, cet éducateur qui a eu une influence énorme sur mon développement personnel et professionnel ; Gilles Gendreau, ce grand éducateur et cofondateur de la psychoéducation, qui m'a appris le

métier de psychoéducateur et tant d'autres choses ; Richard E. Tremblay, de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, et Aimée Leduc de l'Université Laval, qui m'ont initié et formé à la recherche scientifique.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) m'a soutenu dans le développement des outils de soutien à l'intervention éducative issus de la recherche. C'est sans contredit une autre influence significative sur mes travaux de recherche et leur orientation vers les alliances avec le milieu de pratique et le transfert de connaissances. Je dois ici remercier particulièrement le premier président-directeur général du CTREQ, Michel Gauquelin, ainsi que celle qui lui a succédé, Linda St-Pierre. Dans cette équipe du CTREQ, je suis également redevable à Marie-Martine Dimitri, coordonnatrice du projet *École et Stratégies*. Au cours des cinq dernières années, elle m'a fait découvrir ce vaste domaine de l'accompagnement des milieux scolaires dans l'amélioration de leurs stratégies éducatives, ainsi que l'importance du concept de mobilisation. Je dois également signaler l'importante contribution de Renée Pinard, qui, par son expérience en recherche-action et son expertise, m'a sensibilisé à une vision interactionniste du transfert de connaissances, de même qu'à l'écosystémie.

Dans ce travail de recherche, mes étudiantes aux cycles supérieurs en psychologie, en psychoéducation et en éducation, ainsi que mes assistantes et professionnelles de recherche, ont été pour moi un soutien et une source de réflexion pour mes travaux. Je souligne ici particulièrement mes étudiantes au doctorat : Annie Doré-Côté, Suzie Mckinnon, Lucile Pariat, Renée Pinard, Louisette Pouliot ; à la maîtrise : Sandra Bouchard, Chantal Crête, Isabelle Henry, Marijke Maddocks, Benoit Pouliot ; mes professionnelles de recherche : Nathalie Cauchon, Marie-Claude Hébert, Sylvie Hébert, Marie-Ève Lacroix, Chantal Lemieux.

Enfin, j'aimerais souligner le rôle discret et fort important de Jocelyne Pronovost, qui m'a encouragé à poursuivre ce projet de livre malgré les différentes embûches. Et je dois une reconnaissance particulière à André Lemelin, pour son aide à la rédaction et à la révision linguistique.

Introduction

D'une façon générale, le système d'éducation québécois favorise la réussite scolaire des élèves. Du moins, c'est le constat qu'on peut en faire en observant les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Les résultats du Québec et du Canada aux examens du PISA révèlent que le Québec se situe dans le peloton de tête. Selon les derniers examens du PISA (2009), il se place parmi les dix meilleurs en lecture, les six meilleurs en mathématiques et les quatorze meilleurs en sciences (OCDE, 2011).

Il est cependant important de nuancer ce qu'on entend par système performant. En effet, certaines critiques rappellent que le système est performant pour la clientèle « régulière », mais l'est moins pour les jeunes présentant des difficultés scolaires, des retards scolaires ou du décrochage scolaire.

Notre système d'éducation peut certainement être amélioré quand on observe le taux annuel de sorties sans diplôme (décrochage), à savoir 17,4 % pour 2009-2010, soit 21,4 % pour les garçons et 13,6 % pour les filles (MELS, 2011a).

Pourquoi accorder tant d'importance à la réussite des jeunes à l'école ainsi qu'à la prévention du décrochage scolaire ?

Plusieurs raisons motivent et justifient cette importance, dont, entre autres : le temps énorme passé sur les bancs de l'école au cours de l'enfance et de l'adolescence ; l'importance des études dans notre société moderne ; les nombreuses conséquences de l'échec scolaire et du décrochage scolaire ; la souffrance des enfants et des adolescents en difficulté scolaire et, enfin, la possibilité que l'école soit un îlot de paix pour les enfants et les adolescents en difficulté.

Le temps passé à l'école au cours de l'enfance et de l'adolescence

Selon Hattie (2009), durant environ 13 ans, à raison de 180 jours par année, l'enfant passe de 5 à 6 heures par jour en classe, de 9 à 10 heures à la maison et dans la communauté et de 8 à 9 heures à dormir. Le temps passé à l'école représente donc environ 15 000 heures, soit environ 30 % du temps éveillé.

L'école revêt une grande importance dans la vie du jeune, ne serait-ce que par le temps d'exposition à une éducation hors de la famille. L'éducation familiale (les valeurs, la culture, la formation, la socialisation) est ainsi complétée ou contrée par les multiples influences issues de l'environnement scolaire (valeurs véhiculées, socialisation, modèles de comportement, influences des pairs et des adultes, etc.). Cette expérience scolaire façonnera la personnalité de chaque enfant et de chaque adolescent. Cela justifie amplement de consacrer du temps à la recherche en éducation.

L'importance des études dans notre société moderne

Dans notre société moderne, la connaissance est devenue un élément essentiel de la capacité d'adaptation à un monde en changement. Poursuivre des études, se former à un métier ou une profession est non seulement important pour survivre et s'autodéterminer, mais essentiel pour s'assurer d'un bien-être physique et mental. Le travail et la satisfaction qui y est associée sont des éléments fondamentaux de la croissance de la personne.

Réaliser ses rêves dans une société comme la nôtre demande habituellement de réussir dans ses études et souvent de dépasser les études minimales du secondaire. La réalité d'aujourd'hui fait en sorte que le diplôme d'études secondaires (DES) est une cible dépassée et qu'il faut au minimum une formation professionnelle, de niveau secondaire (DEP) ou collégial (DEC), voire une formation universitaire.

Faire des études, développer ses connaissances, ses compétences et sa culture aide non seulement à s'assurer d'une vie économiquement satisfaisante, mais favorise une plus grande croissance personnelle, une compréhension de soi et des autres, et permet ou facilite une meilleure adaptation à la vie.

Les conséquences de l'échec scolaire et du décrochage scolaire

L'échec scolaire et le décrochage scolaire ont tous deux des conséquences fort importantes sur le vécu des jeunes, mais également sur la société québécoise. L'échec engendre l'échec, en quelque sorte. L'estime de soi se développe négativement et la motivation scolaire se réduit graduellement pour aboutir à un désengagement progressif. Ces jeunes en échec scolaire sont pour la plupart souffrants. Ce vécu d'échec scolaire, s'il se poursuit tout au long de la scolarisation, peut mener au décrochage si l'intervention ne réussit pas à y mettre fin. Le décrochage scolaire, comme il a été abondamment démontré, est associé à de multiples situations négatives dans le futur du jeune. Problèmes de santé physique et mentale plus fréquents, problèmes économiques et souvent insatisfaction face au type d'emploi accessible. Pour certains, il y a des problèmes plus fréquents avec la justice.

Cette situation entraîne souvent aussi une perte économique personnelle importante. Une analyse statistique des conséquences du décrochage démontre que les non-diplômés touchent des revenus moyens inférieurs à ceux des diplômés, le manque à gagner étant de l'ordre de 439 000 \$ au bout de la vie active (Fortin, 2008). Pour la société québécoise, il s'agit d'une perte importante en ressources humaines et en revenus fiscaux, encore accrue par la nécessité de consentir des investissements plus lourds en assurance sociale et en soins de santé. Le Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009) fait état d'un manque à gagner annuel de 1,9 milliards de

dollars, en valeurs actualisées, pour chaque nouvelle cohorte de jeunes décrocheurs.

La souffrance des enfants et des adolescents en difficulté scolaire

La majorité des jeunes en situation d'échec scolaire et à risque de décrochage scolaire vivent des conséquences pénibles et désagréables. Ces jeunes sont souffrants, stressés, se dévalorisent en se comparant aux autres jeunes de leur entourage. Ils peuvent développer un sentiment d'infériorité, d'impuissance acquise et une perception négative de leur auto-efficacité. Avec la démotivation vient la perte de l'énergie nécessaire aux efforts. Ce vécu pénible peut favoriser chez eux le développement de mauvaises habitudes de vie et les conséquences sur la santé physique et mentale qui s'ensuivent.

L'école, un îlot de paix possible pour les enfants et les adolescents en difficulté

Pour les jeunes en général et pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires en particulier, l'école doit devenir un *îlot de paix et de bien-être*. Il est particulièrement important en milieu défavorisé que l'école offre aux enfants et aux adolescents ce lieu de sécurité, de découverte, d'apprentissage qui vient rompre avec la réalité quotidienne d'un environnement social et d'un milieu familial difficiles et parfois violents. L'école devrait se donner pour mission de devenir un lieu calme où les adultes sont bienveillants.

Cette vision de l'école n'est pas utopique mais réaliste et, de fait, elle est déjà vécue dans de nombreuses écoles au Québec. Elle demande cependant une volonté d'amélioration et parfois de changement des pratiques éducatives. La difficulté vient du fait que les jeunes issus d'un milieu difficile ont le réflexe de recréer à l'école le même climat que dans leur milieu avec ses tensions, son stress et ses complications. Il appartient à l'équipe-école de relever le défi de ne pas reproduire les problèmes vécus par les jeunes dans leur milieu familial, mais au contraire de leur faire découvrir l'harmonie, la paix et la résolution pacifique des conflits.

Depuis plus de trente ans, nous sommes engagés dans des projets de recherche, de formation (d'enseignants, de professionnels de l'éducation et de la psychoéducation) et, ces dernières années, d'accompagnement des écoles dans la lutte à l'échec scolaire et au décrochage scolaire. Nous souhaitons que cette expérience profite aux lecteurs. Que cet ouvrage soit l'occasion d'une réflexion sur ce grand thème de la réussite ou de l'échec scolaires de nos enfants et adolescents.

Cet ouvrage puise dans les publications, articles, rapports de recherche, guides de prévention, programmes, outils de mesure et d'évaluation que nous avons développés au cours des trente dernières années. Il s'appuie également sur les principaux déterminants de la réussite éducative scolaire publiés ces dernières années.

Ce livre ne prétend pas traiter en profondeur chaque grand déterminant de la réussite éducative scolaire. Nous avons choisi plutôt d'aborder l'essentiel de chaque déterminant et d'offrir une vue d'ensemble de ce qui contribue à favoriser la réussite éducative scolaire et à prévenir le décrochage scolaire. Cet ouvrage s'adresse aux acteurs de l'éducation (enseignants, professionnels, gestionnaires, parents, étudiants universitaires, chercheurs) et leur offre un écrit à la fois appuyé sur la recherche scientifique, mais également un ouvrage pratique qui présente des pistes d'orientation de l'intervention.

Le lecteur trouvera dans ce livre la synthèse des connaissances (des savoirs et savoir-faire) qui gravitent autour des grands déterminants de la réussite éducative scolaire relatifs à l'élève, à la classe, à l'école et aux parents. Les déterminants proximaux de l'élève ont été retenus. Nous abordons ainsi les thèmes suivants : les types d'élèves à l'école, la motivation scolaire, les problèmes de comportement, le décrochage scolaire, les caractéristiques des écoles efficaces, la relation enseignant-élève, le climat de classe et la gestion de classe, les parents et les styles éducatifs parentaux. Un chapitre est consacré au processus de changement et à l'innovation. Le lecteur appréciera le côté pratique de l'ouvrage avec ses propositions de pistes d'intervention et son chapitre sur les outils de soutien à l'intervention (sites Internet, outils de dépistage, documents de référence, etc.), ainsi que son glossaire présentant les définitions des principaux concepts.

Chapitre 1

La réussite éducative scolaire et ses principaux déterminants

Durant les années 1980 et 1990, on utilisait l'expression *réussite scolaire* pour préciser la mission d'instruction de l'école québécoise. Par la suite, en vertu d'un amendement à la *Loi sur l'instruction publique*, l'école québécoise a décliné sa mission en trois volets : instruire, socialiser et qualifier. Du même coup, la réussite scolaire cédait le pas à la *réussite éducative*.

Le terme *réussite éducative* est très vaste et peut porter à confusion. Il peut être défini comme une visée de développement global des jeunes, au niveau physique, intellectuel, affectif, social et moral (spirituel). Le bien-être, l'accomplissement de soi, le bonheur en constituent les résultats ultimes (Potvin, 2010). On observe que la définition de la réussite éducative peut varier grandement selon les organismes et les types d'acteurs impliqués. Par exemple, pour des intervenants en milieu scolaire, l'aspect scolaire de la réussite aura un poids plus grand. Pour sa part, un intervenant en milieu familial mettra plus d'insistance sur l'aspect éducatif. On retrouvera donc, selon les milieux d'origine et les missions des organismes, trois types de réussite éducative : *la réussite éducative scolaire*, *la réussite éducative familiale* et *la réussite éducative communautaire* (Potvin, 2010).

Dans une publication récente, Baby (2010) propose d'utiliser l'expression *réussite éducative scolaire* dans le cas de la mission de l'école et *réussite éducative familiale* pour ce qui est de la mission éducative de la famille. Bien entendu, l'auteur précise que les deux missions (école et

famille) sont interactives et collaboratives. En ce sens que l'école, de par sa mission de socialisation, contribue à la mission éducative de la famille et, inversement, le travail éducatif des parents vient soutenir la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier.

Dans cet ouvrage, nous utilisons le terme *réussite éducative scolaire* pour signifier la mission confiée aux écoles primaires et secondaires du Québec. Amendée en décembre 2002, la *Loi sur l'instruction publique* précise que l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » La réussite éducative « scolaire » se caractérise donc comme suit :

Sur le plan de l'instruction, elle réfère à l'acquisition par le jeune des compétences nécessaires pour assurer son développement cognitif et sa maîtrise des savoirs.

Sur le plan de la socialisation, elle s'exprime par la capacité que va développer le jeune d'établir et d'entretenir des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie en société, d'exercer une citoyenneté responsable. Cela se traduit, notamment, par l'acquisition des compétences nécessaires pour assurer son développement social et affectif.

Sur le plan de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur.

Ces compétences, déterminées dans le programme de formation, devraient favoriser l'intégration sociale et professionnelle du jeune.

Les déterminants de la réussite éducative scolaire ou de l'échec et du décrochage scolaires

On entend par *déterminant* un facteur qui influence un état de santé ou un problème, un facteur en cause. La notion de déterminant a tout d'abord été utilisée dans le domaine de la santé (les déterminants de la santé, par exemple). En éducation, on entend par déterminants de la réussite ou de l'échec et du décrochage scolaires les principaux facteurs qui contribuent à favoriser la réussite éducative ou, au contraire, les principaux facteurs qui

entrent en jeu dans l'échec scolaire ou le décrochage scolaire. C'est en quelque sorte une autre façon d'identifier les facteurs de risque ou de protection en se concentrant cependant sur les facteurs ayant le plus d'influence.

Pour identifier les principaux déterminants de l'éducation, on peut se référer à de nombreux travaux de recherche sur la réussite, l'échec et le décrochage scolaires ainsi qu'aux travaux de recherche sur les écoles efficaces. La façon d'identifier les principaux déterminants est d'analyser les diverses recensions d'écrits sur les caractéristiques des élèves décrocheurs ou à risque de décrocher, sur les facteurs de risque ou les facteurs de protection dans ce domaine ou encore sur les caractéristiques des écoles efficaces.

Les différents déterminants identifiés dans ce texte sont issus de plusieurs sources : le Guide de prévention du décrochage scolaire *Y'a une place pour toi !* (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007) ; l'étude longitudinale sur le décrochage scolaire pilotée par Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, (1996-2007) ; la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (MELS, 2011) ; *L'école, j'y tiens !* (MELS, 2009a) ; des recensions d'écrits sur les écoles efficaces (Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005) ; des déterminants identifiés par une équipe d'experts qu'a consultée la Fondation Lucie et André Chagnon ; des recommandations d'experts en décrochage scolaire (The Institute of Education Sciences [IES], 2008) ; les travaux de Hattie (2009) sur la synthèse de plus de 800 méta-analyses sur l'apprentissage et le rendement ainsi que la synthèse de Wang, Hærtel et Walberg (1990).

Lorsqu'on analyse ces écrits issus de travaux de recherche, on retrouve habituellement un consensus sur le fait que les principaux déterminants gravitent autour de quatre grands regroupements : l'élève, la famille, l'école et l'environnement socioéconomique.

Voici maintenant l'ensemble des déterminants identifiés suite à l'analyse des diverses sources de référence. On a retenu une sélection des déterminants les plus significatifs et dont le poids serait le plus important.

Les déterminants liés à l'élève

Les déterminants liés à l'élève se caractérisent par les aspects suivants : le sexe de l'élève, le rendement scolaire dans les matières de base, l'engagement scolaire et les comportements à l'école.

Le *sexe de l'élève* : être un garçon est un facteur important, car les garçons sont plus vulnérables que les filles en ce qui concerne la scolarisation. On observe que chez les garçons, l'échec scolaire, le redoublement, le désengagement, les problèmes de comportement à l'école et le décrochage scolaire sont plus prononcés que chez les filles, de manière significative. Nous maintenons que le sexe de l'élève est un déterminant important, même si les auteurs de méta-analyses (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1990) affirment qu'il joue un rôle médiocre dans l'apprentissage. Certes, être garçon ou fille n'influe pas directement sur l'apprentissage (capacité d'apprendre, aptitudes, etc.), mais plusieurs autres éléments liés au sexe entrent clairement en jeu puisqu'il y a davantage d'échecs, de retard scolaire et de décrochage chez les garçons. Ce thème sera abordé plus en profondeur au chapitre 3,

Les garçons et l'école.

Le *rendement scolaire dans les matières de base* comme le français et les mathématiques est maintenant considéré par la communauté scientifique comme un déterminant incontournable. À ce sujet, Hattie (2009) mentionne que le rendement antérieur de l'élève dans ses matières de base est parmi les meilleurs prédicteurs du rendement futur. L'on insiste maintenant particulièrement sur l'importance de la maîtrise de la lecture (Battin-Pearson et al., 2000 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Garnier, Stein et Jacobs, 1997 ; MELS, 2009 ; IES, 2008 ; Janosz et LeBlanc, 1997 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Enfin, le redoublement (Hattie, 2009 ; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000 ; Potvin, Fortin et Lessard, 2006), comme le retard scolaire (Franklin et Streeter, 1995 ; Violette, 1991), sont également considérés comme des déterminants importants.

L'*engagement scolaire* est un autre déterminant très important. L'engagement est considéré comme une métanotion qui s'intéresse à un ensemble de concepts associés à l'expérience scolaire (Archambault et Janosz, 2006). Plusieurs chercheurs considèrent ce déterminant comme

central dans la réussite et le décrochage scolaires (Archambault, Janosz, 2006 ; Doré-Côté, 2006 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz et al., 1997) ; MELS, 2009a ; Potvin et al., 2006).

Selon Archambault et Janosz (2006), l'engagement scolaire comprend trois dimensions principales : 1-la *dimension comportementale*, qui implique l'aspect disciplinaire (être assidu, répondre aux consignes de la classe et de l'école, etc.), l'aspect scolaire (l'engagement dans les apprentissages, l'application dans ses devoirs, la participation aux discussions en classe, etc.), l'aspect parascolaire (la participation aux activités sociales et parascolaires) ; 2-la *dimension affective*, qui implique l'attrait ou la valorisation de l'école, la perception de l'utilité des matières et de l'école, le sentiment d'appartenance à l'école ; 3-la *dimension cognitive*, qui comprend l'investissement cognitif dans l'apprentissage (l'effort, la volonté d'apprendre, etc.) et l'autorégulation des apprentissages (sentiment de compétence, attribution de la réussite et de l'échec, etc.).

L'engagement scolaire est complété par la motivation scolaire (Gélinas, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2000 ; MELS, 2009), les aspirations scolaires (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997), l'assiduité à l'école ou l'absentéisme scolaire (MELS, 2009 ; Violette, 1991) ainsi que par la conciliation études-travail (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009).

La *socialisation de l'élève* est un autre déterminant important. On parle ici des comportements de l'élève à l'école et en classe, de ses relations avec les adultes et ses pairs. De nombreux travaux sur ce sujet ont fait le lien entre les problèmes de comportement et l'échec scolaire ou le décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 1999 ; IES, 2008 ; Jimerson et al., 2000 ; Larrivée et Bourque, 1991 ; MELS, 2009 ; Potvin et al., 2006).

Les déterminants liés aux parents

Il est bien établi depuis longtemps que les parents jouent un rôle important dans la réussite éducative scolaire de leur enfant. Ce rôle se traduit dans ce que Baby (2010) nomme la réussite éducative familiale, qui vise à offrir à l'enfant un milieu de vie familial sécurisant et chaleureux, une relation parent-enfant bienveillante, des pratiques éducatives saines, un haut degré d'engagement parental envers la réussite éducative scolaire et le développement de valeurs humaines et spirituelles de grande qualité.

Les principaux déterminants liés aux parents concernent le *style éducatif parental* (Potvin et al., 1999) ; les *aspirations scolaires* des parents à l'égard de leur jeune ainsi que la *valorisation des études* (CSÉ, 2009 ; Hattie, 2009 ; Rumberger, 1995) ; le *climat familial* (cohésion, expression des émotions, organisation) (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004 ; Hattie, 2009) ainsi que la qualité de la *relation parent-enfant ou adolescent* et *l'encadrement parental* (Deslandes, 1996 ; Potvin et al., 1999) ; et enfin la qualité de la *relation des parents avec l'école* (CSÉ, 2009 ; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997) ; Potvin et Fortin, 2001).

Les déterminants liés à l'enseignant et à l'école

Au niveau des enseignants

Le *climat de classe* (gestion de classe) et la *relation enseignant-élève* (pratiques pédagogiques favorisant l'engagement de l'élève) sont des déterminants importants de la réussite et sont également associés au risque de décrochage scolaire. Il est reconnu que gérer à la fois une classe et des comportements difficiles représente tout un défi pour l'enseignant. Pour favoriser la réussite de leurs élèves, les enseignants doivent maintenir un climat de classe axé sur l'amélioration de l'organisation de la classe en communiquant leurs attentes aux élèves, en établissant des règles claires permettant de régir et d'orienter les comportements, en dirigeant les élèves vers les tâches prescrites, en s'assurant d'un climat de cohésion où enseignant et élèves travaillent dans la même direction pour favoriser les apprentissages (Bennacer, 2000 ; Cossette et al., 2004 ; Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001 ; Hattie, 2009 ; IES 2008 ; Pierce, 1994 ; Potvin et Fortin, 2001 ; Potvin, 2001 ; Wang et al., 1993).

La relation qui s'établit entre l'enseignant et son élève est l'un des déterminants les plus importants pour la réussite éducative scolaire ou pour la prévention du décrochage scolaire. Les enseignants doivent demeurer compréhensifs et disponibles ; ils doivent aussi croire aux capacités et au potentiel de leurs élèves ; ils doivent encourager, féliciter, souligner les efforts. Ces actions positives contribuent au développement des sentiments de confiance et d'estime de soi et motivent les jeunes à s'engager dans leurs

études et à réussir (Bowlby et McMullen, 2002 ; CSÉ, 2009 ; Doré-Côté 2006 ; Fortin et al., 2004 ; Fortin et al., 2001 ; Himreich et Théorêt, 1997 ; IES, 2008 ; Pierce, 1994 ; Potvin, 2005 ; Potvin et al., 2006 ; Potvin et Rousseau, 1993 ; Royer, Saint-Laurent, Bistaudeau et Moisan, 1995 ; Violette, 1991).

Au niveau de l'école

Le *climat de l'école*, qui comprend les climats de sécurité, de justice, éducatif, relationnel et d'appartenance (Bennacer, 2007), constitue un déterminant important de la réussite éducative scolaire. La qualité de l'atmosphère générale qui règne dans le milieu influence autant l'équipe-école que les élèves. Ce climat socioéducatif favorise la prévention de l'échec scolaire et du décrochage scolaire, et encourage la discipline, les bonnes relations enseignant-élève, l'engagement scolaire ainsi que l'assiduité à l'école.

Le leadership de la direction joue un rôle important au niveau de la qualité du climat d'une école (Hattie, 2009 ; MELS, 2009 ; Gauthier et al., 2005), du soutien au développement du sentiment d'appartenance à l'école (Wang et al., 1990), d'une saine coopération entre la direction et les enseignants (Jasnoz et LeBlanc, 1996 ; Gauthier et al., 2005), d'un climat socioéducatif positif (Janosz et LeBlanc, 1996 ; Kasen, Johnson et Cohen, 1990 ; MELS, 2009a).

La *relation école-famille* est un dernier déterminant important lié à l'école. Celle-ci doit encourager les parents à devenir des alliés de l'équipe-école dans la poursuite de la réussite éducative scolaire (CSÉ, 2009 ; MELS, 2009a). Hattie (2009) mentionne l'importance pour les parents de comprendre et d'utiliser le « langage de l'école » afin d'établir une cohérence de « valeurs » entre l'école et la famille.

Les déterminants liés à l'environnement socioéconomique

L'un des facteurs très importants, autant en ce qui concerne la réussite éducative scolaire que la réussite éducative familiale, est l'environnement socioéconomique de la famille et de l'école (MELS, 2009 ; Potvin et al., 2006 ; Gauthier et al., 2005). La pauvreté et les conséquences nombreuses

de la défavorisation sont en lien direct avec les difficultés liées à la scolarisation et sont des prédicteurs importants du décrochage scolaire. À ce sujet, les résultats d'une étude longitudinale de 30 ans du *Concordia Longitudinal Risk Project* démontrent que la défavorisation encourage d'une façon intergénérationnelle la pauvreté, la parentalité précoce et le décrochage scolaire. Ce déterminant est à ce point important que le gouvernement du Québec investit des millions de dollars chaque année dans la Stratégie d'intervention « *Agir autrement* » (SIAA) afin de combattre les effets de la défavorisation (MELS, 2009b).

Conclusion

Nous avons noté qu'au Québec, depuis les années 2000, on utilise l'expression *réussite éducative* dans le cas de la mission des écoles. Ce terme semble beaucoup trop vaste et flou pour bien représenter la mission de l'école, ce qui amène à proposer, comme Baby (2010), d'utiliser l'expression *réussite éducative scolaire*, et à parler de *réussite éducative familiale* dans le cas de la mission éducative des parents.

Les principaux déterminants de la réussite constituent l'autre élément fondamental dans la question de la réussite éducative scolaire. La référence à nos travaux de recherche (Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 1996-2002 ; Potvin, Leclerc et Massé, 2009a, b, c), de même qu'aux résultats de deux synthèses de méta-analyses (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1990), donne un éclairage sur les déterminants auxquels il convient d'accorder la priorité, à savoir ceux qui sont proximaux à l'élève. Ces déterminants proximaux concernent le système-élève, le système-classe et école et le système-parent.

Cette question des déterminants les plus proximaux à l'élève, qui favorisent la réussite éducative scolaire et la prévention du décrochage scolaire, nous conduit à mettre l'accent sur les pratiques qui ont cours au sein de l'école et dans la famille.

L'élève

L'élève est au cœur de la réussite éducative scolaire ; il est à la fois une partie du problème et une partie de la solution. Parmi les quatre grands systèmes responsables de la réussite – l'élève, l'école, la classe et les parents – les déterminants liés au système-élève sont parmi les plus importants.

Dans cette section, on examine les principaux déterminants de la réussite liés à l'élève : les caractéristiques des types d'élèves, le fait d'être un garçon et le défi que cela représente, la motivation scolaire et l'engagement scolaire de l'élève, les problèmes de comportement à l'école, l'absentéisme scolaire et enfin le décrochage scolaire. Celui-ci n'est pas un déterminant, mais une conséquence, un aboutissement de l'effet des multiples déterminants.

Chapitre 2

Les types d'élèves du primaire et du secondaire

La typologie comprend deux types d'élèves non à risque d'échec scolaire au primaire ou non à risque de décrochage scolaire au secondaire, ainsi que quatre types d'élèves à risque d'échec scolaire au primaire ou de décrochage scolaire au secondaire.

Cette typologie s'appuie sur trois études longitudinales. La première fut réalisée en milieu secondaire et s'intitule *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque* (Fortin et al., 1996-2007). La seconde, *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin et Paradis, 1994, 2000), fut réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire. Enfin, la troisième étude longitudinale, *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (Potvin et al., 2009a, b, c), a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004).

Les types d'élèves non à risque

Les deux types d'élèves considérés non à risque sont issus de plusieurs travaux de recherche en plus de ceux mentionnés plus haut, à savoir, ceux de Silberman en 1969 et par la suite ceux de Brophy et collaborateurs (Brophy et Evertson, 1981 ; Brophy et Good, 1974 ; Good et Brophy, 1986, 1972 ; Kédar-Voivodas, 1979, 1983 ; Willis et Brophy, 1974). Pour notre part, à partir de 1989, nous avons réalisé plusieurs travaux utilisant cette

typologie pour étudier surtout la relation enseignant-élève et l'attitude des enseignants (Potvin et Paradis, 2000 ; Potvin et Rousseau, 1992, 1993 ; Potvin, Hardy et Paradis, 1989). Plus de 2000 élèves et quelque 150 enseignantes et enseignants de la maternelle à la fin du 1^{er} cycle secondaire ont participé à ces recherches.

Deux types d'élèves parmi les quatre types identifiés par Silberman (1969) sont considérés non à risque, soit le type attachant (élève modèle) et le type indifférent.

L'élève attachant – l'élève modèle, en quelque sorte – se conforme aux attentes de l'école et de l'enseignant et performe très bien au plan intellectuel. Il recherche les contacts avec l'enseignant et sert souvent de modèle pour les autres élèves. L'enseignant perçoit de façon positive l'élève attachant, il le décrit comme intelligent, tranquille, motivé, aidant, mature et responsable. L'attitude positive de l'enseignant est en forte corrélation avec les caractéristiques de persévérance et de coopération de cet élève ; le comportement de l'enseignant envers l'élève attachant reflète la confiance et le respect. L'enseignant fait souvent appel à cet élève pour répondre aux questions posées à l'ensemble de la classe, répond généralement de façon positive à ses initiatives et lui accorde des responsabilités spéciales. Il n'a que peu de contacts privés avec lui, que ce soit pour le travail ou au plan personnel. En bref, élève et enseignant s'entendent bien sans pour autant que l'enseignant démontre ouvertement et directement des comportements de favoritisme à son égard (Brophy et Evertson, 1981). Le profil de cet élève correspond à la question suivante posée à l'enseignant : « Si vous pouviez garder un ou des élèves une année de plus, pour le simple plaisir de le faire (ou d'enseigner à cet/ces élève (s), lequel ou lesquels choisiriez-vous ? »

L'élève indifférent semble plus difficile à cerner. De façon générale, les études le décrivent comme ayant peu d'interactions avec l'enseignant et comme étant plutôt passif en classe ; c'est la seule donnée sur laquelle l'ensemble des recherches fait consensus (Brophy et Evertson, 1981). L'élève indifférent ne cherche pas à entrer en contact avec l'enseignant, il amorce peu d'interactions, répond peu aux questions posées à la classe. Quand il ne connaît pas la réponse, il reste silencieux plutôt que de deviner une réponse. Good et Brophy (1972) ainsi que Willis et Brophy (1974) suggèrent que cet élève a une attitude plus ou moins positive envers l'école

et l'enseignant. Par contre, Brophy et Evertson (1981) considèrent cette passivité de l'élève indifférent comme un trait de personnalité plutôt qu'une caractéristique de la relation affective enseignant-élève. Aussi, ces chercheurs font une distinction entre élève invisible et élève indifférent. Ils précisent que l'élève indifférent n'est pas passif et timide comme l'élève invisible. Sa relation avec l'enseignant n'est pas positive, même s'il se comporte bien et ne démontre aucune hostilité ouverte envers l'enseignant. Il y a désaccord entre les chercheurs à propos du comportement de l'enseignant. Toutes les études, exception faite de celle de Brophy et Evertson (1981), révèlent que l'enseignant néglige l'élève indifférent ; il ne cherche pas à amorcer des contacts avec lui. Silberman (1969) explique le comportement de l'enseignant par l'oubli involontaire des élèves de ce type ; l'enseignant serait trop occupé à répondre aux élèves actifs, à ceux qui se manifestent davantage. Selon Good et Brophy (1972), l'enseignant négligerait volontairement les élèves indifférents ; Willis et Brophy (1974) ajoutent que l'enseignant réagit par l'évitement devant l'évitement de l'élève. L'étude de Brophy et Evertson (1981) ne va pas dans le même sens que les études antérieures. Elle démontre que l'enseignant se comporte de façon positive avec l'élève indifférent et cherche à avoir des contacts avec lui. L'enseignant cherche à le faire participer, à l'impliquer dans les activités de la classe. Outre les encouragements qu'il lui prodigue, il le critique très peu. Cet élève correspond à la question suivante posée à l'enseignant : « Si un ou des parents se présentait (aient) à vous sans être attendu (s), au sujet de quel (s) élève (s) auriez-vous peu de choses à dire ? »

Au primaire, les résultats de nos recherches indiquent qu'on retrouve environ 60 % d'élèves attachants (53 % parmi les garçons et 70 % parmi les filles) et 10 % d'élèves indifférents (garçons ou filles) (Potvin et Paradis, 2000 ; Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Au secondaire, on retrouve environ 40 % d'élèves attachants (30 % parmi les garçons et 50 % parmi les filles) et 10 % d'élèves indifférents (Potvin et Rousseau, 1991, 1992, 1993).

On observe une différence entre les proportions des types d'élèves attachants au primaire et au secondaire. Ainsi, l'on retrouve beaucoup moins d'élèves attachants au secondaire, soit 40 %. L'autre constat concerne la différence entre les garçons et les filles : que ce soit au primaire ou au secondaire, il y a environ 20 % de plus de filles attachantes que de

garçons. Ces derniers résultats nous amènent à constater que les filles, tant au primaire qu'au secondaire, semblent mieux correspondre aux attentes de l'école et des enseignants, alors que les garçons manifestent plus de difficultés d'adaptation. Il est important de préciser ici que les résultats présentés plus haut sont des résultats globaux, des tendances générales. Par exemple, un élève n'est pas nécessairement perçu de la même façon par tous ses enseignants. Il peut être attachant pour l'un et indifférent pour un autre. De plus, dans une même année ou d'une année à l'autre, l'élève peut s'améliorer en passant d'un type à un autre.

Les types d'élèves à risque au primaire

En référant aux travaux de Silberman, nous retenons pour le primaire deux types d'élèves, soit les types « difficultés d'apprentissage » (élève préoccupant) et « difficultés de comportement extériorisées » (élève rejeté). En nous inspirant de la typologie du secondaire (étude longitudinale de Fortin et al., 1993-2007), nous identifions deux autres types d'élèves à risque, soit le type « peu motivé » et le type « difficultés de comportement intériorisées ». Cette typologie est présentée en détail par Potvin et Lapointe (2010) dans le *Guide de prévention des élèves à risque au primaire* et opérationnalisée dans le *Logiciel de dépistage des élèves à risque au primaire* « Premiers signes » (www.ctreq.qc.ca/produits/outils/premierssignes.html).

Le type « peu motivé »

Ces élèves peuvent afficher une très bonne performance scolaire, mais ils sont peu motivés et s'ennuient souvent à l'école. C'est comme si l'école ne les stimulait pas suffisamment, ne leur présentait pas de défis d'apprentissage à leur niveau. Généralement, les enseignants les perçoivent positivement et ne rapportent pas de problèmes importants de comportement chez ces élèves. Dans les faits, leur manque de motivation ou d'intérêt se manifeste de façon évidente par certains comportements. Selon Vianin (2007), le manque de motivation scolaire peut se manifester par un état d'impuissance. Cette caractéristique comportementale n'est autre qu'un apprentissage progressif de l'abandon qui, poussé à l'extrême, peut

conduire l'élève à ne plus savoir ce qu'il veut. Dès lors, tout choix lui devient difficile.

Le manque de motivation ou d'intérêt peut également se manifester par l'évitement de l'effort. Selon Rollet (1992), « l'éviteur d'effort » fait le choix de travailler tantôt extrêmement lentement (alors qu'il est capable de travailler plus rapidement), tantôt très rapidement (mais de façon bâclée). La troisième forme de démotivation concerne les élèves chez qui les échecs scolaires découlant d'un manque d'effort ont affecté leur estime de soi. Poussée à l'extrême, cette dernière forme de manque de motivation ou d'intérêt peut engendrer divers types d'inadaptation sociale ou encore un état dépressif. Sur le plan personnel, ces jeunes semblent posséder un très bon répertoire d'habiletés sociales. Ils estiment que leur fonctionnement familial est adéquat, mais disent avoir peu de soutien affectif de leurs parents.

Le type « difficultés d'apprentissage »

Ce type d'élèves correspond à l'élève préoccupant dans la typologie de Silberman (1969). Cet élève à risque éprouve des difficultés et accumule les retards sur le plan scolaire. Ses difficultés peuvent être de différentes nature et, tout comme chez le type « peu motivé », on retrouve chez le type « difficultés d'apprentissage » des caractéristiques distinctes. Selon Potvin et Paradis (2000), entre 15 % et 20 % des élèves de la maternelle et des 1^{re} et 2^e années du primaire présentent des difficultés d'apprentissage. Une analyse récente des résultats du dépistage des élèves à risque au primaire (maternelle et 1^{re} année) confirme ces résultats (Potvin, 2012). De même, les statistiques du MELS (2009c) précisent qu'au primaire, pour l'année 2006-2007, 15,1 % des élèves étaient identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

Cet élève apprend et travaille lentement. Il a constamment besoin d'aide, ce qui exige beaucoup de l'enseignant, qui juge cependant ses interventions appropriées. De plus, il dépend de l'enseignant pour les directives à suivre et les rétroactions à recevoir. Ce type d'élève adopte généralement une attitude positive à l'égard de l'école et de l'enseignant, et ce, malgré les difficultés qu'il peut rencontrer. Il fait des efforts, travaille bien, mais arrive difficilement à réussir malgré tout. Certaines études le

définissent comme un élève qui respecte les règles de la classe et s'efforce de faire son travail (Willis et Brophy, 1974) ; d'autres études le présentent comme un élève qui ne suit pas nécessairement à la lettre les règles de la classe, sans toutefois s'opposer de façon hostile à l'enseignant (Brophy et Evertson, 1981). Il ne se porte pas volontaire pour répondre aux questions de l'enseignant avec qui, de façon générale, il a peu de contacts de sa propre initiative. L'élève en difficulté d'apprentissage est généralement perçu par l'enseignant comme immature et peu performant sur le plan intellectuel. Certains le décrivent comme un élève actif ou inattentif (Brophy et Evertson, 1981), alors que d'autres le voient comme un élève conformiste et conciliant (Good et Brophy, 1972 ; Willis et Brophy, 1974).

Les résultats d'une étude pilotée par Fortin, Toupin, Pauzé, Mercier et Déry (1996) démontrent clairement que des facteurs personnels, sociaux et environnementaux sont associés aux difficultés d'apprentissage. En effet, les auteurs de l'étude concluent que les élèves en difficulté d'apprentissage ont généralement des problèmes d'attention et de moins bonnes habiletés sociales. De plus, les auteurs précisent que, pour comprendre le phénomène des élèves en difficulté d'apprentissage, il faut aborder la question en relation avec les habiletés comportementales et les conditions familiales. Ainsi, les auteurs de l'étude établissent un lien significatif entre le rendement scolaire de l'élève, d'une part, et le revenu et la scolarité de ses parents, d'autre part.

Le type « difficultés de comportement extériorisées »

Ce type d'élèves correspond à l'élève rejeté dans la typologie de Silberman (1969). Les difficultés de comportement se manifestent chez l'enfant de deux manières : il y a soit des comportements sur-réactifs, soit des comportements sous-réactifs. Lorsqu'on parle de difficultés de comportement extériorisées, on fait référence à des comportements sur-réactifs. Ces troubles se manifestent au regard des stimuli de l'environnement : paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, ou encore des refus persistants dans un encadrement justifié (MEQ, 1992).

Dans une perspective d'intervention, il ne faut pas confondre une difficulté de comportement et un problème de discipline (Lacroix et Potvin,

2010c) ; contrairement à un problème d'ordre disciplinaire, la difficulté de comportement persiste en dépit des mesures d'encadrement habituelles. Selon Potvin et Paradis (2000), entre 9 % et 12 % des élèves de la maternelle, de 1^{re} et de 2^e année présentent des difficultés de comportement extériorisées et correspondent au type rejeté. Au secondaire, l'utilisation du *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire LDDS* (Potvin, 2009) a permis de démontrer que les élèves ayant des difficultés de comportement extériorisées représentent plus de la moitié des élèves considérés à risque de décrocher. Parmi les quatre types d'élèves à risque, le type « difficultés de comportement extériorisées » est probablement le plus à risque d'échec scolaire (bien que les difficultés d'apprentissage soient également un important facteur de risque).

Les chercheurs s'entendent généralement sur les principales caractéristiques de l'élève présentant des difficultés de comportement extériorisées, ainsi que sur la façon dont l'enseignant le perçoit et se comporte avec lui. Cet élève se comporte de façon inadéquate en classe et contribue à dégrader l'atmosphère de la classe ; il est hostile à l'enseignant, le défie ouvertement et lui répond de façon insolente, voire insultante. Il exige beaucoup d'attention de la part de l'enseignant, qui ne juge pas ses demandes appropriées. Cet élève ne collabore pas en classe et ne se porte pas volontaire, entre autres pour répondre aux questions. Cependant, il donne souvent la réponse sans lever la main et sans avoir demandé la parole. Il ne respecte donc pas les règlements. Tous les élèves non coopératifs ne sont pas rejetés ; seuls les plus agressifs et les plus hostiles envers l'enseignant le sont (Brophy et Evertson, 1981). L'enseignant a tendance à percevoir l'élève présentant des difficultés de comportement extériorisées comme ayant une faible capacité de performance, ce qui, objectivement, n'est pas le cas. L'enseignant le décrit comme agressif, actif, non coopératif, peu performant sur le plan intellectuel, peu digne de confiance, menteur et tricheur (Brophy et Evertson, 1981).

Le type « difficultés de comportement intériorisées »

Dans les écrits et les publications gouvernementales, les élèves du primaire manifestant des problèmes liés à l'anxiété, à la dépression ou au retrait social sont généralement perçus comme appartenant à la grande catégorie

des élèves en difficulté de comportement. Certains chercheurs expliquent cet amalgame par le fait que seule une faible proportion des élèves en difficultés de comportement intériorisées serait signalée (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004). Toutefois, ces élèves demandent des interventions adaptées à leurs difficultés.

À l'école, les difficultés de comportement intériorisées peuvent se manifester concrètement de quatre façons. L'élève peut d'abord faire preuve d'une excessive timidité en manifestant de l'appréhension sociale (qui peut être perçue comme un manque de motivation). C'est l'élève qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiatives, qui a peur des contacts sociaux. C'est celui qui aura tendance à rechercher, chez l'enseignant ou l'intervenant, une forme de sympathie et de protection proche de la dépendance. De plus, cet élève à risque peut présenter un état léthargique récurrent proche de la dépression. Il peut sembler manquer d'énergie ou de motivation à un point tel que tout défi lui semblera insurmontable. Certains chercheurs identifient des signes d'état dépressif chez cet élève : regard sérieux ou absent, perte de plaisir et d'intérêt, sentiment d'indignité, de dévalorisation, difficulté de concentration, troubles de l'appétit, sommeil perturbé, et même apparition d'idées suicidaires (Baumgarten, 2008). Les difficultés de comportement intériorisées peuvent également se manifester sous forme d'indifférence. Dans ce cas, l'élève peut se retirer et sembler indifférent à ce qui se passe autour de lui, ou encore il peut refuser d'établir des relations interpersonnelles. Enfin, confronté aux multiples règles et exigences qui prévalent dans une classe, l'élève présentant des difficultés de comportement intériorisées peut développer une anxiété excessive.

Sur le plan personnel, ce jeune peut présenter un degré de tristesse élevé. Au secondaire, cette tristesse peut se transformer en dépression. À l'intérieur de sa famille, le jeune vit de nombreux problèmes, notamment des problèmes de communication, d'organisation et de soutien affectif. L'impact de la dynamique familiale sur l'anxiété et la dépression des jeunes demeure généralement mal compris par la communauté scientifique. Toutefois, des recherches récentes établissent certains parallèles entre les difficultés de comportement intériorisées de l'élève et sa situation familiale.

Les types d'élèves à risque de décrochage au secondaire

À partir de l'identification des facteurs de risque individuels, familiaux et scolaires, Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont démontré que les élèves à risque de décrochage peuvent présenter des profils bien différents. Ils ont élaboré une typologie de ces élèves. Cette typologie comprend quatre types : les élèves peu motivés et peu intéressés, les élèves présentant un trouble de comportement, les élèves affichant des comportements antisociaux cachés et les élèves dépressifs.

Les élèves peu motivés et peu intéressés

Ce type d'élèves correspond à l'élève peu motivé du primaire. Les élèves peu motivés présentent de bonnes performances scolaires et adoptent des comportements qui satisfont les attentes du milieu scolaire. À cet égard, les enseignants les perçoivent positivement. Cependant, ils affichent un niveau de dépression un peu plus élevé que les élèves non à risque, ils sont peu motivés en classe et disent s'ennuyer à l'école. Au même titre que les élèves qui correspondent aux autres profils à risque, ces élèves estiment qu'il y a peu d'ordre et d'organisation en classe. Sur le plan familial, le fonctionnement est bon, cependant ces élèves estiment recevoir peu de soutien affectif de leurs parents.

Les élèves présentant un trouble de comportement

Ce type d'élèves correspond à l'élève du primaire présentant des difficultés de comportement extériorisées. Les performances scolaires des élèves qui, aux yeux de leurs enseignants, présentent d'importants troubles de comportement sont très faibles. De plus, ces troubles sont associés à des activités délinquantes. Sur le plan familial, ces élèves témoignent à la fois d'un manque de cohésion, d'organisation, d'expression et de soutien entre les membres de leur famille.

Les élèves présentant des comportements antisociaux cachés

La performance scolaire de ces élèves est légèrement sous la moyenne. Sur le plan comportemental, les enseignants ne rapportent pas de problèmes majeurs et perçoivent même ces élèves positivement. Cependant, ceux-ci avouent se bagarrer, commettre des vols et du vandalisme, mais en catimini.

ou à l'extérieur de l'école : ces comportements antisociaux n'attirent pas l'attention et les représailles. Sur le plan personnel, ces élèves présentent un niveau de dépression à la limite du seuil clinique. Sur le plan familial, ils rapportent d'importants problèmes : peu de cohésion et d'organisation, faible niveau d'expression entre les membres de la famille, faible niveau de soutien affectif et de contrôle de la part des parents.

Les élèves dépressifs

Ce type d'élèves correspond en partie à l'élève du primaire présentant des difficultés de comportement intériorisées. Le type dépressif englobe des élèves qui présentent des résultats scolaires dans la moyenne et sont jugés par leurs enseignants comme ceux qui présentent le moins de problèmes de comportement. Sur le plan personnel, ils affichent pourtant un niveau de dépression au-delà du seuil clinique, corrélé à des idéations suicidaires pour plusieurs d'entre eux. Les élèves de ce profil sont aussi ceux qui évaluent leur dynamique familiale comme la plus problématique : ils font ressortir à la fois un manque de cohésion, d'expression, d'organisation et de contrôle, en plus de ressentir peu de soutien affectif de la part de leurs parents

Les pistes d'intervention

Le lecteur trouvera, au chapitre 12, référence aux différents outils d'intervention liés aux typologies d'élèves à risque, soit au primaire, soit au secondaire. Tout d'abord, deux logiciels de dépistage : le *Logiciel de dépistage des élèves à risque au primaire « Premiers signes »* (<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/premierssignes.html>) ainsi que le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire LDDS* (secondaire). Puis, deux outils complémentaires soutenant l'orientation de l'intervention : le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* et le *Guide de prévention du décrochage scolaire « Y'a une place pour toi ! »* (secondaire). Chacun de ces guides présente des indications d'orientation de l'intervention pour chaque type d'élèves et offre à l'intervenant des références à des programmes pouvant répondre aux besoins de chaque type d'élèves.

Conclusion

Durant les années 1970, 1980 et même 1990, on avait tendance à considérer les élèves décrocheurs ou à risque de décrocher comme un groupe relativement homogène qui se caractérisait surtout par des problèmes de motivation et d'apprentissage. Par la suite, de nombreux travaux de recherche en éducation, en psychologie et en psychoéducation ont fourni une somme impressionnante de nouvelles connaissances sur les élèves à risque de décrochage scolaire. De plus, le transfert de ces connaissances a permis de développer des typologies d'élèves à risque. Ces typologies permettent aux intervenants d'orienter leurs interventions de façon plus ciblée et donc plus efficace.

Chapitre 3

Les garçons et l'école

La question de la réussite scolaire des garçons comparée à celle des filles suscite de vifs débats depuis de nombreuses années. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'état de la question est loin de faire l'unanimité. Un courant dominant laisse entendre que les garçons réussissent mal à l'école et que celle-ci n'est pas adaptée à leurs caractéristiques et à leurs besoins. Les dernières années ont vu poindre un autre point de vue qui a tendance à minimiser le problème des garçons à l'école. Ainsi, récemment, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (2012) publiait un document ayant pour but de déconstruire les mythes au sujet de la problématique des garçons à l'école et de rétablir les faits. Ce document s'appuie sur des faits qui relativisent la question du problème des garçons. On y démontre que les garçons sont surtout en difficulté en français et qu'ils sont supérieurs aux filles en mathématiques et en sciences, qu'il y a plus de différences dans la réussite scolaire selon l'origine sociodémographique qu'entre les sexes, que c'est un mythe de croire que l'école au féminin nuirait à la réussite des garçons, et ainsi de suite. Cette position de la CSQ rejoint en bonne partie le point de vue de St-Amant (2007), qui fait une analyse semblable. Il rejoint également les constats de la synthèse de méta-analyses de Hattie (2009), qui s'étonne des débats sur le problème des garçons, alors que la variable sexe n'a pas une grande importance dans l'apprentissage et le rendement scolaire.

Pour notre part, tout en tenant compte de ce courant de pensée qui remet en question le problème des garçons à l'école, nous sommes

convaincus qu'il faut accorder de l'importance à l'amélioration du vécu des garçons à l'école.

De nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur le sujet et ce problème préoccupe les acteurs de l'éducation depuis plus de 20 ans. Préoccupation scolaire au départ, cette réalité est devenue un problème de société.

Les problèmes d'adaptation des garçons à l'école sont des prédicteurs importants du rendement scolaire, lequel, à son tour, est un bon prédicteur du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012). Il est maintenant reconnu par les chercheurs et les professionnels de l'éducation que plusieurs problèmes d'intégration socio-professionnelle et de santé physique et mentale, de même que plusieurs problèmes économiques sont associés à la non-qualification ou au décrochage scolaire. Ainsi, les difficultés scolaires des garçons au primaire et au secondaire qui ne sont pas traitées adéquatement auront des conséquences énormes, tant pour le jeune lui-même que pour ses parents, sa famille et pour la société en général (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009 ; Potvin et al., 2006).

Cloutier (2004) englobe le problème des garçons dans ce qu'il appelle les vulnérabilités masculines et précise que, malgré le contexte d'une dominance masculine clairement et largement inscrite dans l'univers humain, les vulnérabilités masculines existent et sont largement perceptibles. En effet, dans plusieurs domaines d'intervention psychosociale, on observe que les individus de sexe masculin risquent davantage de vivre des difficultés au cours de leur vie. Par exemple, les garçons sont plus à risque de subir des accidents physiques, de présenter des comportements agressifs, d'avoir des problèmes de langage, de l'hyperactivité, des échecs et du décrochage scolaire, d'avoir des problèmes avec la justice, de présenter des conduites suicidaires, etc.

Dans le domaine scolaire, malgré le fait que les garçons se démarquent positivement au niveau du rendement en sciences et en mathématiques, on observe qu'ils se démarquent négativement par rapport aux filles sur plusieurs autres aspects, notamment en lecture et en compréhension de lecture (OCDE, 2011). Ils présentent plus de retards et de difficultés d'apprentissage, plus de redoublements tant au primaire qu'au secondaire,

plus de difficultés en lecture et en écriture, plus de retards et de problèmes de langage, de dyslexie (Cloutier, 2004). On retrouve une proportion de plus de 3 garçons pour 1 fille dans les classes spéciales (MELS, 2009). De plus, que ce soit au niveau des conduites, des comportements antisociaux, de la délinquance ou des troubles de comportement, la prévalence du rapport garçons/filles est de 4 à 1 (Cloutier, 2004). Au sein de l'école, ces problèmes de comportement conduisent à de plus fréquentes suspensions internes et externes. Enfin, au Québec, le taux de diplomation des garçons est inférieur de près de 8 % à celui des filles (MELS, 2011a).

Suite à la présentation de l'ensemble des problèmes des garçons, il est important de préciser, en accord avec les propos de St-Amant (2007), que ce problème d'adaptation scolaire ne doit pas être généralisé à tous les garçons. Ce que l'on constate, c'est que parmi les élèves en difficulté scolaire, on retrouve une proportion plus grande de garçons. Bien sûr, bon nombre de garçons québécois réussissent très bien à l'école. Cependant, plusieurs garçons et plus particulièrement ceux provenant de milieux défavorisés, manifestent des problèmes importants d'adaptation à l'école qui amènent certains d'entre eux à décrocher. De la même manière, ce ne sont pas toutes les filles qui vont bien à l'école et certaines d'entre elles ont besoin d'aide (St-Amant, 2007). Il est important aussi de préciser que les résultats des synthèses de méta-analyses (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1990) portant sur le rendement scolaire montrent que le sexe de l'élève n'est pas un facteur important de succès des apprentissages. Force est donc de constater qu'il n'y a pas de différence au niveau des aptitudes cognitives (Si Moussa, 2011).

Plusieurs autres facteurs peuvent donc expliquer les difficultés d'adaptation scolaire et sociale des garçons à l'école ainsi que la différence de rendement par rapport aux filles. Le développement biopsychosocial en est un.

L'aspect biopsychosocial du développement

Il existe des différences entre les individus qui sont dues aux caractéristiques découlant de leur appartenance à chacun des sexes. Tout d'abord, les filles et les garçons sont biologiquement différents sous certains aspects (Cloutier, 2004 ; GREG, 2003). Comme on l'a mentionné

plus haut, de façon générale, les études sur le développement font ressortir que les garçons sont plus vulnérables que les filles, ce qui se traduit par davantage de problèmes de santé physique et mentale, de troubles de comportement extériorisés et d'apprentissage (Cloutier, 2004). Une maturation plus lente au niveau du langage et de la motricité fine sont des caractéristiques biologiques des garçons qui les différencient des filles et ont un effet sur leur apprentissage à l'école (GREG, 2003).

Cette différence dans les caractéristiques biologiques et dans la maturation se manifeste dès le primaire dans l'apprentissage de la langue (lecture et écriture), source d'une grande difficulté chez les garçons. En effet, c'est particulièrement dans ce domaine que les résultats des garçons présentent un écart significatif par rapport à ceux des filles (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). De plus, l'écart qui s'établit entre les garçons et les filles en matière linguistique tend à se creuser au secondaire (GREG, 2003). L'on sait toute l'importance de la maîtrise du français, particulièrement de la lecture, comme condition de réussite scolaire. En effet, plusieurs matières autres que le français (mathématiques, sciences, histoire, etc.) demandent comme préalable la maîtrise de la lecture. D'autre part, plusieurs auteurs affirment que les garçons, présentant une maturation plus lente au niveau du langage, de la motricité et de la sexualité, accusent déjà un retard par rapport aux filles au moment de leur entrée à l'école (GREG, 2003).

L'importance des facteurs biologiques et de la maturation est un fait reconnu ; cependant, la biologie n'explique pas tout. En effet, les facteurs biologiques et génétiques interagissent de façon complexe avec d'autres facteurs importants comme l'éducation familiale, la socialisation par les pairs et les adultes significatifs, qui jouent un rôle important dans la différenciation basée sur le sexe (GREG 2003).

Le développement de l'identité et la socialisation des garçons

Les difficultés scolaires des garçons peuvent s'expliquer en partie par la quête d'identité masculine et de socialisation. Bouchard et St-Amant ont réalisé plusieurs travaux de recherche sur ce thème (Bouchard et St-Amant, 1996 ; St-Amant, 2007 ; St-Amant et Bouchard, 2000). Selon ces chercheurs, les garçons, pour construire leur masculinité, seraient en

opposition avec ce qui est perçu comme féminin, donc négatif à leurs yeux. Conséquemment, la réussite scolaire serait perçue par certains garçons comme une caractéristique féminine et les garçons se distancieraient alors du profil « féminisé » de réussite adopté par les filles (étudier et bien travailler ou réussir à l'école), qui viendrait en contradiction avec la perception que certains garçons ont de la masculinité. La réussite, la persévérance et la performance scolaires seraient des valeurs considérées comme féminines par certains garçons et donc rejetées par certains d'entre eux et remplacées par des intérêts répondant davantage aux normes viriles de la masculinité, qui se retrouvent souvent en dehors du champ scolaire (GREG, 2003). Une interprétation complémentaire serait de considérer l'importance du milieu social, qui pourrait tendre à exacerber le déséquilibre dans le ratio de la réussite filles/garçons. Ainsi, dans les milieux défavorisés, la réussite des filles pourrait induire un sentiment d'incompétence chez les jeunes garçons, lesquels seraient plus facilement enclins à abandonner l'école et à développer un comportement agressif et violent (Lacourse et Gendreau 2007 ; Duru-Belle et Marin, 2010).

L'influence des stéréotypes sexuels sur le rendement scolaire n'est pas simple à comprendre. Pour St-Amant (2007), une interprétation domine à ce sujet, voulant que les filles se soumettent aux stéréotypes qui leur sont assignés socialement, telles la docilité et la soumission ; ceci leur donnerait l'avantage d'une meilleure autodiscipline en classe et un plus grand respect de l'autorité. Une telle interprétation amène à dire que l'école présente des valeurs qui correspondent à celles des filles et que, pour l'adapter à l'identité des garçons, il faudrait la changer. S'appuyant sur les travaux de Bouchard et St-Amant (1996), St-Amant (2007) avance une interprétation différente. Selon lui, l'étude indique que les garçons démontrent une plus grande adhésion aux stéréotypes sexuels masculins que les filles aux stéréotypes féminins. Les garçons font preuve de plus de conformisme social. De plus, selon cette interprétation, plus l'adhésion aux stéréotypes accolés à chaque sexe est grande, moins les résultats scolaires sont bons. A contrario, le fait de résister aux assignations identitaires stéréotypées serait associé aux succès scolaires, autant chez les garçons que chez les filles. Une des explications des difficultés de certains garçons à l'école serait le fait qu'ils endossent les stéréotypes masculins nuisibles à l'engagement dans les études, un phénomène qui se ferait davantage sentir en milieu défavorisé. Ce point de vue de St-Amant ne fait pas l'unanimité et d'autres chercheurs

et professionnels de l'éducation croient que l'école actuelle correspond mieux aux caractéristiques et aux valeurs des filles et que les garçons qui y réussissent présentent justement ces types de caractéristiques. Il y a plus de 30 ans, Gilly (1980) avait déjà fait ce constat. Selon ce courant de pensée, l'école serait trop « féminisée » et nuirait à la réussite des garçons. La CSQ (2012) considère cette croyance comme un mythe qu'il faut défaire et argumente que, dans plusieurs pays occidentaux où l'on observe des proportions similaires de femmes en éducation, les taux de réussite des garçons sont tout près de ceux des filles ; de plus, en formation professionnelle au Québec, là où les enseignants sont majoritaires (59 %), on n'observe aucune différence significative entre les filles et les garçons. Dans son étude, la CSQ conclut qu'il n'y a aucun lien entre le genre du personnel enseignant et la performance scolaire des élèves. Le débat à ce sujet reste donc ouvert.

Un autre facteur explicatif concerne le rôle des pairs dans le développement de l'identité des garçons. Ce développement identitaire chez les garçons se réalise différemment de celui des filles.

Le rôle des pairs

Les comportements typiques liés au sexe des enfants et des adolescents se développent dans le cadre familial. Ce développement se poursuit et se consolide dans les relations qu'ils développent avec d'autres jeunes du même âge lors d'activités qui les regroupent selon leur sexe. À l'intérieur de ces groupes de même sexe, les garçons et les filles construisent des idéaux de la masculinité et de la féminité sur lesquels ils basent leurs comportements sociaux (GREG, 2003).

Chez les filles, la réussite scolaire constitue une valeur prônée et devient un signe de popularité. Dans leurs interactions, les filles développent des attitudes et des comportements qui répondent aux exigences scolaires, comme la détermination, la volonté, la persévérance, l'ardeur au travail, le dynamisme et le courage. Ainsi, la culture scolaire s'imbrique de façon harmonieuse dans les valeurs véhiculées par les filles dans leurs relations (GREG, 2003).

Les garçons entretiennent des rapports différents avec leur entourage et avec la réalité scolaire. Contrairement aux filles, qui demeurent plus

ouvertes au monde adulte durant leur enfance et leur adolescence, les garçons se tournent rapidement vers leurs pairs pour l'approbation de leurs comportements et de leurs valeurs (GREG, 2003). Les normes établies dans les groupes de garçons pour qu'un individu y soit pleinement accepté sont différentes de celles des filles. Ainsi, dans certains milieux, pour qu'un garçon soit populaire dans son groupe, il doit être en mesure de défier l'autorité adulte et les règlements, ne pas être trop performant à l'école sous peine de se faire étiqueter de « bolland », « nerd » ou « tapette », et se distancier d'activités définies comme féminines pour prouver qu'il répond à tous les standards sociaux de l'homme (GREG, 2003). Bien entendu, ceci peut varier selon le milieu socioéconomique et culturel dans lequel vit le jeune. Il est possible que ces observations soient beaucoup plus présentes en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé, où la performance est exigée et attendue autant des garçons que des filles.

Comme on peut le constater, la culture des groupes de jeunes garçons et de jeunes filles influence grandement les rapports qu'ils développent avec leur environnement et avec le milieu scolaire. Il sera donc important de tenir compte de cette réalité dans la recherche de solutions pour diminuer l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles (GREG, 2003).

Le comportement des garçons et l'école

Les filles, comparativement aux garçons, éprouvent du plaisir à l'école, accordent de l'importance à la réussite et aux résultats scolaires, établissent un lien entre leurs apprentissages scolaires, d'une part, et leur développement personnel et leurs aspirations professionnelles, d'autre part. De plus, leurs relations avec les enseignants sont positives. Ainsi, pour les filles, l'école représente un lieu d'apprentissage et de valorisation sociale où elles se sentent bien (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). On observe chez elles une meilleure maîtrise du rôle d'élève et des comportements correspondant à ce rôle (Kédar-Voivodas, 1979, 1983), ce qui permet une meilleure intégration au système de l'école et explique en partie leurs meilleures performances.

Une meilleure maîtrise de soi, une plus grande adaptation aux exigences de l'école, des interactions positives en classe favorisent une relation positive de l'enseignant avec les élèves et de ceux-ci entre eux. Ces

compétences de relations positives chez les filles se manifestent par une participation active et positive entre pairs, du travail de groupe et peu de comportements perturbants ainsi qu'une constance dans l'effort, ce qui crée les conditions d'une meilleure réussite. À ce sujet, Hattie (2009) indique que les filles ont un niveau un peu plus élevé d'attention et de capacité de contrôle de soi que les garçons. Enfin, comme le démontrent les travaux de Kédar-Voivodas (1983), les filles correspondent davantage à l'idéal comportemental du bon élève.

De leur côté, les garçons abordent l'école plutôt comme un lieu d'activités, un mal nécessaire (St-Amant, 2007). Pour eux, l'école sert à répondre au besoin de voir leurs amis ou encore d'éviter les conséquences en lien avec l'insistance de la mère. En fait, contrairement aux filles, les garçons vivent l'école comme une contrainte imposée de l'extérieur ; ils ne l'aiment pas pour elle-même (St-Amant, 2007). Cloutier (2004) parle de ce phénomène en termes de sous-engagement des garçons à l'école.

De façon générale, on observe chez les garçons une réalité d'adaptation aux exigences de l'école très différente de celle des filles. Ainsi, les garçons ont une forte tendance à l'agitation, avec de sérieuses perturbations du climat de classe par le bavardage et les comportements inadéquats, ce qui produit un effet négatif sur la relation enseignant-élève. De plus, les garçons montrent une concentration plus faible sur les tâches scolaires (comme écrire, travailler, lire ce qui est demandé) et sur le discours de l'enseignant. Ils s'opposent davantage à l'encadrement scolaire et aux règlements. Cette opposition et cet affrontement entre garçons et enseignants sont particulièrement accentués chez les garçons en difficulté provenant de milieux défavorisés. Les comportements d'opposition, de résistance des garçons dans l'institution scolaire auraient, à leur source, une composante « rudesse » (virilité, masculinité), qui figure parmi les facteurs de popularité dans un groupe de garçons. Défier l'autorité et les règlements favoriserait une amélioration du statut auprès des pairs.

On peut avancer l'hypothèse que les garçons éprouvent des difficultés à l'école, en partie du fait que les exigences scolaires font appel à des qualités ou capacités plus déficientes chez eux, par exemple : les habiletés verbales, les qualités d'attention et le maintien autonome de l'attention, la capacité de coopération, etc.

Une autre observation ressort de certains travaux de recherche, entre autres ceux de Gagnon (1999), cité par St-Amant (2007), à savoir la loi du moindre effort chez plusieurs garçons. Ainsi, comme le mentionne Gagnon, plusieurs garçons se rebiffent devant les efforts demandés, la majorité d'entre eux souhaiterait moins de travaux en classe, moins de devoirs à la maison. En fait, pour certains garçons, l'école idéale serait celle où on leur laisserait faire tout ce qu'ils veulent. Cette loi du moindre effort et la distanciation qu'elle implique se traduisent par un désinvestissement progressif (Gagnon, 1999, cité par St-Amant, 2007).

L'aspect familial

Comme on peut le constater, la constitution biologique, le processus de maturation et la socialisation diffèrent chez les garçons et les filles. Les environnements de vie de l'enfant pourront également jouer un rôle important et renforcer ou atténuer les trajectoires initiales de développement. En ce sens, les conditions familiales et sociales dans lesquelles se développent les enfants jouent un rôle très important dans leur cheminement. La famille et son milieu socioéconomique, les attitudes et les valeurs qu'elle prône, sa structure (intacte, monoparentale, reconstituée), la participation active de chaque parent dans l'éducation de son enfant (particulièrement le père pour le garçon) et le style éducatif parental sont autant d'éléments qui influencent le développement du jeune et ses capacités d'adaptation à l'école (GREG, 2003). Un élément important en ce qui concerne le rôle de la famille est l'absence de participation du père dans l'éducation du garçon, ou l'absence de modèle masculin proche et responsable, ce qui peut inciter le garçon à se rabattre sur les modèles disponibles, souvent stéréotypés et empruntés à l'environnement immédiat (la télévision en tête), et risquer de nuire à son investissement à l'école. Cette absence du père est mentionnée comme un sous-engagement social des hommes. Ce sous-engagement familial des hommes se manifeste par leur faible participation aux fonctions éducatives auprès des enfants, aujourd'hui encore assumées en grande partie par les femmes (Cloutier, 2004).

Le rôle de l'école

Il existe une réelle inadéquation entre les exigences de l'école et les caractéristiques du garçon. Ceci se manifeste dans la relation enseignant-garçon, dans la pédagogie et dans la structure d'ensemble même de l'école.

La relation enseignant-élève

Les relations développées par les élèves avec les enseignants sont l'un des facteurs les plus significatifs de leur réussite scolaire. C'est un fait reconnu par nombre de chercheurs et dans nos propres travaux. La qualité du climat de classe et de la relation enseignant-élève est garante de la motivation, de l'intérêt et de la persévérance des élèves. Nos travaux ont démontré que les enseignants, bien qu'ils aient une image positive de leurs élèves, développent des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté et particulièrement envers les garçons qui présentent des problèmes de comportement.

En ce qui concerne le sexe de l'élève et les attitudes des enseignants, Kedar-Voivodas (1983) mentionne que l'élève est marqué par les rôles sexuels traditionnels et que la fille aurait tendance à répondre davantage aux attentes de l'école et à jouer adéquatement son rôle d'écolière. Dans cette perspective, le garçon serait plus actif, agressif et indépendant alors que la fille serait plus sensible, dépendante et soumise. Pour sa part, Gilly (1980) mentionne que, de façon générale, quel que soit le sexe de l'enseignant, la fille est perçue plus favorablement que le garçon à son poste de travail. Selon Good et Brophy (1986), ces différences s'atténueraient toutefois en cours de scolarisation. Il semblerait que vers la fin du secondaire et au collégial, les rôles sont moins distincts et que les garçons répondent aussi bien aux attentes de l'école en jouant plus adéquatement leur rôle d'élèves.

Un courant de pensée fait valoir que les garçons présentent des difficultés scolaires parce que l'école serait trop « féminisée », particulièrement au niveau primaire. Certes, l'absence d'enseignants hommes est un inconvénient, particulièrement pour les garçons, de par le manque de modèles masculins. Cependant, la présence d'un plus grand nombre d'enseignants masculins ne résoudrait pas nécessairement le problème des garçons. Nos travaux sur les attitudes des enseignants et des enseignantes à l'égard de leurs élèves (Potvin et Paradis, 2000) démontrent qu'autant chez les enseignants que chez les enseignantes, l'élève idéal est

représenté par les attitudes et comportements des filles. Gilly (1980) avançait les mêmes constats. La qualité du milieu scolaire, et surtout la qualité de la relation enseignant-élève, sont des conditions gagnantes d'un cheminement vers la réussite. Comme nous l'avons déjà mentionné, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (2012) déconstruit les mythes au sujet de la problématique des garçons à l'école. Pour cet organisme, suite à sa recherche sur l'éducation à travers le monde, « l'école au féminin » qui nuirait à la réussite des garçons fait partie de ces mythes. Dans ce rapport de recherche, la CSQ fait valoir plusieurs faits qui remettent en question les conséquences négatives d'une école trop « féminisée ». Ainsi, dans plusieurs pays occidentaux qui partagent les mêmes caractéristiques que le Québec en matière de composition du personnel enseignant, les garçons réussissent davantage ou sont très près des filles. Par ailleurs, dans d'autres pays où la proportion des femmes est moins importante qu'au Québec, comme la Grèce (63,7 %) ou le Luxembourg (65,6 %), les garçons ne réussissent pas mieux que les filles. Enfin, au Québec, en formation professionnelle, là où les enseignants masculins sont majoritaires (59 %), on n'observe aucune différence significative entre les filles et les garçons.

Le comportement des garçons et la discipline

Une autre explication du rendement plus faible des garçons et de leurs échecs scolaires plus fréquents est le fait qu'ils présentent davantage de problèmes de comportement en classe et à l'école. Ceci a pour conséquence que les enseignants investissent moins au plan des apprentissages auprès des élèves qui les dérangent. À ce sujet, Bouchard, à la suite des résultats de son enquête de 1996, nous indique qu'il existe souvent des tensions entre l'enseignant et les garçons, ceux-ci adoptant une attitude et des comportements de défi, d'opposition qui les exposent à une escalade de sanctions, jusqu'à l'expulsion.

Les stratégies d'enseignement

Le style d'apprentissage des garçons est plus kinesthésique et tourné vers le concret et la réalité pratique. Souvent, l'école ne respecte pas cette réalité dans ses méthodes d'enseignement (St-Amant et Bouchard, 2000). De plus, le besoin de bouger exprimé par certains garçons et leur intérêt pour les

activités physiques ne sont pas utilisés positivement pour les motiver aux études (GREG, 2003). Trop souvent, au Québec, on assiste à une pédagogie non stimulante pour les garçons (peu de jeux, peu de compétition, peu de recours à l'ordinateur) et ce, malgré la réforme. Une école qui utilise une pédagogie réprimant régulièrement l'agressivité et le besoin d'être actif, plus communs chez les garçons, peut, à la longue, nuire à la motivation de ceux-ci pour la poursuite de leurs études.

La socialisation et l'identité des garçons

Leur modèle de socialisation les incitant à être plus actifs, plus autonomes, plus indépendants, plus contestataires, les garçons pourraient être en conflit d'identité en milieu scolaire. Ils répondraient moins positivement que les filles à un milieu d'apprentissage élaboré en fonction d'un élève modèle dont les caractéristiques correspondent davantage aux filles qu'aux garçons. Pour gagner leur place dans la classe et l'approbation des enseignants, les filles intègrent la norme de conformité scolaire, alors que les garçons, pour gagner leur statut face à leurs pairs, intègrent la norme dictée par le stéréotype sexuel : l'opposition. Or, les conséquences de ces socialisations différentes se répercutent sur la réussite scolaire. Ainsi, les attentes seraient contradictoires entre le garçon idéal (stéréotype masculin) et le garçon scolaire idéal (stéréotype féminin). Ici, deux socialisations s'opposent : la socialisation sociale et familiale, qui se forme selon la conformité aux stéréotypes sexuels masculins (actif, indépendant, agressif), et la socialisation scolaire, qui demande la conformité aux comportements stéréotypés de l'élève modèle (passif, dépendant, calme, coopérateur), auxquels les garçons n'ont souvent pas été habitués et dont ils ne retirent souvent aucun bénéfice en regard des enjeux de pouvoir qui caractérisent leur socialisation. Pour le garçon, faire l'apprentissage des comportements scolaires modèles, c'est peut-être renoncer à l'identité pour laquelle il est valorisé. Ceci pourrait le conduire au rejet de l'école, dont il se sent rejeté et qu'il perçoit comme une menace à son identité. Cette vision de la socialisation des garçons et des stéréotypes masculins a été abondamment documentée par les travaux de Bouchard et St-Amant (1996). C'est une vision sociologique du problème qui apporte un éclairage intéressant. Il ne faut cependant pas se limiter à cette vision du problème.

Les pistes d'intervention

Tout d'abord, il faut se l'avouer, la question du problème scolaire des garçons est un problème complexe qui dépasse la seule responsabilité de l'école. Comme nous l'avons montré plus haut, ce problème implique des facteurs biologiques propres aux caractéristiques des garçons, des facteurs socioculturels et familiaux liés à la masculinité et des facteurs liés à la culture même de l'école et aux approches pédagogiques utilisées.

Depuis plus d'une décennie, dans les écoles québécoises, des projets spécifiques aux garçons ont foisonné en une variété non négligeable d'actions destinées à motiver et intéresser les garçons à l'école (GREG, 2003). Malheureusement, il y a peu de concertation entre les divers milieux et intervenants qui mettent ces projets en place. Une meilleure collaboration entre les écoles, les commissions scolaires et les nombreux partenaires en contact avec les jeunes permettrait de ne pas réinventer la roue à chaque nouvelle initiative et de bâtir sur les expériences antérieures, tout en demeurant ouvert à des approches novatrices (GREG, 2003).

Voici donc quelques pistes d'intervention à exploiter, découlant des constats faits à la suite des recherches sur cette problématique. Il est important de préciser ici qu'une préoccupation d'intervention en faveur des garçons ne doit en rien réduire les efforts à faire auprès des filles. Bien souvent, les propositions de projets ou d'activités pour favoriser l'engagement des garçons peuvent également être profitables aux filles.

Intervenir au niveau des stéréotypes sexuels

Il est important de travailler sur la représentation que les garçons se font de la masculinité, de la virilité et du rapport à l'école. Nous devons modifier les croyances négatives des garçons en ce qui concerne la réussite à l'école, particulièrement en milieu défavorisé et auprès des garçons en difficulté scolaire (inspiré de St-Amant, 2007). Ce travail éducatif doit également se faire avec la famille.

Former les garçons à la prise en charge de leur scolarisation

La famille et l'école ont un rôle important à jouer dans la réussite scolaire. Il ne faut pas oublier cependant la responsabilité même de l'élève et particulièrement celle du garçon par rapport à sa propre scolarisation. Il est important d'aider l'élève à être conscient de cette responsabilité, à développer son autonomie et la prise en charge de sa scolarisation (inspiré de St-Amant, 2007).

La loi du moindre effort et le principe du plaisir

Il semblerait que les garçons aient plus de difficulté à faire des efforts et à persévérer dans l'effort, le principe de plaisir étant davantage présent chez eux. Ceci est particulièrement vrai chez les élèves à risque qui ont une histoire scolaire parsemée d'échecs dans leurs apprentissages. Apprendre à soutenir l'effort, à persévérer, à faire le lien entre les moyens, la persévérance et les résultats devient très important. Cet apprentissage doit se faire autant à l'école que dans la famille.

L'apprentissage et le plaisir de la lecture

Il est bien établi que les garçons présentent des difficultés en lecture et un processus de maturation plus lent ; il est donc important de se préoccuper de leur apprentissage de la lecture, puisque la maîtrise de la lecture est un préalable à la réussite dans plusieurs autres matières scolaires. Lavoie (2011) propose un ensemble de moyens d'intervention pour favoriser chez les garçons l'amour de la lecture et de l'écriture en passant par le défi de la motivation.

Un autre projet intéressant peut être de sensibiliser et de susciter la participation des pères à des activités de lecture avec leur fils. Dans ce cas, l'école peut établir un partenariat avec un organisme communautaire du milieu.

L'utilisation d'une pédagogie active en classe

Au Québec, la réforme de l'éducation valorise l'utilisation d'une pédagogie misant sur l'activité des apprenants. Les qualités d'attention et le maintien autonome de l'attention étant plus faibles chez les garçons que chez les

filles, ceux-ci peuvent profiter d'une approche pédagogique qui demande d'être actif, de bouger, de parler, de s'exprimer. Les approches par les projets, par la résolution de problèmes, par les travaux de recherche peuvent favoriser un engagement plus grand des garçons dans leur apprentissage. Ce qui doit être changé, c'est la capacité de l'école de s'ajuster aux caractéristiques des garçons, à savoir le besoin d'activités plus kinesthésiques, une pédagogie faisant appel à leur besoin de compétition, une place pour l'expression de leur agressivité, etc.

Pallier l'absence du père

Un élément important en ce qui concerne le rôle de la famille est l'absence de participation du père dans l'éducation du garçon ou l'absence de modèle masculin. Il est essentiel de sensibiliser et d'informer les pères de l'importance de leur rôle par rapport aux études de leur garçon, que l'initiative soit prise par l'école ou un organisme communautaire. En cas d'absence du père, un projet de mentorat masculin peut être développé afin de permettre à de jeunes garçons de tous horizons de s'identifier à un adulte significatif qui lui ressemble et qui l'aide dans plusieurs domaines de sa vie, dont l'école. À titre d'exemple, l'organisme Grands Frères et Grandes Sœurs (GFGS du Grand Montréal) (www.gfgsmtl.qc.ca) offre aux jeunes de milieux défavorisés un programme de mentorat qui vise, entre autres, à faire vivre aux jeunes garçons une expérience de relation significative avec un grand frère.

Participation des garçons aux activités parascolaires

On sait que les élèves en difficulté ont peu tendance à participer aux activités parascolaires (sociales, culturelles ou sportives). Il est important de rejoindre ces jeunes, particulièrement les garçons, en leur offrant des activités parascolaires (sportives ou culturelles) qui les intéressent. Lacourse et Gendreau (2007) mentionnent que les programmes d'études standardisés axés sur des activités scolaires conventionnelles peuvent ne pas plaire aux garçons. Par contre, les programmes scolaires et communautaires en art, en musique, en sport et, plus récemment, en informatique ont été considérés comme des solutions de rechange appropriées à l'enseignement habituel, ainsi qu'aux activités parascolaires. Une autre avenue serait, par

exemple, de développer un projet, par la création de groupes de garçons entourés d'intervenants masculins, qui leur permette de réaliser des activités ensemble et de développer un sentiment d'appartenance à l'école, lequel constitue un élément important de l'engagement scolaire des élèves.

Classes non mixtes

Selon l'analyse de la CSQ (2012) concernant les expériences de classes unisexes comme moyen de favoriser la réussite des garçons, aucune étude ne conclut au bien-fondé de cette pratique. Selon ces auteurs, plusieurs expériences de classes réservées aux garçons ont été tentées au Québec, au début des années 2000, afin de favoriser une meilleure réussite scolaire. Elles ont toutes été abandonnées par manque de résultats concluants. Non seulement les résultats n'étaient pas positifs, mais en plus il y avait le risque de reproduire dans ces classes des représentations stéréotypées des genres. Ces effets négatifs possibles sont également soulignés par le ASU College of Liberal Arts et Sciences (2011).

Conclusion

Comme nous avons pu le constater, le problème des garçons à l'école est complexe et multifactoriel. Des facteurs biopsychosociaux influent sur le développement physique et intellectuel du garçon de même que sur le développement de son identité. Le rôle des pairs est également important et différent chez les garçons et chez les filles. De plus, le rapport des garçons à l'école est différent et s'exprime par le besoin d'être actifs physiquement et intellectuellement, d'être en compétition, de bouger. D'autre part, l'éducation des garçons, tant dans la famille qu'à l'école, doit favoriser l'apprentissage de l'effort et de la persévérance.

Chapitre 4

La motivation et l'engagement scolaires

De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que la motivation de l'élève représente un élément capital dans son cheminement et son histoire scolaire (Connell et Wellborn, 1991 ; Deci et Ryan, 1985 ; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Hanrahan, 1998 ; Hattie, 2009 ; Mæhr et Meyer, 1997 ; OCDE, 2010 ; Valas et Sovik, 1994 ; Viau et St-Louis, 1997 ; Wang et al. 1990 ; Wentzel, 1989, 1998). De plus, il est reconnu, tant par les professionnels de l'éducation que par les chercheurs, qu'un élève motivé réussit mieux à l'école ; que pour faire des apprentissages et réussir, il faut plus que des capacités intellectuelles, il faut aussi être motivé à apprendre et à réussir. En d'autres mots, la motivation scolaire est reconnue comme une composante favorisant positivement le parcours scolaire des élèves.

La motivation scolaire est constituée d'un ensemble d'énergie psychologique et physique qui se traduit par un état dynamique ayant ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994). Elle doit être perçue tel un continuum susceptible d'augmenter, mais aussi de diminuer. Elle s'inscrit dans une perspective contextuelle, c'est-à-dire susceptible d'être influencée par différents facteurs tels que les circonstances, la nature des tâches, ou encore les intérêts personnels de la personne (Darveau et Viau, 1997).

Selon Connell et Wellborn (1991), les processus motivationnels sont reflétés dans les comportements et dans les émotions des individus. Ils sont

aussi reflétés dans les préférences et les tendances de la personne en lien avec des activités particulières ou des aspects de l'activité.

De son côté, Hattie (2009) précise que la motivation est plus grande lorsque l'élève est compétent, a suffisamment d'autonomie, a des buts, reçoit des rétroactions et se sent confirmé par les autres. La démotivation peut se manifester à la suite de résultats très négatifs, de conflits avec les enseignants ou avec les pairs. La démotivation aurait plus de répercussions sur l'élève que la motivation.

Les sources de la motivation scolaire

Les divers auteurs et chercheurs dans le domaine de la motivation scolaire en ont ressorti trois sources principales : la perception de soi, de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité, la perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire et la perception de contrôlabilité.

La perception de soi, de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité

La motivation se construit au fil des expériences d'apprentissage et des résultats des apprentissages de l'élève ; elle est issue des jugements et de la compréhension que ce dernier a de lui-même, de son autoévaluation (Viau, 1994). Au fur et à mesure que l'élève chemine dans son parcours scolaire, il s'évalue et se juge en fonction des tâches qu'on lui demande d'accomplir, et cette évaluation de soi est enrichie par les commentaires des membres de son entourage (parents, pairs, enseignants, etc.) (Viau, 1994). Ces commentaires constituent des points de repère pour l'élève quant à la perception qu'il a de lui-même et sa capacité de réaliser des tâches. L'élève accueillera donc différemment le travail qui lui est proposé, selon la compétence qu'il croit avoir pour l'accomplir.

La perception de l'élève de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité découle de l'évaluation de ses capacités à accomplir avec succès les activités proposées (Bouffard et al., 2007 ; Gouvernement du Québec, 2007 ; OCDE, 2010 ; Viau, 1994). Habituellement, un élève trouvera plus intéressante une activité qu'il juge être en mesure de réaliser qu'une activité dont il évalue ne pas avoir les capacités pour l'entreprendre.

et la mener à terme. Ce sentiment de compétence peut être différent d'une matière à l'autre et peut dépendre de la perception qu'a l'élève du soutien de l'enseignant dans les apprentissages à réaliser.

La perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire

Cette perception par l'élève traduit son niveau *d'intérêt* pour la matière, *l'importance* qu'il lui accorde et *l'utilité* qu'il lui attribue (Archambault et Janosz, 2006 ; Bouffard et al., 2007 ; Gouvernement du Québec, 2007). Que ce soit de façon consciente ou non, chacun finit par penser ou se demander s'il aime l'activité, si elle lui apportera quelque chose et quel en est le but. Cet aspect de la motivation est placé selon certains auteurs dans la dimension affective de l'engagement scolaire.

La perception de contrôlabilité

La perception de contrôlabilité témoigne du degré de contrôle que pense avoir un élève sur le déroulement et l'issue d'une activité qu'on lui propose de faire. En ce sens, l'élève doit, pour être motivé à accomplir une tâche, croire qu'il aura un certain contrôle sur le déroulement de la situation d'apprentissage, et ce, dans le but d'atteindre les objectifs de cette dernière. En somme, réussir à l'accomplir. La perception de contrôlabilité est donc influencée par le sentiment d'efficacité de l'élève et par les attributions causales de ses réussites ou de ses échecs. Ainsi, lorsque l'élève considère la cause comme modifiable et contrôlable pour expliquer l'issue d'une activité (sa réussite ou son échec), son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement (il a travaillé fort pour réussir). À l'inverse, lorsqu'un élève considère comme non contrôlable la cause de son échec (aptitudes intellectuelles, par exemple), cela risque de nuire à son sentiment de contrôlabilité de la situation et, par conséquent, à sa motivation à accomplir de nouveau une tâche semblable. Certains élèves cumulent plusieurs échecs au niveau scolaire et vivent un sentiment important d'incontrôlabilité face à différentes situations, qu'elles soient scolaires ou non (résignation acquise ou impuissance acquise). Leur motivation scolaire s'en ressent inévitablement.

Les indicateurs de la motivation scolaire (l'engagement scolaire)

Mæhr et Meyer (1997) précisent que l'engagement de l'élève est une manifestation de la motivation. La motivation se caractérise en termes d'engagement et de désengagement dans une action (tâches, activités). Les individus peuvent être motivés à s'engager dans une tâche ou une activité si celle-ci leur offre la possibilité de répondre à des besoins ou à des buts précis qui les rejoignent. Au contraire, le désengagement se manifeste par la non-performance ou l'évitement d'une tâche ou d'une activité. Lorsqu'une tâche particulière ne répond pas à des besoins ou à des buts personnels, survient alors le désengagement (Mæhr et Meyer, 1997). C'est dans ce sens que les indicateurs de la motivation font référence à l'engagement scolaire de l'élève, à savoir l'engagement comportemental, l'engagement affectif, l'engagement cognitif ainsi qu'à la persévérance et la performance scolaire.

Ces indicateurs, contrairement aux sources de la motivation qui déterminent le niveau de motivation (élevé ou bas) de l'élève, sont des conséquences de la motivation (Viau, 1994). Il est possible d'observer ou d'évaluer ces indicateurs afin de porter un jugement sur le niveau de motivation d'un élève (Darveau et Viau, 1997 ; Viau, 1994).

L'engagement scolaire concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, déployer des comportements d'évitement face à l'activité (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006 ; Darveau et Viau, 1997 ; Viau, 1994). L'engagement scolaire renvoie à l'investissement des élèves à l'école (Archambault et Janosz, 2006).

La dimension comportementale de l'engagement scolaire

La dimension comportementale comprend trois axes (Archambault et Janosz, 2006).

- *L'axe disciplinaire*, qui se manifeste par des comportements de conformité, comme répondre aux consignes de la classe et de l'école, être assidu et se comporter de manière socialement acceptable. Cette dimension couvre tout le domaine des problèmes de comportement ou les conduites disciplinaires en classe et à l'école. À titre d'exemples, l'élève peut poser des questions inutiles, se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon, déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes, questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité, etc. (Darveau et Viau, 1997 ; Viau, 1994).
- *L'axe scolaire*, soit l'application de l'élève à ses apprentissages et à ses tâches scolaires, par exemple : être concentré sur les tâches scolaires, participer aux discussions et aux travaux d'équipes, s'appliquer dans ses devoirs et y consacrer du temps. La persévérance et l'investissement dans le travail scolaire sont un bon indicateur. Cela s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leur devoirs et leçons une fois rendus à la maison, et même à leur consacrer plus de temps que d'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. Malheureusement, pour d'autres élèves, la réussite n'est pas synonyme de temps investi et ils ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible. Ils pourront, par exemple faire un seul des quatre exercices d'algèbre proposés et cela leur suffira.
- Enfin, *l'axe parascolaire*, soit la qualité de la participation aux activités du milieu scolaire, la participation aux activités sociales et parascolaires. Ce type d'engagement favorise le sentiment d'appartenance à l'école.

La dimension affective de l'engagement scolaire

La dimension affective relève des sentiments que suscite l'école, tels *l'attrait* et la *valorisation* de l'école, la perception de son *utilité*. C'est

l'utilité que les élèves accordent à telle ou telle tâche ou à telle ou telle matière (français, sciences, mathématiques). Cette dimension touche également le *sentiment d'appartenance* des élèves, qui comprend le sentiment de fierté de fréquenter l'école, l'importance que l'élève lui accorde comme milieu de vie, son adhésion aux valeurs qui y sont véhiculées.

La dimension cognitive de l'engagement scolaire

Cette dimension est associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages, qui se reflète par la volonté d'apprendre, l'effort, la motivation intrinsèque. Cela couvre divers volets, comme les buts d'apprentissage, le désir d'apprendre et de maîtriser une tâche, l'attribution de l'échec et de la réussite, la confiance de l'élève dans ses propres capacités, le sentiment de compétence, les aspirations scolaires, l'autorégulation des apprentissages avec des stratégies métacognitives et des stratégies d'apprentissage (Archambault et Janosz, 2006).

Certains auteurs parlent de *l'engagement à la tâche* (Lacroix et Potvin, 2010a). Des termes comme « *attentif* » et « *concentré* » sont souvent utilisés pour traduire l'engagement de l'élève face aux tâches qui lui sont proposées. L'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les *stratégies d'apprentissage* et les *stratégies d'autorégulation* (Darveau et Viau, 1997 ; Lacroix et Potvin, 2010a ; Viau, 1994).

- *Les stratégies d'apprentissage* se traduisent par des moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » de la matière présentée en classe (Viau, 1994, p. 78). Les stratégies de *mémorisation* (retenir la matière présentée par la répétition des contenus, organiser et aménager la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.) et *d'élaboration* (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres mots un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de *stratégies d'apprentissage* qui peuvent être déployées par un élève (Lacroix et Potvin, 2010a).

- *Les stratégies d'autorégulation* « sont des *stratégies cognitives* que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (Viau, 1994, p. 83). Ces stratégies font référence, entre autres, aux stratégies *métacognitives* (planifier une activité, s'autoévaluer, etc.), de *gestion* (organiser son travail, choisir un lieu pour étudier, etc.) et *motivationnelles* (se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin du travail, etc.). Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'effort pour réussir ! Par contre, un élève qui utilise *des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation* est certainement motivé à réussir et sa performance sera très probablement proportionnelle à son investissement (Lacroix et Potvin, 2010).

La performance et la persévérance scolaires

La *performance* est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de *s'engager* dans une activité, de *persévérer* et d'utiliser des *stratégies d'apprentissage et d'autorégulation* qui influenceront positivement sa réussite. Bien entendu, certains élèves, qui ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. À l'instar de cette considération, si la performance peut être retenue comme un indicateur de la motivation, les échecs répétés peuvent influencer négativement la motivation, car ils portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité de l'élève. À cet égard, les agents d'éducation (parents et intervenants des milieux scolaires) doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention uniquement au niveau de performance de l'élève (Lacroix et Potvin, 2010a).

Voici, en résumé, comment se comportent un élève engagé et un élève désengagé selon divers auteurs. Un élève est considéré comme *engagé* s'il participe lors des activités en classe, écoute de façon attentive, fait des efforts, démontre de l'intérêt, persévère lors d'activités difficiles ou est

heureux en classe. Skinner et Belmont (1993) indiquent que les élèves engagés dans la classe sont ceux qui complètent le travail demandé, demeurent centrés sur la tâche à exécuter, prêtent attention et sont curieux et intéressés lors des activités d'apprentissage. Ces élèves démontrent un engagement comportemental dans les activités d'apprentissage, accompagné d'un sentiment émotionnel positif. Ils choisissent des tâches en lien avec leurs compétences, entreprennent des actions lorsqu'on leur en offre la possibilité et déploient les efforts et la concentration nécessaires lors des activités d'apprentissage. En classe, ils sont enthousiastes, optimistes, curieux et intéressés.

Un élève est considéré comme *désengagé* s'il est passif devant les tâches à réaliser, inattentif, s'il ne participe pas aux discussions lors d'une nouvelle tâche, ne fait pas d'efforts ou vit de la colère en classe. Skinner et Belmont (1993) indiquent que les élèves désengagés sont moins portés à compléter le travail à réaliser ; ils sont moins ou très peu attentifs en classe, s'ennuient ou sont peu intéressés lors des activités d'apprentissage. Ces élèves désengagés sont passifs, ne font pas beaucoup d'effort, abandonnent facilement devant les défis, sont dépassés, dépressifs, inquiets ou même frustrés de leur présence en classe. Il en résulte un retrait des occasions d'apprentissage ou encore une attitude rebutante envers les enseignants (Doré-Côté, 2006).

Dans diverses recherches, on a observé dans leurs résultats un lien positif significatif entre les comportements de l'enseignant ou sa relation de bienveillance et la motivation caractérisée par l'engagement scolaire de l'élève (Gouvernement du Québec, 2007). À titre d'exemple, Freese (1999) mentionne que ce lien de la relation bienveillante compte pour 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève.

La motivation scolaire, l'engagement scolaire en lien avec le décrochage

Il est reconnu que le décrochage scolaire fait suite à un long processus qui débute tôt dans la scolarisation de l'élève. Influencé par ses émotions et ses pensées, qui sont l'expression de sa motivation, le jeune en difficulté va progressivement, et pour de multiples raisons, montrer des signes de désengagement. Il va se désinvestir de l'école et de ses apprentissages, ne

participera plus aux activités et ne répondra plus aux consignes de la classe et de l'école. Ce désengagement comportemental, affectif et cognitif, va mener graduellement au décrochage scolaire (Doré-Côté, 2006).

Dans sa thèse de doctorat, Doré-Côté a démontré qu'il existe une relation significative entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher. En effet, plus l'élève est engagé, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. Ces résultats vont dans le même sens que les nombreux travaux sur le lien entre l'engagement de l'élève et la réussite scolaire, qui stipulent que plus un élève est engagé, plus il a de chances de réussir (Connell et Wellborn, 1991 ; Deci, Hodges, Pierson et Tomassone, 1992 ; Ryan, Stiller et Lynch, 1994 ; Skinner et Belmont, 1993 ; Valas et Sovik, 1994). La chercheuse a également démontré l'inverse, c'est-à-dire que moins un élève est engagé – en étant passif devant les tâches à réaliser, inattentif, en participant moins aux discussions lors d'une nouvelle tâche, en faisant peu d'efforts ou en vivant plus de la colère en classe –, plus l'intensité du risque de décrocher est élevée. Ces résultats sont cohérents avec les résultats des autres recherches qui démontrent que, contrairement aux élèves persévérants, les élèves à risque de décrocher se situent souvent à l'intérieur d'un processus de désengagement graduel de l'école (Finn, 1989), ce dont témoigne un engagement moindre dans leurs études (Finn et Rock, 1997 ; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbush, 1990).

Les pistes d'intervention

Suite aux divers résultats de recherche sur la motivation et l'engagement scolaires des élèves, il est possible de se référer à quelques indicateurs permettant de vérifier jusqu'à quel point un élève est engagé ou désengagé dans ses études. Voici quelques-uns de ces indicateurs, inspirés de Bouffard et al. (2007).

- L'assistance à l'école : le nombre de jours où l'élève s'absente ou arrive en retard et le nombre de fois où ses parents contactent un membre du personnel scolaire concernant des problèmes d'absence de son enfant ou de son adolescent ;
- La préparation de l'élève à ses cours : le nombre de fois où l'élève se présente en classe sans son matériel scolaire ou sans avoir fait ses

devoirs ;

- Les mauvais comportements : le nombre de fois où l'élève est expulsé de la classe en raison d'un mauvais comportement et le nombre de fois où les parents sont contactés à cause du mauvais comportement de leur enfant ou parce qu'il s'est bagarré avec un autre élève ;
- Le désengagement : l'enseignant indique si l'élève complète rarement ses devoirs, s'il est inattentif en classe ou fréquemment dérangeant.

Pour développer ou soutenir la motivation des élèves, Bouffard et al. (2007) proposent d'utiliser quelques stratégies favorisant :

- La promotion de l'autonomie ;
- La stimulation cognitive ;
- La promotion de la coopération entre les élèves et la maîtrise des apprentissages ;
- L'émulation positive (utiliser le travail d'un élève comme modèle à suivre) ;
- L'utilisation de félicitations verbales (pour la qualité de son application).

Jugées moins efficaces et parfois nuisibles (Bouffard et al., 2007), les stratégies suivantes favorisent :

- La valorisation des efforts (jugée plus ou moins efficace par les enseignants et les élèves) ;
- L'utilisation de récompenses ;
- L'utilisation de punitions (jugée nuisible aux élèves qui n'aiment pas l'école) ;

- L'émulation négative, c'est-à-dire la présentation du travail d'un élève comme modèle à ne pas suivre (jugée nuisible aux élèves qui n'aiment pas l'école).

Voici, en terminant, d'autres moyens qui peuvent aider à soutenir la motivation et à favoriser l'engagement scolaire de l'élève. Ces moyens concernent l'élève lui-même, les amis, les parents et l'enseignant.

L'élève lui-même a la responsabilité d'entretenir sa motivation scolaire en utilisant divers moyens comme :

- Se fixer un but, un projet d'avenir et fournir des efforts dans ses études afin de réaliser ce but. Exemple : vouloir pratiquer un métier et pouvoir s'inscrire à un cours professionnel ; vouloir poursuivre ses études au cégep ;
- Se fixer des résultats réalistes à atteindre dans chaque matière ;
- Dans les cours plus difficiles, participer aux récupérations ou demander de l'aide ;
- S'impliquer dans des activités parascolaires le midi ou après les cours afin d'augmenter son sentiment d'appartenance à l'école ;
- Éviter de s'absenter de ses cours, car cela mène au désengagement et à la démotivation ;
- Avoir de saines habitudes de vie : bien dormir, faire attention à la consommation d'alcool et de drogue, prendre un bon déjeuner le matin.

Concernant le travail à l'extérieur des études, éviter de dépasser les 12 à 15 heures par semaine. Éviter de travailler trop tard la semaine.

Les amis jouent un rôle très important, particulièrement à l'adolescence. Il est donc favorable :

- D'entretenir des amitiés avec d'autres jeunes qui aiment l'école ;

- D'éviter de fréquenter des jeunes qui s'absentent de l'école ou la critiquent négativement.

Les parents, de leur côté, jouent un rôle capital de soutien de leur enfant. Il leur est recommandé :

- De superviser les travaux scolaires ;
- De s'informer sur la façon dont cela se passe à l'école ;
- D'aider leur jeune à résoudre les difficultés qu'il rencontre ;
- De s'informer sur ses amis, ce qu'il fait de ses loisirs ;
- De surveiller ses heures de coucher, ses repas, son sommeil ;
- De superviser ce qu'il fait sur Internet ;
- De s'assurer que leur jeune ne soit pas intimidé à l'école, ou y subisse de la violence.

Les enseignants ont un rôle de premier plan dans le soutien à la motivation et à l'engagement scolaire. Il leur est donc préconisé :

- D'utiliser une pédagogie qui favorise la participation des élèves ;
- De se préoccuper des élèves qui s'absentent des cours ;
- De pratiquer une gestion de classe permettant d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage ;
- De se préoccuper de la violence à l'école ;
- De proposer des cours de récupération pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

Conclusion

La motivation scolaire et l'engagement scolaire sont incontournables pour la réussite éducative scolaire des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à leur développement. Pour ce faire, il leur faut d'abord intervenir sur les sources de la motivation – en favorisant une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) ; en soutenant le développement du sentiment d'efficacité et de contrôle qu'exercent les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les dimensions de l'engagement scolaire (engagement comportemental, affectif et cognitif) sont des indicateurs de la motivation scolaire. Ils doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de développer chez les élèves l'engagement dans la tâche à accomplir. Cela peut se faire par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

Chapitre 5

Les problèmes de comportement à l'école ¹

Les problèmes et les troubles de comportement à l'école touchent une partie importante des élèves du primaire et du secondaire. Trois raisons fondamentales motivent le milieu scolaire à se préoccuper des élèves qui présentent ce type de difficulté. La première raison concerne directement la mission de socialisation de l'école québécoise. Or, ces élèves ont des besoins particuliers en matière d'éducation et de socialisation. La deuxième raison touche à la réussite éducative scolaire de ces élèves de même que celle de leurs pairs. En effet, il est reconnu que les élèves présentant des problèmes de comportement ou des troubles de comportement sont hautement à risque d'échec scolaire et nuisent, par leurs comportements perturbateurs, au climat d'apprentissage en classe et, de ce fait, à leurs pairs. Enfin, la troisième raison a trait au risque de décrochage scolaire au secondaire, puisque les problèmes de comportement sont un facteur de risque et un prédicteur important du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012). Ainsi, les problèmes et les troubles de comportement à l'école constituent une préoccupation importante pour les différents acteurs du milieu scolaire (directions des écoles, professionnels de l'intervention, enseignants, parents, pairs, etc.).

Les manifestations de difficultés d'ordre comportemental chez les élèves sont nombreuses en milieu scolaire. Mentir, désobéir de façon répétée, faire mal aux autres élèves, défier l'autorité, transgresser les règles, voler ou taxer les pairs, consommer de l'alcool ou des drogues sont autant d'exemples de comportements difficiles. Malgré l'intérêt marqué pour cette problématique et les nombreuses recherches effectuées sur le sujet, il n'est

toujours pas aisé de différencier et de définir les problèmes et les troubles de comportement (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 ; Mckinnon, 2006). Les terminologies sont diverses et les auteurs peuvent avoir recours à des façons différentes de définir, classifier et diagnostiquer les problèmes et les troubles de comportement. De plus, les termes utilisés sont appelés à varier selon les champs disciplinaires (Desbiens, 2008 ; Mckinnon, 2006).

Dans le présent ouvrage, nous aborderons ce qu'on retrouve le plus fréquemment à l'école, c'est-à-dire les problèmes de comportement extériorisés, les troubles de comportement extériorisés et les problèmes de comportement intériorisés. Dans cette première partie du chapitre, nous traiterons des problèmes dits extériorisés. Comme nous le verrons plus loin, ces problèmes se manifestent au regard des stimuli de l'environnement : paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, ou encore refus persistants dans un encadrement justifié (Dishion et Kavanagh, 2000).

Les problèmes de comportement extériorisés

Les élèves qui présentent des problèmes de comportement sont considérés par le gouvernement du Québec (2007) comme des élèves à risque. Ce sont des élèves qui manifestent des comportements perturbateurs en classe et auxquels il est plus difficile d'enseigner qu'à la majorité des autres élèves. Cependant, ces élèves ne présentent pas un trouble de comportement proprement dit, qui est beaucoup plus prononcé et sévère.

Auger et Boucharlat (2004) ont questionné de futurs enseignants en stage. Ils concluent que les élèves présentant des problèmes de comportement tels qu'on les qualifie d'élèves difficiles sont, pour les participants interrogés, ceux qui perturbent le climat de classe, de même que les élèves qui refusent de travailler. Selon ces auteurs, un élève qui perturbe le climat de classe peut être agité (ça doit bouger !), contestataire (rien de ce qui lui est proposé ne fait son affaire !), provocateur (il veut déranger et choquer) ou faire preuve d'agressivité et de violence (il manifeste des conduites d'agression directe ou indirecte).

Selon ces auteurs, ce type d'élève est aussi celui qui refuse de travailler en manifestant son refus par diverses formes de comportements, ce qui peut aisément laisser l'enseignant dépourvu de moyens pour contrer

les comportements difficiles. Refuser de participer lors d'un travail individuel ou d'équipe, ne pas répondre à l'enseignant, refuser d'aller écrire au tableau, ne pas compléter un examen, ne pas apporter son matériel de travail, se présenter en classe sans avoir fait ses devoirs et leçons, voire même ne rien faire du tout sont de bons exemples de comportements de refus du travail proposé (Auger et Boucharlat, 2004).

Par ailleurs, le manque de respect envers l'adulte et les pairs, les retards et l'absentéisme sont aussi des comportements dérangeants avec lesquels le personnel doit composer. Cette description des élèves difficiles concerne toutefois seulement les comportements observés en classe. Or, un élève difficile ou qui présente des problèmes de comportement ne l'est pas toujours seulement en classe. Il peut l'être aussi dans d'autres domaines de sa vie, dans ses relations sociales et familiales. Par ailleurs, d'autres problèmes de comportement sont visibles dans les écoles et contribuent à perturber le climat éducatif. À cet égard, les autres problèmes de nature comportementale le plus souvent répertoriés dans la littérature (pour les problèmes extériorisés) sont les actes d'agressivité et de violence et les situations d'intimidation, la délinquance et la consommation d'alcool ou de drogues.

Ces élèves difficiles correspondent aux élèves de type rejeté dans la typologie présentée au chapitre 2. L'enseignant a tendance à réagir en surveillant cet élève de près. Il montre de l'impatience à son égard. Il l'évite lors des échanges en classe, et lorsque l'élève veut échanger, il ne réagit pas.

Les études sur les élèves qui ont des problèmes de comportement extériorisés traitent principalement des facteurs associés aux caractéristiques personnelles de l'élève et de sa famille à différents moments du développement de l'enfant. Selon Fortin et Strayer (2000), les éléments de la structure familiale associés aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire comprennent le fait de provenir d'un foyer désuni, d'une famille monoparentale ou d'une famille nombreuse. Les auteurs associent également le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille et certains problèmes présents chez les parents (dépression, consommation abusive d'alcool et de drogues, criminalité, etc.) aux difficultés de comportement extériorisées de l'enfant. Enfin, de telles difficultés de comportement chez certains jeunes ont été très fréquemment

reliées à certaines pratiques parentales inadéquates, dont le manque de supervision, le peu d'engagement dans les activités du jeune, de même que les méthodes punitives et coercitives.

L'agressivité, la violence et l'intimidation

L'agressivité et la violence sont des réalités qui font partie du quotidien de nos écoles. Dans un contexte général, l'agressivité n'est ni positive ni négative. Elle devient cependant problématique lorsqu'elle est utilisée systématiquement par une personne comme moyen d'entrer en relation avec les autres. La violence réfère à des comportements adoptés avec une intention réelle ou perçue de blesser une autre personne de différentes façons (physiquement, matériellement, psychologiquement, etc.) (Straus et Gelles, 1990).

L'intimidation est l'une des principales formes de violence que l'on retrouve dans les écoles. Elle peut être directe (agressions physiques ou verbales) ou indirecte (agressions relationnelles). Elle se distingue de la violence prise dans son contexte général de la façon suivante : les gestes sont posés sur une longue période de temps ; ils sont commis de manière répétée ; les comportements se déroulent dans un contexte où le rapport de force est inégal (relation de domination) et où la victime est sans défense face à son agresseur, ce qui n'est pas nécessairement le cas lorsqu'on parle de violence.

Les conséquences de la violence et de l'intimidation sur le climat et la réussite scolaires des élèves sont diverses : rejet des pairs, absentéisme, échecs scolaires, etc. La prévention et la lutte contre la violence et l'intimidation doivent donc s'inscrire dans une volonté de tous les acteurs des milieux scolaires de soutenir la création de milieux d'enseignement sécuritaires et favorables au développement des élèves. Dans cette perspective, le MELS a déployé un *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (2008-2011)*.

La consommation d'alcool ou de drogues et la délinquance

Selon Brunelle, Plourde et Tremblay (2006), la toxicomanie réfère à « l'adoption graduelle d'une orientation générale, un style de vie organisé

autour de la consommation d'alcool ou d'autres drogues... ». La délinquance renvoie quant à elle à « un mode de vie caractérisé par des délits répétés, c'est-à-dire des actions dont les lois prévoient des sanctions par une peine » (Brunelle et al., 2006, p. 30). Il peut être étonnant de ne pas retrouver ces deux problématiques dans la catégorie des troubles de comportement. Toutefois, la plupart des jeunes qui feront une expérience de consommation (alcool ou drogues) ou de délinquance le feront de façon limitée. En effet, alors que certains considèrent la consommation comme faisant partie du développement normal et que d'autres la considèrent comme une déviance, la plupart des jeunes d'âge scolaire (principalement au secondaire) feront l'expérience d'une consommation de bas niveau caractérisée par un usage simple (Brunelle et al., 2006). Bien entendu, pour certains élèves, la consommation de drogues et d'alcool et les conduites délinquantes seront plus qu'une simple expérience. En ce qui concerne la délinquance, on retrouve le même scénario, c'est-à-dire que la gravité et la fréquence des actes délinquants sont restreintes parmi les jeunes qui en commettent. La prévention, le dépistage et l'intervention précoces demeurent les meilleurs alliés des intervenants pour œuvrer auprès des jeunes présentant l'une de ces problématiques ou les deux.

Les troubles de comportement

Selon Massé, Desbiens et Lanaris (2006), il est vrai que de plus en plus de jeunes présentent des difficultés, voire même des incapacités à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage proposées et de vivre des relations sociales harmonieuses et gratifiantes dans leur environnement scolaire. Fortin et al. (2012) mentionnent quant à eux que les interactions négatives à l'école dues aux problèmes de comportement et aux attitudes négatives de l'enseignant sont corrélées avec un faible rendement scolaire. Malgré ce fait, il importe de demeurer prudent et de bien faire la distinction entre les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental passagères (dits à risque ou avec problèmes de comportement) et ceux qui présentent de réels troubles de comportement.

Selon ces auteures, les élèves qui présentent des difficultés comportementales que l'on pourrait qualifier de transitoires sont en réaction à leur milieu. Comme on l'a présenté à propos des problèmes de comportement, ces élèves peuvent faire preuve d'indiscipline en classe,

chercher à provoquer les autres, s'absenter de l'école, mentir, etc. Les difficultés exprimées par ces élèves sont toutefois le plus souvent dues à un contexte particulier, comme le fait de vivre une période développementale plus prenante (transition primaire/secondaire, crise d'adolescence, etc.), ou à des situations d'adversité telles que des stressors familiaux (divorce des parents), sociaux (intimidation), ou même scolaires (échecs scolaires répétés) (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 ; Massé et al., 2006). Une aide ponctuelle doit être offerte à ces élèves afin de les encourager à poursuivre leur développement.

Les élèves qui présentent de réels troubles de comportement se distinguent des élèves à risque par le fait qu'ils présentent des difficultés d'adaptation majeures affectant plusieurs domaines de leur vie en même temps (domaines scolaire, familial, sociale, personnel, etc.). Ces élèves peuvent aussi présenter des problèmes de santé mentale (Massé et al., 2006) et, dans certains cas, des problématiques doubles (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 ; Massé et al., 2006). Pour Desbiens (2008), les difficultés comportementales de ces jeunes reflètent le fait que un ou plusieurs de leurs besoins ne sont pas comblés. Lorsque les besoins de ces jeunes restent sans réponse ou insatisfaits, les difficultés vécues et manifestées peuvent devenir chroniques, mais surtout de plus en plus difficiles à corriger avec le temps de manière définitive (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 ; Massé et al., 2006). Pour aider ces élèves, il convient d'intervenir de manière ciblée et soutenue.

Suite à ces précisions, il y a lieu de se demander quels sont les problèmes et les troubles de comportement manifestés par les jeunes qui perturbent le climat éducatif. D'entrée de jeu, il importe de préciser qu'il s'agit de problèmes ou de troubles de comportement, que les difficultés vécues et manifestées peuvent être extériorisées (être agressif, intimider, présenter un trouble de la conduite, un trouble oppositionnel avec provocation, etc.) ou intériorisées (se retirer socialement, être anxieux ou dépressif, avoir des idéations suicidaires, etc.).

Les trois principaux troubles de comportement observés dans les milieux scolaires sont le trouble des conduites (TC), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH). Le lecteur doit toutefois prendre en considération que certains des comportements relevant des troubles

présentés peuvent également être le fait des élèves ayant des problèmes de comportement. Les conduites des jeunes qui présentent de réels troubles de comportement se différencient toutefois par leur durée, leur intensité, leur sévérité, leur persistance et leur fréquence (Desbiens, 2008).

Le trouble des conduites (TC)

Tel que décrit dans le *Mini DSM-IV-TR* (American Psychiatric Association, 2004), le trouble des conduites est « un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet [...] » (p. 68). Les conduites prennent diverses formes d'agression envers des personnes ou des animaux (brutaliser, menacer, intimider, provoquer des bagarres, faire preuve de cruauté physique envers une personne ou un animal, etc.). Il peut aussi être question de destruction de biens matériels (briser le bien d'un autre, mettre le feu, etc.), de fraude ou de vol (pénétrer par effraction chez une personne, voler des objets, etc.), ou de violation grave des règles établies (fuguer, s'absenter de l'école, etc.). Selon Gagnon et Vitaro (2000), le trouble des conduites est particulièrement préoccupant parce qu'il a des effets tant chez l'entourage, chez les victimes que chez l'auteur des conduites. Le jeune affichant ce trouble voit non seulement son fonctionnement scolaire altéré, mais également son fonctionnement social.

Le trouble oppositionnel avec provocation (TOP)

Le trouble oppositionnel avec provocation correspond « à un ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs, persistants [...] » (American Psychiatric Association, 2004, p. 70). Se mettre en colère régulièrement, contester systématiquement ce que les adultes disent, ennuyer délibérément les autres, faire preuve de non-respect, être méchant ou haineux, s'opposer ou refuser de répondre aux demandes et aux règles, désobéir, etc., sont des exemples de comportements affichés par un jeune présentant un TOP. Le TOP se différencie du TC par l'absence de comportements visant à violer les lois ou les droits d'autrui (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, 2006).

Le trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH).

Le *Mini DSM-IV-TR* (American Psychiatric Association, 2004) regroupe les symptômes du TDAH en fonction des trois dimensions possibles du trouble, soit l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité. À cet effet, on distingue trois types de TDAH, soit les types 1) TDAH à inattention prédominante, 2) TDAH à hyperactivité-impulsivité prédominante et 3) TDAH mixte. Lorsque l'élève présente un TDAH à inattention prédominante, il peut avoir de la difficulté à prêter attention aux détails, avoir du mal à maintenir son attention, présenter de la difficulté à s'organiser, etc. (Vincent, 2004). Dans ce cas, l'élève présente peu de symptômes d'hyperactivité/impulsivité (Massé et al., 2006). L'élève qui présente un TDAH hyperactivité/impulsivité dominante a la bougeotte. Cet élève court et grimpe partout, est fébrile et survolté, remue sans cesse ses mains et ses pieds, a de la difficulté à demeurer assis (hyperactivité), parle lorsque ce n'est pas le temps parce qu'il vient d'avoir une idée, interrompt les autres (impulsivité), etc. (Vincent, 2004). De façon inverse au premier type, le jeune qui présente ce TDAH présente peu de symptômes d'inattention. Le jeune qui présente le dernier type de TDAH (mixte), affiche à la fois des symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité. Il est important de noter que les élèves qui affichent les différents symptômes d'un TDAH n'arrivent pas à les contrôler. Ainsi, contrairement à la croyance populaire, ces élèves n'agissent pas ainsi pour provoquer ou mal faire. Comme le souligne Vincent (2004), il ne s'agit pas d'un problème de vouloir, mais de pouvoir de la part des individus (enfants, adolescents et adultes) qui présentent un TDAH.

Les problèmes de comportement intériorisés

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux de recherche ont été consacrés aux problèmes de comportement dit extériorisés. Cela est particulièrement dû au fait que ce type de comportement est très dérangeant en milieu scolaire. Ce comportement dérange le climat de classe et nuit à la fois à l'élève qui présente ces difficultés, à ses pairs et à l'enseignant, qui se voit dérangé dans sa gestion de classe et son rôle d'enseignant. Une autre raison qui fait que l'étude des comportements extériorisés a pris de

l'ampleur est le fait que les comportements extériorisés sont plus facilement observables et mesurables que les comportements intériorisés, lesquels peuvent même passer inaperçus.

Depuis les années 1990, on a accordé une plus grande attention aux problèmes de comportement intériorisés à l'école. Même si ces comportements sont moins dérangeants, l'on s'est rendu compte qu'ils pouvaient mettre en cause la réussite scolaire et mener au décrochage scolaire au secondaire. On retrouve ici principalement les problèmes d'anxiété et de dépression.

Selon le MEQ (1992), les difficultés de comportement intériorisées peuvent se manifester chez l'élève par une peur ou une anxiété excessive envers les personnes et les situations nouvelles, par des comportements anormaux de passivité, de timidité, de dépression, de dépendance ou de retrait.

Dans les écrits et les publications gouvernementales, les élèves du primaire manifestant des problèmes liés à l'anxiété, à la dépression ou au retrait social sont généralement perçus comme appartenant à la grande catégorie des élèves en difficulté de comportement sous-réactif.

À l'école, les difficultés de comportement intériorisées peuvent se manifester de quatre façons concrètes. L'élève peut d'abord faire preuve d'une excessive timidité en manifestant de l'appréhension sociale (qui peut être perçue comme un manque de motivation). C'est l'élève qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiatives, qui a peur des contacts sociaux. C'est celui qui aura tendance à rechercher, chez l'enseignant ou l'intervenant, une forme de sympathie et de protection proche de la dépendance.

De plus, cet élève à risque peut présenter un état léthargique récurrent proche de la dépression. Il peut sembler manquer d'énergie ou de motivation à un point tel que tout défi lui semblera insurmontable. Certains chercheurs identifient des signes d'état dépressif chez cet élève : regard sérieux ou absent, perte de plaisir et d'intérêt, sentiment d'indignité, de dévalorisation, difficulté de concentration, troubles de l'appétit, sommeil perturbé, et même apparition d'idées suicidaires (Eberhart, Shih, Hammen et Brennan, 2006).

Les difficultés de comportement intériorisées peuvent également se manifester sous forme d'indifférence. Dans ce cas, l'élève peut se retirer et sembler indifférent à ce qui se passe autour de lui, ou encore il peut refuser d'établir des relations interpersonnelles.

Enfin, confronté aux multiples règles et exigences qui prévalent dans une classe, l'élève ayant des difficultés de comportement intériorisées peut développer une anxiété excessive.

Sur le plan personnel, ce jeune peut présenter un degré de tristesse élevé. Au secondaire, cette tristesse peut se transformer en dépression. À l'intérieur de sa famille, ce jeune vit de nombreux problèmes, notamment des problèmes de communication, d'organisation et de soutien affectif. L'incidence de la dynamique familiale sur l'anxiété et la dépression des jeunes demeure généralement mal comprise par la communauté scientifique. Toutefois, des recherches récentes établissent certains parallèles entre les difficultés de comportement intériorisées de l'élève et sa situation familiale.

Les pistes d'intervention

De façon générale, la prévention est une stratégie d'intervention fortement préconisée par les chercheurs et les professionnels spécialisés dans les problèmes de comportement pendant l'enfance et l'adolescence. À ce sujet, un aspect de l'intervention que nous n'aborderons pas ici est tout ce qui concerne la gestion de classe comme approche préventive de la gestion des comportements difficiles en classe. Nous invitons le lecteur à consulter à ce sujet les pistes d'intervention esquissées au chapitre 9, sur la relation enseignant-élève.

Que ce soit au niveau des problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés, le dépistage précoce au préscolaire et au primaire demeure une priorité importante.

Bien entendu, il ne s'agit pas uniquement de dépister les jeunes à risque, il faut de plus déployer des interventions permettant de réduire les risques ou, du moins, d'en contrôler la progression avant l'arrivée de l'adolescence.

Le dépistage

De nombreux travaux de recherche (études longitudinales) ont bien démontré que les problèmes de comportement à l'adolescence (la délinquance, par exemple) sont décelables dès la maternelle chez les enfants agressifs. Les habiletés de l'enfant à la maternelle permettent de prédire la réussite au cours des premières années du primaire, laquelle prédit à son tour de façon significative le niveau d'études qui sera complété vers l'âge de 22 ans (Entwisle, Alexander et Olson, 2005, cités par Pagani, Fitzpatrick, Belliveau et Janosz, 2011).

Les travaux de l'équipe de Vitaro, sur une période de plus de 20 ans, ont permis d'établir un lien scientifique entre les comportements d'agressivité et d'hyperactivité dans la petite enfance et la réussite scolaire à l'âge adulte (FORUM, 2005). Cette équipe de chercheurs du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) de l'Université de Montréal a bien démontré qu'un dépistage précoce et une intervention auprès des enfants à risque peut faire la différence, à la condition d'offrir les services adéquats et d'effectuer un suivi.

Ce même processus de dépistage doit être repris à l'âge de 12 ans, au début du secondaire. Il existe aujourd'hui des outils validés de dépistage pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. Nous invitons le lecteur à consulter à ce sujet le chapitre 12, sur les différents outils de soutien à l'intervention.

L'intervention sur les problèmes de comportement

Pour lutter contre les problèmes de comportement à l'école, deux grands types d'intervention sont nécessaires : l'intervention préventive de type universel, qui s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un large groupe, en l'absence de tout dépistage ou diagnostic portant sur certains individus. Sa finalité est de l'ordre de la prévention primaire. Par exemple, implanter un programme de résolution pacifique des conflits, offrir des ateliers de développement d'habiletés sociales à tous les groupes-classes. Le deuxième type d'intervention est ciblé. C'est une intervention qui s'adresse à une partie de la population présentant des facteurs précis de

risque et qui a été identifiée (dépistée) comme ayant besoin d'une intervention « spéciale » dans une fin rééducative ou corrective. C'est une prévention dite secondaire.

L'intervention de type universel diffère d'une intervention de type ciblé par son approche qui englobe l'ensemble du groupe-classe et vise l'ensemble ou du moins une bonne partie de l'école. Les objectifs visés sont de type éducatif. Les thèmes abordés concernent les habiletés sociales et la communication interpersonnelle, qui peuvent comprendre l'expression des émotions, la résolution de problèmes et de conflits (Potvin, 2004).

Par habiletés sociales et communication interpersonnelle, l'on entend les comportements spécifiques permettant d'interagir efficacement et adéquatement dans différents contextes d'interaction sociale. On y retrouve les habiletés de base telles que écouter, commencer, poursuivre et terminer une conversation, se présenter, s'introduire dans un groupe, se retirer, remercier, faire un compliment, recevoir un compliment. Les habiletés plus avancées comprennent : donner des instructions, suivre des instructions, offrir son aide, partager, s'excuser.

En ce qui concerne l'expression des sentiments, on retrouve : identifier ses sentiments et ceux des autres, exprimer ses sentiments, répondre à la taquinerie, gérer sa colère. Enfin, l'affirmation de soi comprend : gérer la pression des autres ou du groupe, négocier, faire valoir ses droits, refuser une demande déraisonnable.

L'intervention sur les problèmes de comportement extériorisés

Une recension et une analyse de programmes réalisés par St-Jacques, McKinnon et Potvin (2000) présentent les principaux objectifs et contenus proposés dans les programmes visant les enfants et les adolescents ayant des problèmes ou des troubles de comportement.

Concernant les enfants, les principaux objectifs et contenus d'apprentissage traitent des aspects suivants :

- développer ses habiletés d'écoute ;
- développer ses habiletés sociales ;

- reconnaître et sentir ses émotions ;
- améliorer sa réflexion et ses habiletés d'autocontrôle reliées aux comportements impulsifs et agressifs ;
- accroître sa compréhension des sentiments et des états émotifs des autres ;
- s'entraîner aux auto-instructions, à la résolution de problèmes, à la prise de perspective sociale, à l'identification des émotions, à la relaxation.

En ce qui a trait aux adolescents, on retient particulièrement ce qui suit :

- le développement du jugement moral (éducation morale) ;
- l'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes ;
- l'entraînement à l'autocontrôle de la colère.

Les moyens pédagogiques suivants pour favoriser les apprentissages sont tirés de plusieurs programmes d'intervention utilisant l'approche cognitive-comportementale et ayant produit des effets positifs sur les élèves en difficulté comportementale (Massé, 1999) :

- un contrat d'engagement et des objectifs individualisés qui favorisent la généralisation des apprentissages à la maison ;
- l'utilisation du renforcement social par l'utilisation du compliment, de la rétroaction positive, de l'encouragement, de l'approbation ;
- le modelage pour l'apprentissage des habiletés sociales par l'utilisation d'un modèle représenté par un élève, un professeur ou un parent ;
- l'autocontrôle, qui peut se traduire par l'auto-instruction, l'autoobservation, l'autoévaluation ou l'autorenforcement ;

- le langage intérieur, en se disant par exemple : « Est-ce que j'ai fait quelque chose pour provoquer cette réaction ? », « C'est difficile, mais je suis capable de le faire » ;
- la résolution de problèmes appliquée au vécu de l'élève ;
- le jeu de rôle, la simulation, ou l'expérimentation de comportements ;
- et, enfin, l'utilisation de situations vécues.

L'intervention sur les problèmes de comportement intériorisés

Comme nous l'avons mentionné déjà, une attention plus grande est accordée aux problèmes de comportement intériorisés depuis les années 1990. Malgré ce fait, le niveau de connaissances et le développement des programmes d'intervention sont moins abondants et moins avancés que dans le cas des problèmes extériorisés.

Ce type de problèmes chez l'élève peut se manifester par des sentiments de peur ou d'anxiété excessive envers les personnes et les situations nouvelles, par la passivité, la timidité, la dépendance ou le retrait, ou par de la dépression, particulièrement à l'adolescence.

Plusieurs habiletés sociales et de communication interpersonnelle mentionnées pour les problèmes et les troubles de comportement extériorisés sont pertinentes pour ce type d'élèves à risque, particulièrement les habiletés de base et celles concernant l'expression des émotions et l'affirmation de soi. Certains programmes comme *Apprendre à faire face (coping)*, de Frydenberg et Brandon (2008), de même que, pour les élèves dépressifs, *Pare-Chocs* (Marcotte, 2006), sont tout particulièrement recommandés.

Pour plus d'information sur les outils de soutien à l'intervention auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés, nous recommandons au lecteur de consulter le chapitre 12 du présent livre.

Conclusion

Il importe de bien faire la distinction entre les problèmes de comportement et les troubles de comportement. Pour les premiers, bien qu'ils soient également dérangeants, les difficultés comportementales manifestées par ces élèves s'estomperont graduellement avec l'aide d'une intervention ponctuelle. Pour les seconds, les difficultés comportementales sont importantes, généralisées à plusieurs de leurs domaines de vie et nécessiteront des interventions majeures auprès du jeune et probablement aussi de son entourage (scolaire et familial), pour que ce jeune retrouve un meilleur équilibre face à lui-même et à son environnement. Les problèmes de comportement réfèrent aux élèves qui perturbent le climat scolaire, qui refusent de travailler, qui sont violents ou qui intimident, ou encore à ceux qui sont impliqués dans des actes délinquants ou qui consomment de l'alcool et des drogues. Pour les troubles de comportement, les trois principaux troubles observés en milieu scolaire sont le TC, le TOP et le TDAH. Ces derniers sont considérés comme des troubles en fonction de leur durée, de leur intensité, de leur sévérité, de leur persistance et de leur fréquence.

Indéniablement, qu'il s'agisse de problèmes ou de troubles de comportement, leur présence en milieu scolaire contribue à miner le climat éducatif. En effet, et le personnel et les pairs sont touchés par les conséquences qu'ils engendrent : réduction du temps d'apprentissage, difficultés relationnelles entre pairs et entre l'enseignant et les élèves, etc.

Il importe donc de demeurer attentifs et présents auprès de ces jeunes, qui témoignent par leurs comportements perturbateurs d'un besoin d'aide et de soutien.

Quant aux problèmes de comportement intériorisés, ils sont plus difficiles à observer mais peuvent aussi avoir des effets négatifs sur la réussite des élèves. Que ce soit les problèmes liés à l'anxiété, la peur, la timidité ou la tristesse et la dépression, toutes ces formes de manifestations doivent être prises au sérieux et faire l'objet d'une aide à l'élève.

¹ Une partie de ce texte est une adaptation de l'article « Les problèmes de comportement » (Lacroix, M.-È. et Potvin, P., 2010c).

Chapitre 6

L'absentéisme scolaire

Plusieurs études démontrent que l'assiduité constitue pour les élèves un facteur clé de réussite scolaire. L'absentéisme, défini comme « un comportement marqué par la répétition d'absences volontaires » (Blaya, 2003), est le précurseur du décrochage scolaire et, en quelque sorte, un symptôme de celui-ci (Blaya, 2012).

Divers constats issus des écrits nous éclairent sur le phénomène. L'absentéisme augmente graduellement de la première à la cinquième année du secondaire, ou de 12 à 17 ans. Il y a peu de différence entre les filles et les garçons ; cependant, les filles seraient plus nombreuses à s'absenter, mais les garçons s'absenteraient plus fréquemment (Commission scolaire de Montréal, 2005). Le nombre moyen de jours d'absence sur une année pour un élève est de 9 jours (absences motivées et non motivées), ce qui représente environ 5 % du total des jours d'école (180 jours) (CSDM 2005, p. 105-107).

Les causes possibles de l'absentéisme

Plusieurs raisons peuvent expliquer le fait que certains élèves s'absentent régulièrement de l'école sans justification. Ainsi, l'absentéisme peut témoigner d'une démotivation et peut traduire la perte du sens de l'école, de l'aliénation par rapport à l'école ou du désengagement progressif face aux études. Selon Huerre et Leroy (2006), c'est un désinvestissement de l'école, un désengagement, une fuite de l'école et du travail scolaire qui priment.

Pour ces élèves, cette fuite s'apparente plus à un décrochage, qui découle d'un désinvestissement de l'école.

Plusieurs élèves ne sont pas convaincus de l'utilité des études. Peut-être parce que pour certains d'entre eux, le but est trop lointain, ou parce que le diplôme ne débouche pas sur un travail. L'absentéisme peut être le reflet des orientations motivationnelles, d'un manque de sentiment d'appartenance et d'une perception négative de la qualité de la relation enseignant-élève.

L'absentéisme est souvent le témoignage d'une expérience scolaire négative, d'un cumul de frustrations et d'échecs scolaires. Il devient beaucoup plus intéressant, plaisant, valorisant d'être en dehors de l'école qu'assis sur les bancs de l'école.

Les suspensions de cours ou les retraits dus à des problèmes de comportement sont des mesures parfois nécessaires utilisées à l'école. Malheureusement, ces mesures ont pour conséquence d'augmenter la marginalisation de l'élève. L'élève qui a été exclu et qui revient à l'école aura de la difficulté à changer l'image que l'école a de lui (Bouchard, 1998).

Il peut se produire, dans la relation d'un élève avec l'enseignant ou la direction, un effet négatif issu des conséquences des problèmes de comportement de l'élève. Il est possible que, pour le personnel de l'école, il soit « souhaitable » que l'élève soit absent étant donné les problèmes qu'il cause quand il est présent à l'école. Ce sentiment peut être perçu par l'élève sans que cela lui soit mentionné directement. Cette attitude des adultes et même des pairs peut avoir pour conséquence de soutenir ou de renforcer l'absentéisme chez un élève perturbant. Ce constat est ressorti de l'analyse d'entrevues avec des adolescents décrocheurs (Potvin, 2007).

La famille, quant à elle, joue un rôle important dans l'assiduité ou l'absentéisme scolaire. Certaines études démontrent un lien clair entre le manque de soutien familial et le sentiment d'aliénation. Il semblerait que plus le cadre familial est structurant, moins le niveau d'absentéisme est élevé.

Huerre et Leroy (2006) expliquent l'absentéisme de certains élèves par l'entraînement par le groupe. Dans ces cas, l'absentéisme est axé sur la

relation avec les pairs. L'adolescent préfère la fréquentation de ses amis qui s'absentent plutôt que le travail scolaire.

Finalement, l'explication peut venir de problèmes personnels comme la phobie scolaire, la violence à l'école ou des problèmes familiaux, qui se traduisent par un désinvestissement (Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies, 2003). Pour d'autres jeunes, des problèmes psychopathologiques comme la dépression sont parfois en cause (Huerre et Leroy, 2006).

Quelques conséquences associées à l'absentéisme

L'absentéisme scolaire démontre une corrélation significative avec d'autres comportements, comme la consommation de drogues et d'alcool. L'absentéisme est un circuit qui renforce les conséquences négatives qui lui sont associées. Bon nombre d'élèves qui s'absentent régulièrement cherchent une satisfaction plus grande hors de l'école, entre autres parce qu'ils sont démotivés par leur expérience scolaire, frustrés par le cumul d'échecs, humiliés et dévalorisés dans leurs relations avec certains adultes et certains pairs. Les expériences qu'ils vivent hors de l'école (travail, argent, consommation, plaisir dans la *gang*, etc.) les éloignent de leur « rôle d'élève » et augmentent le fossé entre la réalité du « rôle d'apprenant à l'école » et le vécu hors de l'école. Les absences répétées ont également pour conséquence d'augmenter les retards et les déficits dans les apprentissages, ce qui augmente à leur tour la frustration et la démotivation. De plus, ces retards peuvent engendrer d'autres conséquences comme les retenues, la reprise de temps, etc., qui sont à leur tour désagréables (Potvin, 2007).

Essai d'explication de l'absentéisme

L'absentéisme scolaire peut être présenté comme une caractéristique de la construction de l'autonomie à l'adolescence, tout comme l'affirmation des goûts et le désir de gagner de l'argent. Les jeunes deviennent donc en mesure de critiquer l'offre scolaire et ainsi de départager ce qui est important pour eux de ce qui ne l'est pas. C'est à ce moment qu'ils décident de se présenter ou non à un cours (Huerre et Leroy, 2006). L'absentéisme

peut s'expliquer par un refus de la contrainte d'assiduité (Inspection Académique des Bouches-du-Rhône, 2007).

Selon Galand (2004), l'aliénation par rapport à l'école est le seul prédicteur significatif du nombre d'absences. Ce sentiment est associé à des orientations motivationnelles, au sentiment d'appartenance et à la perception de la qualité de la relation enseignant-élève. Les absences des jeunes sont les conséquences d'un processus de démotivation, de désaffiliation et d'aliénation. Les variables liées à l'expérience scolaire sont les prédicteurs les plus importants lorsque l'on parle du désengagement scolaire.

Plusieurs élèves ne sont pas convaincus de l'utilité des études. De plus, l'élève peut trouver que les études ne lui apportent pas beaucoup au plan intellectuel et qu'elles peuvent l'humilier et entraîner des échecs. Pour ces adolescents, les études ne représentent pas la « vraie vie » et ils trouvent que l'école les garde dans un statut d'enfant, même s'ils sont presque des adultes (Huerre et Leroy, 2006).

Plus le cadre familial est structurant, moins le niveau d'absentéisme est élevé. Effectivement, les élèves absents des cours sont souvent seuls lorsqu'ils doivent aller à l'école et seuls lorsqu'ils reviennent à la maison (Huerre et Leroy, 2006).

Les élèves qui abandonnent l'école sont plus insatisfaits de leur expérience scolaire, font l'école buissonnière et n'acceptent pas les règlements de l'établissement. Quand un élève manque l'école sans raison valable, a été suspendu de l'école ou a l'intention d'abandonner, ses risques d'avoir des résultats très faibles sont multipliés par 8,4 et des résultats faibles par 5,3 (Gouvernement du Québec, 2007).

Les divers types d'absentéisme

Il existe divers types d'absentéisme :

- *l'absentéisme de retard*, qui précède un absentéisme plus régulier ;
- *l'absentéisme intérieur*, aussi appelé *drop in* : l'élève est physiquement en classe, mais psychologiquement absent. Ce sont

des élèves qui vont à l'école sans s'y intéresser. Ils sont à l'école mais ne participent à rien et les professeurs leur demandent simplement de ne pas déranger en classe. Pour ces adolescents, le fait d'aller à l'école leur permet d'éviter des ennuis (Huerre et Leroy, 2006) ;

- *le zapping ou l'absentéisme choisi* : l'élève choisit les cours qu'il juge importants et s'absente des autres ;
- *l'absentéisme chronique* : souvent caractérisé par certains traits, comme un rejet de l'école, des retards scolaires ainsi que la fréquentation de pairs ou de frères et sœurs absents de l'école, ce qui renforce leur motivation à s'absenter. Ce type d'absentéisme apparaît très tôt chez les élèves. Il est aussi souvent en lien avec la consommation de drogues et la dépression majeure (Blaya, 2003).

Quelques statistiques et indicateurs

Il est difficile de connaître le nombre exact des absences scolaires, puisque certains élèves fabriquent de faux papiers en imitant l'écriture de leurs parents ou obtiennent un billet d'absence en faisant pression sur ceux-ci. D'autres élèves se trouvent de faux certificats médicaux, sans parler des élèves majeurs qui peuvent signer des justificatifs. De plus, certaines absences ne sont pas enregistrées pour des raisons de politique interne des établissements, ou sont injustifiées d'un point de vue administratif (Galand, 2004). D'un autre côté, plusieurs absences sont justifiées par la signature du parent alors qu'elles ne mériteraient pas une telle justification. Dans certains cas, il arrive que des parents soient dépassés par la situation et abandonnent leur rôle parental et d'autorité responsable de leur enfant.

Selon une étude européenne, la proportion moyenne des lycéens et collégiens (âgés entre 11 ans et 17 ans) absentéistes est de 5 %. Au collège, les élèves plus âgés sèchent davantage les cours. Au début de l'année scolaire, le taux d'absentéisme ne dépasse pas les 2 %. En novembre et décembre, ce taux s'élève à 5 %, puis monte à 5,5 % en janvier (Bronner, 2005).

Selon le programme *Chek and Connect* (The Institute of Education Sciences [IES], 2008), un élève est dit désengagé de l'école s'il :

- manque 18 cours par mois (15 % ou plus) ;
- est absent 3 jours par mois (15 % ou plus) ;
- est suspendu de l'école 2 jours ou plus ;
- a eu 4 comportements inadéquats ou plus par mois (ex : suspension à l'intérieur de l'école ou rencontre avec la direction).

Il existe une corrélation significative entre l'absentéisme scolaire et d'autres comportements : la consommation de cigarettes, de drogues et d'alcool ($r = 0,47$), suivie des problèmes de drogues ($r = 0,32$) et des incidences de parcours ($r = 0,32$), puis de la violence verbale entre enseignant et élèves ($r = 0,31$) (Gouvernement du Québec, 2007).

Lorsqu'on se préoccupe de l'assiduité des élèves ou du problème de l'absentéisme scolaire, on est confronté à la difficulté d'avoir des repères, des normes de référence. Sans que cela soit appuyé par un travail de recherche scientifique et l'analyse exhaustive d'une base de données, sont proposés ici des repères permettant de situer l'ordre de gravité d'un taux d'absence à l'école.

Pour arriver à proposer ces normes de référence, on s'est référé aux travaux suivants. La Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2005) mentionne la moyenne de 9 jours/ année (soit 5 % du nombre de jours d'école) comme taux d'absentéisme possible pour un élève (absences motivées et non motivées confondues). De son côté, Blaya (2003) mentionne que 4 demi-journées non justifiées dans le mois constitue le seuil du nombre d'absences devant faire l'objet d'un signalement. Cela représente 2 jours par mois ou 20 jours par année (10 mois).

En référence à la CSDM, la « normalité » serait de 9 jours/ année ou 36 périodes sur 182 jours, ce qui représente 5 % de jours d'absence. Selon Blaya, le signalement (le seuil de l'inacceptable) serait de 20 jours/année ou 80 périodes/année d'absence non motivées (10 %).

Essai de normes de référence des absences sur une année (182 jours)

1. *Normalité* (absences motivées et non motivées confondues) : 9 jours d'absence ou 36 périodes de cours (de 75 minutes), ce qui représente 5 % d'absence sur l'ensemble du temps scolaire ;
2. *Modéré/sévère* (absences non motivées) : entre 10 et 19 jours d'absence ou entre 37 et 79 périodes de cours, soit de 5 % à 10 % d'absence sur l'ensemble du temps scolaire ;
3. *Chronique* (absences non motivées) : 20 jours ou 80 périodes et plus d'absence, soit plus de 10 % d'absence sur l'ensemble du temps scolaire.

Les pistes d'intervention

L'absentéisme scolaire n'est pas un problème simple à résoudre. Comme dans beaucoup de problèmes d'adaptation scolaire ou d'adaptation sociale à l'école, la prévention reste l'un des moyens d'intervention les plus efficaces.

La gestion des absences

En milieu scolaire, particulièrement au secondaire, la réduction du taux d'absentéisme passe par la qualité du système de gestion des absences et des retards (pratique organisationnelle). Ce système comprend, entre autres, le code de vie et les conséquences liées aux absences et aux retards, le suivi des données informatisées et la valorisation de l'assiduité.

Concernant la gestion des absences, particulièrement les absences non motivées, on a observé sur le terrain que plus le milieu scolaire a un niveau de défavorisation élevé et plus le secteur des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage comprend une proportion élevée d'élèves de l'école (atteignant ou dépassant 30 % de la population de l'école), plus il est

difficile de bien gérer les absences des élèves. Un cercle vicieux s'établit, en ce sens qu'il y a tellement d'absences non motivées à gérer qu'on a de la difficulté à suivre et à appliquer les conséquences liées aux absences, ce qui mène alors à un renforcement des comportements d'absence chez les élèves, entre autres parce qu'ils ne subissent pas de conséquences pour leurs actes. Il faut donc s'assurer que le système de gestion des absences soit bien appliqué et que l'ensemble de l'équipe-école est engagé à respecter l'application du système.

Quint, Thompson et Bald (2008) mentionnent que, pour bien intervenir au niveau de l'absentéisme, il est important de connaître les cas des élèves qui s'absentent, de tenir ces données à jour et de les utiliser pour faire un suivi. Dans une perspective de prévention, il est préférable de pouvoir identifier à l'avance les élèves à risque de s'absenter. Dans une ville américaine, par exemple, on a institué une alerte de risque d'absentéisme permettant d'identifier les élèves qui arrivent au secondaire avec un taux élevé d'absentéisme dans leur dossier scolaire. Cette information est livrée à la direction de l'école, qui peut rencontrer les élèves en début d'année scolaire afin de faire de la prévention. Au Québec, cette opération peut se faire lors des échanges entre les écoles primaires et les écoles secondaires lors du classement des élèves.

Mais une bonne gestion des absences et des retards ne suffit pas. Il faut de plus réaliser un suivi serré des jeunes absentéistes, leur offrir du soutien et de l'aide. Le programme *Check & Connect* est un bon exemple d'une telle mesure (The Institute of Education Sciences [IES], 2008).

Valoriser l'assiduité

Pour prévenir l'absentéisme scolaire, il ne suffit pas d'avoir un bon système de gestion des absences et des retards, il devient tout aussi important de valoriser l'assiduité des élèves. C'est en fait un principe de l'approche psychoéducative, qui consiste non seulement à intervenir sur les comportements difficiles et à faire vivre les conséquences normales de ces comportements, mais encore à valoriser et renforcer positivement les comportements adéquats. Il existe diverses pratiques découlant de ce principe. En voici quelques exemples :

- Les enseignants exemptent de certains travaux ou devoirs les élèves très assidus aux cours ;
- L'école établit comme règle que l'élève ne pourra participer à certaines activités parascolaires ou activités sociales que s'il est assidu à ses cours ou a amélioré son assiduité ;
- L'école récompense les élèves assidus ou qui se sont améliorés. Cela suppose des ententes avec la communauté (agences publiques, agences privées, etc.) afin de financer les récompenses. Par exemple, une école américaine a créé le programme « Pass and Play » : les élèves assidus ayant obtenu de bonnes notes reçoivent une passe donnant un accès gratuit ou à prix réduit à certaines facilités récréationnelles. Ailleurs, on récompense les élèves assidus avec des billets pour des parcs d'amusement ou des certificats-cadeaux.

Mettre l'accent sur la relation enseignant-élève

Bien entendu, les pratiques pédagogiques en classe et la gestion de classe jouent un rôle dans l'engagement scolaire des élèves. Des enseignants motivés, passionnés par leur enseignement, des cours actifs et intéressants favorisent l'assiduité des élèves. De plus, il est reconnu que lorsque les élèves savent que les enseignants se préoccupent d'eux (*care about them*), il y a plus de chances que les élèves soient assidus au cours et travaillent fort (Quint et al., 2008). Dans des entrevues avec des décrocheurs et des décrocheuses (Fortin et al., 1996-2007), certains jeunes ont mentionné que lorsqu'ils s'absentaient, on leur demandait rarement pourquoi, on leur faisait rarement sentir qu'on souhaitait qu'ils soient présents. En d'autres mots, qu'ils soient là ou pas ne faisait aucune différence. L'un des problèmes liés à l'absentéisme est le fait que plusieurs élèves qui s'absentent sont souvent des élèves difficiles causant des problèmes en classe, ce qui a pour conséquence qu'on ne souhaite pas vraiment leur présence.

Impliquer les parents et la communauté

Tous les travaux consultés sur le sujet mentionnent l'importance du rôle des parents. L'intérêt des parents pour ce qui se passe à l'école, leur soutien affectif, leur suivi des travaux scolaires, leur vigilance en ce qui concerne de saines habitudes de vie comme l'alimentation, les heures de sommeil, l'équilibre études-travail sont autant d'éléments essentiels de leur rôle. Souvent, la difficulté (particulièrement en milieu défavorisé), c'est que certains parents n'ont pas ce qu'il faut pour jouer adéquatement leur rôle de parent. Il faut alors que l'école « compense » avec l'aide des organismes communautaires, de santé et de services sociaux pour leur venir en aide.

L'intervention préventive implique que les parents soient mis rapidement au courant dès que leur jeune s'absente de l'école. À ce sujet, on mentionne que les systèmes automatisés de téléphone à la maison sont surtout efficaces dans les familles où les parents s'occupent de l'éducation de leurs enfants et où ceux-ci, d'ailleurs, s'absentent peu de l'école. Dans certains milieux, ce sont des membres du personnel, et dans certains cas les enseignants plutôt que les professionnels, qui appellent à la maison et qui travaillent directement avec le service de gestion des absences.

Dans certaines expériences, des parents volontaires ou des membres de la communauté rendent visite aux élèves ayant un problème d'absentéisme chronique.

Conclusion

L'absentéisme scolaire est un problème important, car il est un indicateur du désengagement progressif de l'élève envers ses études. C'est un précurseur reconnu du décrochage scolaire. On reconnaît que ce n'est pas un problème simple à régler, particulièrement en milieu défavorisé, où la motivation scolaire est plus faible et le soutien parental moins présent. Malgré le grand défi que représente l'absentéisme scolaire, il existe des expériences de prévention qui ont fait leurs preuves. Parmi ces différents moyens, la qualité du système de gestion des absences et de sa mise en œuvre, la valorisation de l'assiduité, la qualité de la relation enseignant-élève, l'engagement des parents et de la communauté sont parmi les plus prometteurs.

Chapitre 7

Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire¹ est une réalité complexe et un problème préoccupant. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010) évaluait qu'en 2008, 18,3 % de jeunes de 19 ans n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquentaient pas l'école. Au Québec, un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement. Il importe cependant de distinguer le décrochage de l'abandon scolaire, ou interruption définitive de la fréquentation scolaire. On considère habituellement que cinq années doivent s'être écoulées depuis le décrochage pour parler d'abandon (McKinnon, 2006).

La décision de quitter l'école peut engendrer des conséquences négatives pour l'élève. À court terme, celui-ci n'entrevoit probablement pas les conséquences de sa décision. Les recherches indiquent pourtant que les décrocheurs sont plus susceptibles de vivre des problèmes de santé physique et psychologique, de même que des difficultés d'adaptation sociale, comme des problèmes de comportement ou la participation à des activités délinquantes. Sur le plan économique, ces jeunes éprouvent davantage de difficultés à se trouver ou à garder un emploi ; lorsqu'ils en ont un, il est généralement plus instable (chômage), difficile (conditions de travail), moins bien rémunéré et moins prestigieux que celui d'un pair ayant obtenu son diplôme (Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Une analyse statistique financière des conséquences du décrochage démontre que les non-diplômés touchent des revenus moyens inférieurs à ceux des diplômés ;

le manque à gagner est de l'ordre de 439 000 \$ au bout de leur vie active (Fortin, 2008).

Afin de mieux comprendre le phénomène du décrochage scolaire, de nombreux travaux de recherche se sont penchés sur les facteurs de risque qui augmentent la probabilité pour un élève de quitter l'école.

Les facteurs de risque du décrochage

Pourquoi certains élèves sont-ils plus susceptibles que d'autres de décrocher de l'école ? L'examen de la littérature montre qu'ils présentent plus de facteurs de risque dans leur vie. Par définition, les facteurs de risque réfèrent à un ensemble d'événements (comme le divorce) ou à des conditions organiques (limite intellectuelle) ou environnementales (pauvreté) qui augmentent la probabilité pour un individu de développer un problème d'adaptation (Fortin et Bigras, 1996). En relation avec le phénomène du décrochage scolaire, Potvin et al. (2006) regroupent les facteurs de risque à l'intérieur de trois principales catégories selon qu'ils sont liés à l'élève lui-même, à sa famille ou à son environnement scolaire.

Les facteurs de risque sur le plan individuel

Au Québec, les données obtenues pour l'année scolaire 2009-2010 indiquent que 17,4 % des jeunes (soit 21,5 % des garçons et 13,6 % des filles) sortent de l'école sans diplôme ni qualification (MELS, 2011a). Ainsi, être un garçon augmente les probabilités de décrocher. Toutefois, l'équation est plus complexe ; d'autres variables, telles que les difficultés d'apprentissage, de comportement et le redoublement, sont également associées à la trajectoire du risque de décrochage.

Les difficultés scolaires se traduisent par un faible rendement scolaire, qui est très souvent en dessous des capacités réelles de l'élève. Certains élèves cumulent des retards importants, parfois depuis le primaire, associés à des échecs répétés (redoublement). Cette situation n'est pas étrangère au fait que ces élèves disent moins aimer l'école, sont plus susceptibles de s'en absenter et s'investissent peu dans leur parcours éducatif (ils étudient peu, accordent peu d'importance à leur réussite, etc.). Leur engagement scolaire et leur motivation sont faibles (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani,

2008). Est-ce le manque de motivation qui entraîne les difficultés ou le fait de vivre des difficultés qui diminue la motivation de l'élève ? La réponse n'est pas encore claire, mais il semble qu'il s'agisse d'un processus d'alimentation commune. Le manque d'intérêt et de motivation augmente la probabilité de vivre des difficultés scolaires, et celles-ci exercent à leur tour un effet négatif sur l'intérêt et la motivation de l'élève (Potvin et al., 2006). Il est maintenant reconnu que les difficultés scolaires, et plus précisément l'échec scolaire ou un rendement scolaire faible, constituent le principal facteur prédictif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012).

Les problèmes de comportement extériorisés, les amis et le réseau social ainsi que les problèmes de comportement intériorisés sont aussi associés au risque de décrochage scolaire. Les problèmes extériorisés réfèrent à des comportements tels le non-respect des règles, l'opposition à l'autorité, l'implication dans des bagarres, les conduites délinquantes (vol, vandalisme, etc.). Ces comportements dénotent un manque d'habiletés sociales qui influence les relations de ces élèves avec les personnes qu'ils côtoient (parents, amis, pairs, enseignants, etc.). À plus long terme, ces élèves finissent pas s'associer à des pairs qui partagent les mêmes caractéristiques et le même parcours scolaire, puisqu'ils sont plus susceptibles d'être rejetés du groupe des pairs dits « normaux ». Les problèmes de comportement extériorisés contribuent indirectement au risque de décrochage scolaire par le fait qu'ils favorisent des interactions scolaires négatives et des attitudes négatives de la part des enseignants. Ainsi, ces interactions scolaires négatives sont corrélées avec un faible rendement scolaire qui, à son tour, est prédicteur du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012).

Par ailleurs, des chercheurs de plus en plus nombreux documentent l'association entre le risque de décrochage scolaire et les problèmes de comportement intériorisés. Effectivement, ce ne sont pas seulement les élèves qui perturbent le climat scolaire qui sont le plus à risque, mais également ceux qui vivent des difficultés parfois moins apparentes ou qui perturbent moins le climat scolaire. Ces difficultés peuvent se traduire par le vécu de sentiments intenses de tristesse, de la dépression ou de l'anxiété. Il peut aussi s'agir d'élèves qui sont portés à se dévaloriser, entretiennent des cognitions négatives, sont dépendants ou retirés socialement. Les

intervenants scolaires doivent donc demeurer attentifs et sensibles aux deux profils d'élève (Potvin et al., 2006).

Les facteurs de risque sur le plan familial

Le vécu d'une situation socioéconomique précaire dans la famille et les conditions qui lui sont associées (habitats pauvres, comportements à risque, inégalités en matière de santé, etc.), représentent des facteurs de risque fortement liés au décrochage scolaire. Les parents dont la condition socioéconomique est précaire sont plus susceptibles d'avoir une faible scolarité et cette dernière variable est aussi en relation avec le décrochage. Des parents peu scolarisés (particulièrement la mère) peuvent être moins aptes à accompagner et à aider leur enfant sur le plan scolaire (devoirs et leçons), et ce, d'autant plus que l'enfant progresse dans son cheminement scolaire ou qu'il rencontre des obstacles à l'intérieur de celui-ci. Par ailleurs, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan scolaire. Ils peuvent, par exemple, exercer moins de supervision scolaire et avoir peu d'attentes relatives aux tâches d'apprentissage. Le statut socioéconomique faible (défavorisation) est en lien avec d'autres facteurs de risque qui mènent au décrochage scolaire, soit, entre autres : une relation pauvre entre parent et adolescent, des interactions scolaires négatives de l'élève de ce type de milieu ainsi qu'un rendement scolaire faible (Fortin et al., 2012).

La qualité du climat familial et des relations entre les membres de la famille est aussi associée au décrochage scolaire. De faibles niveaux de cohésion et de soutien entre les membres de la famille, de même qu'un manque de supervision parentale des activités de l'enfant sont des composantes de risque ou de l'expérience du décrochage. Les élèves à risque perçoivent un plus faible soutien des membres de leur famille et rapportent des difficultés de communication avec leurs parents. Les adolescents qui vivent une relation pauvre avec leurs parents ont plus tendance à avoir un rendement scolaire faible. Dans un environnement familial problématique, l'enfant peut difficilement s'engager dans son rôle d'élève et ne développe pas les habiletés et les compétences nécessaires au succès scolaire (Fortin et al. 2012).

Enfin, il importe de traiter des pratiques parentales. Contrairement aux pratiques dites démocratiques, celles qui sont reconnues comme

permissives sont liées au risque de décrochage (Potvin et al., 2006).

Les parents qui adoptent ce type de pratique ont peu d'exigences en termes de prise de responsabilités et misent peu sur l'apprentissage du respect des règles. Les enfants de ce type de parents sont en quelque sorte habitués de régir eux-mêmes leurs activités (Duclos et Duclos, 2005). Sur le plan social, ceci a pour conséquence que ces enfants sont moins populaires, car ils sont peu soucieux des besoins des autres. Au plan scolaire, le manque d'encadrement et de discipline fait en sorte qu'ils n'acquièrent pas l'habitude de l'effort, ce qui contribue à leur manque de persévérance scolaire.

Les facteurs de risque sur le plan scolaire

Le climat de classe, la relation enseignant-élève et le climat de l'école constituent trois facteurs étroitement liés au phénomène du décrochage scolaire.

Les élèves à risque jugent le climat de classe problématique. Ils considèrent notamment que les élèves de leur classe s'impliquent peu dans leurs activités scolaires, qu'il y a peu d'affiliation entre les pairs et que l'enseignant s'implique peu auprès des élèves. Les élèves à risque soulignent également le manque d'organisation en classe et le non-respect des règles. De plus, ils déplorent qu'il y ait peu d'innovations pédagogiques.

Du côté de la relation enseignant-élève, les élèves à risque de décrochage évaluent moins positivement leur relation avec leur enseignant ; ils considèrent recevoir moins de soutien de sa part. En revanche, Potvin et al., (2006) rapportent que la présence d'un enseignant disponible et compréhensif améliore l'adaptation du jeune face aux défis scolaires. De plus, une bonne relation enseignant-élève peut se révéler un précieux facteur de protection contre le risque de décrochage. On entend parfois l'histoire de jeunes qui n'ont pas décroché malgré un parcours éducatif houleux, mais qui sont restés à l'école grâce à une relation significative avec un enseignant. Ce type d'expérience reflète bien le facteur de protection que peut être un adulte significatif dans la vie d'un élève.

Enfin, le climat socio-éducatif de l'école réfère au climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance), aux problèmes présents à l'école (violence, indiscipline, accessibilité aux drogues, etc.) et aux pratiques éducatives (systèmes d'encadrement et de reconnaissance, qualité de l'enseignement, etc.) (Janosz, Georges et Parent, 1998). La qualité de ce climat, tributaire des interactions entre le personnel de l'école et les élèves, influence positivement ou négativement l'adaptation des élèves. On reconnaît qu'un bon climat socio-éducatif favorise la réussite éducative scolaire, tandis qu'un mauvais climat contribue à l'augmentation des difficultés vécues par les élèves.

Les interactions entre les différents facteurs de risque

Fortin et collaborateurs (2012) ont réalisé des analyses statistiques sur les données de leur étude longitudinale (Fortin et al., 1996-2007) afin de présenter un modèle empirique multidimensionnel du décrochage scolaire. L'originalité de ces analyses visait non seulement à identifier les principaux facteurs en jeu dans le décrochage scolaire mais surtout leurs interactions. Ainsi, le modèle issu de ces analyses identifie le rendement scolaire comme le facteur central directement associé au décrochage scolaire. Fait remarquable, plusieurs autres variables, par leurs interactions, contribuent à la faiblesse du rendement scolaire et, par voie de conséquence, au décrochage. C'est le cas d'un statut socioéconomique faible (défavorisation) qui, entre autres, contribue à la pauvreté de la relation parent-adolescent, de même qu'à des interactions scolaires négatives pouvant favoriser un mauvais rendement scolaire. Ces interactions négatives à l'école (problèmes de comportement), de même que le climat de classe négatif sont également en lien avec un rendement scolaire faible. Une perception négative du climat de classe, des interactions négatives à l'école, une mauvaise qualité de la relation enseignant-élève, particulièrement au niveau des attitudes des enseignants et des comportements des élèves, ont un fort impact sur le rendement scolaire de l'élève ainsi que sur sa persévérance scolaire.

On arrive au constat que plusieurs facteurs de risque du contexte scolaire et de la famille, de par leurs interactions, jouent un rôle très important dans le processus du décrochage scolaire. L'accumulation de

difficultés scolaires, personnelles et familiales sur une longue période de temps contribue à un faible rendement scolaire, ce qui, ultimement, mènera au décrochage (Fortin et al., 2012).

Les pistes d'intervention

S'appuyant sur les nombreux travaux de recherche déjà cités (études transversales, longitudinales, synthèses de méta-analyses), notre approche est avant tout scolaire et conçoit le problème du décrochage scolaire comme un problème principalement lié à l'élève dans ses apprentissages, à l'école dans son enseignement et à la famille dans sa responsabilité éducative. Ce sont les variables proximales à l'élève qui deviennent alors les principales cibles de l'intervention et de la prévention. L'intervention préventive passera essentiellement par l'école et la famille.

L'intervention préventive du décrochage scolaire sera alors centrée sur l'élève, les enseignants, l'école et les parents. Voici les principales cibles de l'intervention :

- *L'élève* : l'engagement scolaire, la qualité de ses apprentissages (son rendement dans les matières de base comme la lecture et les mathématiques), sa socialisation (ses comportements en classe et à l'école) ;
- *L'enseignant* : la qualité des pratiques pédagogiques, le climat de classe, la gestion de classe, la relation enseignant-élève ;
- *L'école* : le climat socioéducatif et de sécurité ;
- *Le parent* : le soutien affectif des parents, lié au vécu scolaire de leur jeune ainsi qu'à leur engagement, et l'encadrement parental.

Il existe de nombreux outils de soutien à l'intervention en matière de prévention du décrochage scolaire. La consultation de deux guides de prévention permettra au lecteur de prendre connaissance de nombreux programmes, tant pour le primaire que pour le secondaire :

- *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/guideprimaire.html> (voir le chapitre 12 pour un résumé) ;
- *Guide de prévention du décrochage scolaire « Y'a une place pour toi ! » (secondaire)* <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/ya-une-place-pour-toi.html> (voir le chapitre 12 pour un résumé).

La prévention du décrochage scolaire débute par le dépistage des élèves à risque au primaire ou par celui des élèves potentiellement décrocheurs au secondaire. Deux logiciels édités par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) permettent cette opération :

- *Logiciel de dépistage des élèves à risque au primaire* intitulé *Premiers signes* <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/premierssignes.html> (voir le chapitre 12 pour un résumé) ;
- *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (secondaire) (LDDS)* (voir le chapitre 12 pour un résumé).

Du point de vue de l'intervention préventive du décrochage scolaire au secondaire, il existe un programme prometteur qui a fait ses preuves aux États-Unis depuis les années 1990 et qui est en cours d'adaptation pour le Québec. Ce programme se nomme *Check & Connect* et consiste à attribuer à chaque élève à risque de décrocher un intervenant (enseignant ou professionnel) qui joue le rôle d'un tuteur ou mentor. Avant tout, ce tuteur développe avec l'élève à risque une relation de confiance et fait un suivi serré de son vécu scolaire. Il rencontre régulièrement chacun des 15 ou 20 élèves dont il est responsable, est informé régulièrement sous forme de tableaux de bord du rendement scolaire de l'élève, de ses comportements, de son assiduité, etc. Selon les besoins de chaque élève, il conseille, intervient ou oriente l'élève vers les services appropriés de l'école. Une relation étroite est également établie entre ce tuteur et les parents de l'élève à risque. Deux équipes de recherche réalisent une adaptation et une implantation/évaluation de *Check & Connect*. L'équipe de Laurier Fortin,

de l'Université de Sherbrooke, a développé une adaptation intitulée *Trait d'Union*, éditée par le CTREQ (www.ctreq.qc.ca). L'équipe de Michel Janosz, de l'Université de Montréal, adapte et valide ce programme en collaboration avec diverses commissions scolaires et l'Université du Minnesota (<http://www.gres-umontreal.ca>, voir le menu Outils d'intervention).

Conclusion

La transformation de la société industrielle en société du savoir est l'une des mutations les plus importantes des dernières décennies. Le savoir est aujourd'hui un moteur essentiel de l'activité économique et de la prospérité des individus (OCDE, 2010). Aussi, le décrochage scolaire est-il devenu un problème majeur, tant pour les jeunes et leurs familles que pour l'école et la société québécoise. Les emplois exigent un niveau de formation de plus en plus élevé ; de plus, les avancées de la recherche en éducation et en sociologie nous révèlent les nombreuses conséquences négatives de la non-qualification. Le système d'éducation et la société en général se doivent de trouver des moyens de réduire le phénomène du décrochage scolaire. Il est donc extrêmement important d'intervenir de façon préventive sur ce phénomène.

¹ Ce texte est un extrait et une adaptation de l'article de Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2010b). *Le décrochage scolaire*, publié sur le site www.RIRE.CTREQ.qc.ca.

L'école et la classe

La deuxième grande catégorie des déterminants de la réussite éducative scolaire est sans contredit ce qui se passe dans l'école et dans la classe. Depuis plusieurs décennies, les tentatives d'améliorer la réussite des élèves et de lutter contre le décrochage scolaire ont souvent été centrées sur des variables en périphérie de la classe. Pour diverses raisons, ces travaux de recherche et d'intervention ne pénétraient pas dans la classe et se situaient souvent en dehors de l'école. Les résultats restaient alors décevants et ne permettaient pas d'améliorer les apprentissages scolaires des élèves ni de hausser le taux de diplomation. Ce problème a été bien identifié par l'évaluation de la *Stratégie d'intervention* « *Agir autrement* » (SIAA), déployée en milieu défavorisé pour lutter contre le décrochage scolaire. Cette stratégie n'a pas donné les résultats escomptés, entre autres parce que les interventions ne pénétraient pas assez dans la classe.

Au Québec, depuis quelques années, un mouvement important, qui s'est développé dans toutes les régions, met l'accent sur la concertation des acteurs du milieu et leur mobilisation afin de contribuer à la persévérance scolaire. Cette approche de type communautaire ou sociologique est née dans la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean, avec la création du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). Ce mouvement a joué et joue encore un rôle important dans la prise de conscience de l'ensemble des citoyens et des décideurs en éducation quant à l'importance de la prévention du décrochage scolaire. Nous croyons que ce mouvement est important et qu'on doit le soutenir. Il faut cependant situer le rôle de la communauté citoyenne comme un quatrième système, qui doit venir appuyer et soutenir les grands déterminants de la réussite éducative scolaire que sont les trois systèmes fondamentaux : l'élève, l'école et les parents.

Cette section sur l'école et la classe fera bien ressortir l'importance de l'intervention sur les variables proximales à l'élève en insistant particulièrement sur les caractéristiques des écoles efficaces, de la relation enseignant-élève et du climat de classe. Rappelons ici que nous n'abordons pas la question de l'enseignement des matières de base (approches pédagogiques, didactiques, etc.), qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la réussite éducative scolaire. C'est ici une question de limite de notre compétence et nous laissons à d'autres experts le soin d'aborder cette question très importante.

Chapitre 8

L'école efficace et l'enseignant efficace ¹

Depuis les années 1970, plusieurs recherches, réalisées notamment aux États-Unis et en Grande-Bretagne, ont démontré que les facteurs internes des écoles sont déterminants pour la réussite des élèves (Ouellet, 2009). Contrairement à l'opinion répandue au cours des années 1960, la communauté scientifique reconnaît maintenant que l'école peut faire la différence et qu'elle a un effet net sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, en plus de l'effet que peut obtenir un enseignant sur le rendement scolaire de ses élèves pendant une année, les recherches démontrent que certaines écoles parviennent à prolonger cette influence sur plusieurs années scolaires et à provoquer ainsi ce qu'on appelle un véritable « effet-école ». Ces écoles dites « efficaces » peuvent même être situées dans des quartiers défavorisés qui ont adopté des mesures permettant de cumuler, d'une année à l'autre, la valeur ajoutée des enseignants (Gauthier et al., 2005).

Qu'entend-on par « école efficace » ?

Les écrits scientifiques et professionnels emploient différents termes pour aborder « l'effet-école », comme : « bonne école », « école efficace » et « école exemplaire ». Les termes sont différents, mais le sens demeure le même : tous les élèves apprennent, actualisent leur potentiel et sont bien préparés à faire face à leur vie d'adulte (Gauthier et al., 2005).

Le problème fondamental auquel s'attaquent les recherches sur l'efficacité des écoles est celui de la faible réussite des élèves,

particulièrement dans les écoles de milieux défavorisés (Ouellet, 2009).

Certains travaux de recherche sur les écoles efficaces sont réalisés en milieu défavorisé et, dans ce contexte, l'école efficace est définie comme celle dont la performance scolaire des élèves, mesurée à l'aide d'épreuves standardisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis. D'autres chercheurs définissent une école efficace comme celle où tous les élèves atteignent un niveau acceptable de rendement scolaire, et ce, indépendamment de leur appartenance à une minorité ou à une classe sociale particulière (Brookover, 1985 ; Gauthier et al., 2005 ; Ouellet, 2009 ; Teddlie et Reynolds, 2000).

Les recherches sur les écoles efficaces

Durant les années 1960 et au début des années 1970, l'on expliquait le succès ou l'échec scolaire d'un élève principalement par le rôle de son environnement social et familial, ou encore par ses caractéristiques (ses aptitudes, son quotient intellectuel, sa motivation, ses difficultés d'apprentissage, etc.). À partir des années 1970 et 1980, d'autres recherches ont porté sur les processus internes de l'école, à savoir ce qui se passe dans l'école et la classe (Ouellet, 2009).

Vers la fin des années 1960, les recherches sur les écoles efficaces se sont développées dans les pays anglo-saxons, d'abord aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Gauthier et al., 2005 ; Teddlie et Reynolds, 2000), en réaction aux enquêtes sociologiques en éducation, notamment au rapport Coleman (1966), qui a marqué cette époque. Cette école de pensée a malheureusement contribué à alimenter la croyance populaire selon laquelle l'école et le personnel enseignant n'ont que peu ou pas d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés (Gauthier et al., 2005).

Les études sur les écoles efficaces, quant à elles, ont mis en évidence le fait que certaines écoles étaient plus efficaces que d'autres et ont identifié les facteurs qui les caractérisent. Contrairement à certaines avancées de recherches sociologiques de cette époque, ces recherches ont permis de découvrir que l'école ne se contente pas de reproduire les inégalités sociales à travers la performance des élèves qui la fréquentent, mais joue un rôle important et a un effet sur l'apprentissage des élèves. On a donc pu soutenir

qu'il est possible d'améliorer les acquisitions d'un grand nombre d'élèves, en particulier ceux issus des classes sociales défavorisées (Gauthier et al., 2005).

Plusieurs chercheurs ont démontré cet effet de l'école sur les apprentissages. C'est le cas de Weber qui, durant les années 1970, fut un pionnier dans le domaine des variables scolaires susceptibles d'influencer la réussite des élèves. Il a étudié des écoles de milieu urbain dont les élèves réussissaient mieux que ceux d'écoles comparables. Ses travaux ont suscité la controverse à une époque où l'on blâmait surtout les conditions sociales des élèves pour expliquer leur situation d'échec. Contrairement à ce qui était véhiculé, Weber affirmait que l'école jouait un rôle très important. Suite aux résultats de ses travaux, il a pu identifier huit facteurs qui contribuent au succès d'une école : un fort leadership, des attentes élevées, un bon climat d'école, la mise d'un fort accent sur la lecture, l'ajout de personnel, l'utilisation de la phonétique, l'individualisation et l'évaluation des progrès des élèves. Ces facteurs sont encore de nos jours utilisés pour illustrer les caractéristiques des écoles efficaces.

De leur côté, Rutter et son équipe mènent à la même époque une étude longitudinale de quatre ans dans 12 écoles secondaires de Londres et rapportent que les élèves, peu importe leur milieu socioéconomique, ont plus de chances d'obtenir de bons résultats scolaires s'ils fréquentent des écoles ayant notamment certaines caractéristiques des écoles efficaces (Ouellet, 2009).

En 1987 et 1988, Mortimore et ses collaborateurs publient les résultats de leurs travaux, lesquels montrent que les progrès des élèves sont en majeure partie attribuables à l'influence déterminante de l'école. Ils avancent même que l'école est en gros quatre fois plus importante que l'environnement socioéconomique pour prédire les progrès des élèves (Ouellet, 2009).

Bloom (1976), quant à lui, estime que l'intelligence et les aptitudes ne peuvent expliquer entièrement le rendement scolaire des élèves. Il mentionne que la plupart des élèves peuvent réussir à condition qu'on leur accorde le temps nécessaire et l'aide appropriée (Ouellet, 2009).

Ces constats sont également appuyés par l'Institut Fraser qui, dans ses différents rapports sur le classement des écoles secondaires en Colombie-

Britannique, en Alberta et au Québec, note qu'un certain nombre d'écoles situées dans des quartiers socioéconomiquement pauvres atteignent ou surpassent les performances scolaires d'écoles situées dans des quartiers mieux nantis (Gauthier et al., 2005 ; Wendel, 2000).

De nombreuses études publiées depuis le début des années 1980 montrent donc que le milieu scolaire influe bel et bien et de manière importante sur l'apprentissage des élèves. En dépit d'un contexte socioéconomique défavorable, l'école peut faire une différence majeure dans la performance scolaire des jeunes qui la fréquentent (Crahay, 2000 ; Gauthier et al., 2005 ; Ouellet, 2009).

Ce qu'on doit retenir des résultats de ces travaux, c'est que des écoles fréquentées par des populations comparables et ayant des ressources matérielles et humaines comparables ont des résultats significativement différents. Ces différences ont été mesurées par des méthodes scientifiques. L'expertise de l'école peut donc avoir une influence croissante sur les résultats scolaires (Ouellet, 2009). Tout ceci s'oppose donc à l'idée longtemps véhiculée que les efforts de l'école et de l'enseignant sont inutiles pour les élèves qui éprouvent des difficultés ou accusent des retards.

Les recherches sur l'effet-enseignant

L'effet-école a été bien démontré par les nombreuses recherches réalisées sur le sujet depuis plus de quatre décennies. Un autre type d'effet sur les apprentissages des élèves est celui attribué aux enseignants. Dans de nombreux travaux, on a cherché à analyser la part de l'effet attribuée à l'enseignant, ou ce qu'on nomme la « valeur ajoutée par l'enseignant ». Bien entendu, une école ne peut être efficace si ses enseignants ne le sont pas. Selon certains chercheurs, l'ampleur de l'effet-enseignant serait supérieure à celle de l'effet-école. L'enseignant aurait davantage de poids que l'école dans la progression des élèves au cours d'une année (Centre d'analyse stratégique, 2011).

En 1996, Sanders et Rivers ont démontré que des élèves en difficulté confiés aux enseignants identifiés comme les plus performants obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux d'élèves du même type confiés à des enseignants identifiés comme les moins performants. De plus, les mêmes résultats ont été observés chez les élèves moyens et les élèves

forts. Ces résultats démontrent que l'effet-enseignant affecte vraiment la performance scolaire de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, les élèves en difficulté en sont les plus grands bénéficiaires (cité par Gauthier et al., 2004).

En 1998, ces mêmes chercheurs, avec Horn, présentaient l'efficacité de l'enseignant comme le facteur déterminant des progrès scolaires ; pour eux, l'origine ethnique, le niveau socioéconomique, le ratio maître-élève et l'hétérogénéité de la classe constituaient de piètres prédicteurs de l'amélioration du rendement scolaire des élèves (cité par Gauthier et al., 2004). Ces résultats sont également appuyés par la synthèse de méta-analyses de Hattie (2009).

En somme, un nombre de plus en plus imposant d'études converge vers la conclusion suivante : l'école, et plus particulièrement l'enseignant de par la gestion de sa classe et de son enseignement, influencent l'apprentissage des élèves. Par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut améliorer le rendement scolaire des élèves (Gauthier et al., 2004 ; Hattie, 2009).

Les principales caractéristiques des écoles efficaces

Les principaux facteurs caractéristiques des écoles efficaces présentés ci-dessous proviennent d'une analyse des recensions d'écrits réalisées par Deblois et Corriveau, (1994), Gauthier et al. (2004, 2005), Ouellet (2009) et des synthèses de méta-analyses de Hattie (2009) et de Wang et al. (1990). Nous avons créé des catégories de facteurs issues de l'analyse des recensions d'écrits et avons regroupé les différents facteurs mentionnés par les auteurs dans ces catégories.

La méta-analyse réalisée par Wang et al. (1990) démontre que les facteurs d'influence directe ont plus d'effet que les facteurs d'influence indirecte sur l'apprentissage des élèves. *Les influences directes* comprennent, par exemple : le temps que l'enseignant consacre à une matière et la qualité de ses interactions sociales avec les élèves. *Les influences indirectes* comprennent les diverses mesures adoptées par l'école et la commission scolaire, de même que les caractéristiques organisationnelles.

L'école dans son ensemble

Les conditions particulières d'efficacité relèvent de quelque chose de profond et de fondamental, lié à la dynamique du groupe : une culture propre au groupe, une dynamique fondée sur les valeurs, les croyances, les rites et les normes. On parle d'une culture organisationnelle (Deblois et Corriveau, 1994).

Dans une école efficace, la culture organisationnelle est forte et l'on y observe non seulement un partage des valeurs et des objectifs, mais aussi un dynamisme, un engagement et une participation qui contribuent à la performance de l'élève (Deblois et Corriveau, 1994).

Dans les écoles performantes, on retrouve des croyances dans les capacités des élèves, des attentes élevées envers ceux-ci, un climat sécuritaire et bienveillant, et un accent mis sur la pédagogie et l'académique.

La croyance dans les capacités des élèves

Le personnel des écoles efficaces croit les élèves capables de réussir, et ce, même en milieu défavorisé. Plus précisément, il croit que les élèves des milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprendre que les autres élèves ; que les élèves, sans exception, peuvent atteindre des résultats scolaires élevés. Cette conviction se concrétise dans l'action des intervenants au quotidien. Pour eux, les écoles et les personnes qui y travaillent font une différence. Ils croient également que des écoles peu performantes peuvent devenir performantes (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006 ; Ouellet, 2009)

Des attentes élevées de l'école envers les élèves

Dans les écoles efficaces, on a des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves (Ouellet, 2009 ; Deblois et Corriveau, 1994).

Parmi toutes les variables caractérisant le climat, celle qui s'avère la plus explicative du niveau de réussite des élèves concerne le sentiment négatif de fatalisme, ou la croyance en de faibles possibilités de réussite des élèves. Plus ce degré de fatalisme est élevé dans une école, moins bons sont les résultats aux épreuves standardisées (Ouellet, 2009).

Un climat d'école sécuritaire et bienveillant

Le climat des écoles performantes est sécuritaire pour les élèves et le personnel (Archambault et al., 2006). C'est un milieu ordonné, bien organisé (propice aux apprentissages), agréable (climat et ambiance). C'est un milieu respectueux où les relations sont harmonieuses entre les enseignants et les élèves ; un milieu accueillant pour les élèves, le personnel, les parents et la communauté. Tous sentent qu'on s'occupe d'eux (Ouellet, 2009).

L'accent mis sur la pédagogie et l'académique

Dans les écoles performantes, l'organisation scolaire est au service de l'apprentissage et celui-ci est une priorité. Cette priorité est accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques) et la lecture est souvent la première priorité (Ouellet, 2009 ; Deblois et Corriveau, 1994).

On a recours à des pratiques d'enseignement et de gestion efficaces, à la constitution des groupes-classes favorisant l'enseignement et l'apprentissage, à des salles de classe adaptées aux besoins. On crée des occasions d'apprentissage enrichies, on s'assure de l'accessibilité du matériel pédagogique. De plus, on accorde de l'importance à l'acquisition des compétences de base, à l'optimisation du temps consacré à l'apprentissage et à la mesure des compétences (Ouellet, 2009).

Les classes sont organisées de manière à stimuler les apprentissages (environnement structuré), on emploie fréquemment des stratégies d'individualisation de l'enseignement. Par contre, aucun modèle organisationnel (comme le regroupement homogène ou la classe ouverte) ne semble plus efficace qu'un autre. Il en va de même pour les modèles

d'enseignement, tel l'enseignement programmé (Hattie, 2009 ; Ouellet 2009).

Le rôle des principaux acteurs

Dans les écoles performantes, chaque acteur impliqué dans le système d'éducation (l'élève lui-même, la direction de l'école, l'enseignant, le parent et la communauté) y joue un rôle bien caractérisé et complémentaire.

Le rôle de l'élève

Les élèves sont impliqués dans la vie de l'école, engagés dans sa mission et ils partagent ses valeurs. Ils ont le sentiment de contrôler leur performance et se sentent responsables de leurs comportements et de leurs apprentissages (Hattie, 2009 ; Ouellet, 2009).

Dans leur méta-analyse de recherche sur les 28 facteurs influençant les apprentissages scolaires des élèves, Wang et al. (1990) estiment que les *aptitudes de l'élève* jouent un rôle de première importance. Selon eux, les facteurs qui ont le plus d'effet sont, par ordre d'importance : les *processus métacognitifs* (2^e/28), soit la capacité de l'élève à planifier, à contrôler et, au besoin, à réviser ses stratégies d'apprentissage ; les *processus cognitifs* (3^e/28), comme les connaissances préalables, les aptitudes en lecture et mathématiques et l'expression orale ; les *attributs sociaux et comportementaux* (6^e/28), comme les comportements constructifs et non perturbateurs ; et enfin la *motivation et les attributs affectifs* (7^e/28), qui déterminent l'étendue des efforts de l'élève et sa persévérance. Notons ici que la démographie de la population scolaire, soit le *sexe de l'élève* et le *statut démographique* semblent n'exercer qu'une influence minimale (22^e/28). La synthèse de méta-analyses de Hattie (2009) va globalement dans le même sens.

Le rôle de la direction

La direction d'une école performante se caractérise par une vision éducative donnant la priorité à l'apprentissage, un leadership fort et partagé,

l'engagement de l'équipe-école, le soutien aux élèves et aux enseignants et le développement d'un climat de coopération.

Une vision éducative donnant priorité à l'apprentissage. La direction d'une école efficace a une vision éducative étoffée, qu'elle a présentée et discutée avec l'équipe-école et qu'elle exprime régulièrement. Cette vision fait passer l'apprentissage en priorité et vise à réduire les inégalités sociales. Une attention particulière est accordée à la qualité de l'enseignement et un investissement important en temps et en énergie est consacré à l'amélioration de l'école (Archambault et al., 2006, Ouellet, 2009).

Un leadership fort et partagé. La direction a la volonté d'améliorer continuellement ses compétences. Elle a un leadership fort et partagé, elle consulte régulièrement les enseignants et elle sollicite leur participation à la prise des décisions importantes. De plus, cette direction exerce elle-même des contrôles fréquents des activités de l'école (Archambault et al., 2006 ; Deblois et Corriveau, 1994 ; Ouellet, 2009).

L'engagement de l'équipe-école. La direction crée un climat participatif sur tous les plans (Deblois et Corriveau, 1994). Elle procède à une planification intégrée et coordonnée des activités d'enseignement-apprentissage en obtenant la participation des départements et des enseignants en fonction de buts à atteindre, de façon à améliorer les résultats des élèves. Elle voit à ce que les enseignants soient impliqués dans les choix à faire à propos des différents curriculums, du matériel à acheter, de l'assignation des groupes d'élèves (Ouellet, 2009).

Le soutien aux élèves et aux enseignants. La direction soutient son personnel enseignant, voit à se doter des ressources permettant d'avoir recours à du personnel de soutien à l'enseignement et aux élèves (aides-enseignants) (Ouellet, 2009).

Le développement d'un climat de coopération. La direction d'une école efficace crée un environnement basé sur la coopération de tous. Il s'agit d'un espace de confiance, d'équité, de respect et de justice sociale permettant une liberté véritable d'expression. Elle va jusqu'à protéger les esprits libres ou dissidents. On y retrouve un climat marqué par l'ouverture, le respect et la confiance entre les membres des différents personnels. Cette direction favorise la communication régulière entre tous les membres de l'école et le désir d'apprendre les uns des autres. De plus, ses interventions

sont basées sur la résolution de conflits. Enfin, afin de maintenir la qualité au sein de son équipe, la direction applique un système rigoureux de sélection et de remplacement des enseignants (Archambault et al., 2006 ; Deblois et Corriveau, 1994 ; Ouellet, 2009).

Le rôle des enseignants : l'engagement, la collaboration et le développement des compétences

Par leurs attitudes et leurs comportements, les enseignants sont des modèles pour les élèves. Ils sont engagés dans la mission de l'école de faire réussir les élèves et ils en partagent les valeurs (Ouellet, 2009).

Ces enseignants ont la volonté d'améliorer continuellement leurs compétences et se donnent les moyens de se développer professionnellement, dans un climat d'ouverture au changement et à l'innovation (Archambault et al., 2006 ; Ouellet, 2009).

Dans une école performante, il règne un esprit de collaboration. Les enseignants travaillent en équipe à préparer, à mettre en place et à évaluer des situations d'apprentissage. Le développement professionnel se fait en équipe. On y observe des collaborations entre les enseignants et les autres acteurs en ce qui concerne les objectifs de l'école, les questions d'enseignement et le développement professionnel. Un climat de cohésion et de collégialité y règne, c'est une équipe solidaire. On y observe une constance entre les enseignants dans les méthodes d'enseignement et une congruence entre le curriculum et l'enseignement. L'accent est mis sur la reconnaissance du succès dans l'ensemble de l'école et on reconnaît la nécessité de répondre de la qualité des performances des élèves (Archambault et al., 2006 ; Ouellet, 2009).

La pédagogie

Dans les écoles efficaces, la place de la pédagogie est de première importance. Le temps d'enseignement est structuré et les enseignants utilisent des travaux dirigés tout en laissant une place aux choix des élèves. Le temps passé à des activités d'enseignement est contrôlé. Les leçons sont bien préparées et l'enseignement est stimulant intellectuellement. Les professeurs enseignent avec enthousiasme, questionnent les élèves dans le

but de les faire raisonner et utilisent des activités de résolution de problèmes ; ils indiquent à l'élève que sa réussite est due à ses efforts et à ses stratégies d'apprentissage (Archambault et al., 2006 ; Ouellet, 2009).

L'enseignement se fait dans le respect des processus d'apprentissage des élèves et prend en compte leurs besoins, leurs différences et leurs caractéristiques personnelles, culturelles et sociales (Archambault et al., 2006 ; Ouellet, 2009).

Lorsque les directions d'établissements efficaces sont questionnées sur les méthodes d'enseignement utilisées dans leurs écoles, elles disent rejeter les pédagogies à la mode au profit d'un enseignement rigoureux de la lecture et des mathématiques, et ce, dès le préscolaire (Gauthier et al., 2005).

Les évaluations et les contrôles sont fréquents afin de vérifier les progrès des élèves ; l'enseignant leur fournit une rétroaction sur les travaux qu'ils ont réalisés (Hattie, 2009 ; Ouellet, 2009).

De plus, il existe une supervision adéquate des progrès des élèves et une analyse régulière de leurs résultats en lien avec les pratiques de l'école en matière d'évaluation, d'enseignement et d'innovation (Ouellet, 2009).

Dans les écoles efficaces, particulièrement en milieu défavorisé, les pratiques d'enseignement observées sont structurées ; de plus, ces pratiques d'enseignement s'éloignent de celles qu'on peut associer au constructivisme et aux pédagogies de projet (Gauthier et al., 2005 ; Ouellet, 2009).

La relation enseignant-élève et la gestion de classe

Les enseignants d'écoles performantes ont des pratiques efficaces de gestion de classe, une gestion efficace de la discipline soulignant les bons comportements et minimisant les comportements dérangeants. Ils adoptent un système de punitions et de récompenses favorisant davantage le recours à l'autorenforcement positif (récompenses, encouragements, félicitations, appréciations (Deblois et Corriveau, 1994 ; Ouellet, 2009).

Les enseignants sont chaleureux et accordent beaucoup d'importance au développement cognitif. Les élèves perçoivent que les enseignants se

préoccupent de leur succès. Ils développent des relations positives et respectueuses avec les élèves (écoute, intégrité, confiance). La communication est fluide entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant leur fournit une rétroaction sur les travaux qu'ils ont réalisés (Hattie, 2009 ; Ouellet, 2009).

En se référant à leur méta-analyse de recherche sur les 28 facteurs influençant les apprentissages scolaires des élèves, Wang et al. (1990) concluent que les différents types d'enseignement et le climat de classe ont presque autant d'influence sur l'apprentissage que les aptitudes de l'élève. Ainsi, les effets les plus importants sont attribués, dans l'ordre, aux facteurs suivants : la *gestion de classe* (1^{er}/28), qui contribue à augmenter l'engagement de l'élève dans ses études, à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser une utilisation optimale du temps consacré à l'enseignement ; les *interactions sociales entre les élèves et l'enseignant* (5^e/28), qui favorisent le respect de soi chez l'élève et l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à la classe et à l'école ; le *nombre d'heures d'enseignement* (9^e/28) ; le *climat de classe* (11^e/28), qui comprend des éléments comme la collaboration entre les élèves et l'enseignant, la poursuite d'objectifs communs, la priorité accordée aux études, des cours bien planifiés, etc. ; la *façon d'enseigner en classe* (12^e/28), qui comprend les techniques d'enseignement favorisant l'apprentissage de l'élève, qui implique une planification fine et rigoureuse des leçons, des exercices guidés, des rétroactions, du rattrapage, etc.

Hattie (2009) va sensiblement dans le même sens que Wang et al. Il mentionne que l'enseignant est celui qui a le plus grand pouvoir sur l'apprentissage des élèves et insiste sur différentes caractéristiques du « bon enseignant ». Tout d'abord, un élément fondamental doit être présent chez l'enseignant : la passion d'enseigner, qui va se transmettre aux élèves et favoriser chez eux la passion d'apprendre. Cet enseignant considère la possibilité que tous les élèves puissent progresser. Il se préoccupe de l'engagement cognitif des élèves dans la matière qu'ils ont à apprendre. Il est directif, exerce une influence, établit une relation de bienveillance. Il est activement engagé dans la passion de l'enseignement et de l'apprentissage, voit à établir un climat de classe socio-émotionnel et chaleureux dans lequel les erreurs sont non seulement acceptées, mais bienvenues. Enfin, il encourage à l'effort.

Le rôle des parents et de la communauté

On constate que, dans les écoles efficaces, la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant est primordiale et s'exerce en partenariat avec l'école, dans une relation égalitaire avec celle-ci. La responsabilité de l'éducation est partagée avec les parents et la communauté. Les parents s'investissent et l'école leur est ouverte, elle les encourage à lire avec les enfants à la maison, elle sollicite au besoin leur aide en classe et lors de sorties à l'extérieur. Ce partenariat est mis en place non seulement pour que l'école bénéficie des ressources de la communauté, mais pour qu'elle fasse aussi sa marque dans la communauté. Dans ces écoles, les parents sont bien informés et engagés. Enfin, ces écoles se situent dans une communauté supportante (Archambault et al., 2006 ; Ouellet, 2009).

Wang et al. (1990) précisent que le « contexte », qui comprend des facteurs extra-scolaires, influence presque autant les apprentissages que les aptitudes de l'élève ou la façon d'enseigner et le climat de classe. Ainsi, *le milieu familial et le soutien parental* se situent au 4^e rang parmi les 28 catégories qui ont le plus d'influence. *L'influence du milieu* (la condition socioéconomique se classe 16^e/28) n'est pas aussi grande ici qu'on le dit habituellement. L'influence des *autres élèves* reste importante et se situe au 8^e rang sur 28.

Les pistes d'intervention

Devenir une école efficace, performante où l'équipe-école croit dans les capacités des élèves, où les attentes envers les élèves sont élevées mais réalistes, où le climat d'école et de classe est sécuritaire et bienveillant et où l'accent est mis avant tout sur la pédagogie et l'académique – le défi est de taille, demande beaucoup d'effort et ne peut être relevé que sur plusieurs années. Les recherches ont bien démontré que ces écoles efficaces peuvent se retrouver dans divers milieux, y compris les milieux défavorisés. Relever ce défi requiert d'un milieu trois conditions essentielles : 1) la volonté ferme de l'équipe de direction de s'engager dans un projet d'amélioration et de changement des pratiques de l'école qui réponde à un besoin issu d'un malaise ; 2) la volonté d'une bonne partie de l'équipe-école

(particulièrement les enseignants) de relever le défi ; 3) l'accompagnement par des personnes compétentes en la matière.

Il existe au Québec des milieux qui ont relevé ce type de défi. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) réalise ce type d'accompagnement et a développé des outils pour soutenir une telle démarche (*École et Stratégies*, Dimitri et Potvin, 2012). Dans les lignes qui suivent, les pistes d'intervention pour rendre une école efficace et performante décrivent les grandes caractéristiques d'un accompagnement qui porte sur la révision des pratiques de l'école et a pour but de contribuer à l'augmentation de la réussite des élèves et à la diminution du risque de décrochage scolaire.

Cette démarche d'accompagnement est basée sur trois dimensions caractéristiques de l'innovation : 1) une révision de la structure organisationnelle ; 2) une révision des pratiques pédagogiques et éducatives appliquées directement à l'élève ; 3) un accompagnement d'une intensité et d'une durée décroissantes favorisant la pérennité des changements et le développement de l'autonomie des milieux (Dimitri et Potvin, 2012).

Toute démarche de ce type doit partir d'une situation d'insatisfaction qu'il faut résoudre. Elle propose un accompagnement et une organisation du travail qui mobilisent l'équipe-école autour de la révision des pratiques en place à la lumière des connaissances sur les caractéristiques des écoles et des pratiques efficaces, ainsi que des conditions d'efficacité de ces pratiques. Le résultat de la démarche s'inscrit dans le plan de réussite de l'école, qui devient ainsi un outil de travail, un tableau de bord auquel se réfèrent constamment les acteurs.

Les pratiques révisées par la démarche sont les suivantes : les pratiques éducatives (situations d'apprentissage et d'évaluation, développement des habiletés sociales, relations enseignant-élève, etc.) ; les pratiques organisationnelles (choix des services et des cheminements offerts aux élèves, modalités de regroupement des élèves) ; les pratiques de gestion (rôles et tâches du personnel, encadrement des élèves, gestion de classe, collaboration interne et externe).

La démarche d'accompagnement proposée sollicite l'ensemble de l'équipe-école. Toutefois, le quart ou le tiers du personnel est impliqué de façon intensive dans les différents comités de travail. Ces participants

développent des savoir-être et des savoir-faire et deviennent ainsi les moteurs du projet dans l'école. Ainsi, malgré la mouvance du personnel, l'expertise au sein de l'école demeure suffisante et le mouvement de mobilisation s'ancre graduellement dans le milieu. On assiste alors à un réel changement de culture au sein de l'école.

Cette démarche propose une structure organisationnelle de réflexion. Cette structure de réflexion est composée d'un comité de pilotage et de comités « chantiers ». Les comités rencontrent régulièrement l'équipe-école, favorisant ainsi la collaboration, la coopération et l'engagement. En certaines occasions, des membres des chantiers animent, avec l'équipe-école, des ateliers portant sur un ou des chantiers. L'animation est assurée par des pairs, ce qui favorise la crédibilité de la démarche et la mobilisation du personnel. Ces rencontres permettent à l'ensemble des membres du personnel de s'approprier les réflexions des groupes de travail, d'y ajouter leur contribution (valider, nuancer, bonifier). Le rythme de travail entre les trois groupes (pilotage, chantiers, équipe-école) est planifié afin de maintenir la cohérence et la mobilisation.

En plus de développer la rigueur, la démarche cherche à faire vivre des succès aux participants qui expérimentent les améliorations proposées. La nouvelle pratique est introduite à petite échelle, par l'approche dite des « petits pas » ou des « défis gradués ». On mise sur l'effet de contagion positive et progressive à l'ensemble de l'équipe-école. Les changements de pratique se font par étape, ce qui permet, de succès en succès, d'étendre la nouvelle pratique à l'ensemble du milieu. Cette répétition des succès engendre une spirale ascendante qui favorise l'engagement et soutient la motivation. Cette approche permet aussi de contrer progressivement les résistances au changement et le pessimisme qui peut, parfois, gagner certains milieux.

La mobilisation du personnel scolaire permet d'augmenter la cohérence des interventions. C'est même une condition essentielle de leur efficacité. L'accompagnement est basé sur la mobilisation des acteurs, considérée comme un préalable au changement. Sans la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école (rassemblement des forces et des connaissances autour d'un même problème et volonté d'action) et sans son appropriation de la démarche, les résultats visés d'amélioration de la

réussite éducative scolaire et de baisse du risque de décrochage risquent d'être mitigés.

Les changements s'opèrent progressivement à partir des pratiques déjà en place, en se centrant d'abord sur un ou deux déterminants pour s'étendre ensuite à un champ d'intervention plus large. Les pratiques de partenariat avec les parents et la communauté sont également revues. Le mouvement de réflexion part cependant de l'intérieur vers l'extérieur, en s'étendant progressivement à d'autres déterminants et en englobant les acteurs externes à l'école.

En plus de mettre en œuvre de meilleures pratiques, la démarche cherche à instaurer une cohérence, une intensité, une durée d'intervention ainsi qu'une synergie entre les actions de l'école, celles des parents et celles de la communauté. Il s'agit de créer un mouvement progressif de concertation, de révision et de changement au sein même de l'équipe-école, selon un ordre de priorité dans le temps en fonction des éléments les plus urgents et les plus importants pour la réussite des élèves.

Conclusion

Contrairement à ce qui circulait comme information dans les années 1960 et au début des années 1970, les recherches en éducation durant les années 1980 et 1990 ont fait ressortir que les écoles et les enseignants pouvaient avoir un effet sur l'apprentissage des élèves. L'environnement social et économique n'expliquait pas tout, l'école avait aussi sa part de responsabilité, son effet sur les apprentissages des élèves. Ceci a même mené au constat que des écoles en milieu défavorisé pouvaient être plus efficaces que certaines écoles implantées en milieu mieux nanti. Ces différents résultats de recherche ont permis d'indiquer les conditions d'efficacité ainsi que la nature des rôles des différents acteurs dans un système éducatif efficace. Pour qu'un milieu en arrive à améliorer son efficacité, il doit être soutenu par un accompagnement rigoureux qui demande temps et énergie.

¹ Une partie de ce texte a été produite dans le cadre de la démarche *École et stratégies* du CTREQ (Dimitri et Potvin, 2012).

Chapitre 9

Le climat de classe et la relation enseignant-élève

Il est reconnu que le climat de classe (Fortin et al., 2012 ; Cossette et al., 2004 ; Potvin, 2001), de même que la relation enseignant-élève (Fallu et Janosz, 2003 ; Potvin 2005), peuvent être des facteurs de protection ou des facteurs de risque pour les élèves. Ce sont également deux des facteurs importants de l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1990).

Dans ce chapitre sont abordés la réussite éducative scolaire et le risque de décrochage sous l'angle du climat de classe, des attitudes de l'enseignant à l'égard de l'élève et de la relation enseignant-élève de type bienveillant.

Le climat de classe

Selon Bennacer (2007), le climat de classe possède les caractéristiques suivantes : une dimension des relations interpersonnelles, à savoir la chaleur affective des enseignants, la satisfaction des élèves à leur égard ou, au contraire, les tensions entre eux et les élèves, et le favoritisme ; une dimension du développement personnel de l'élève, soit l'engagement et l'application scolaire ; une dimension du maintien du système, comme l'ordre et l'organisation dans la classe.

Au primaire, Bennacer suggère d'accorder une importance particulière aux relations interpersonnelles. Selon ce chercheur, l'aspect conflictuel du climat de classe, lié aux tensions entre les élèves et au favoritisme de l'enseignant, influence négativement la performance scolaire.

De nombreux travaux de recherche nous rappellent que la qualité du climat de classe est un déterminant majeur de l'apprentissage scolaire (Hattie, 2009 ; Wang et al., 1990). En effet, les élèves travaillent mieux quand ils perçoivent positivement ce climat, lequel exerce une influence sur leur omportement, en plus de constituer un déterminant majeur de leur bon fonctionnement et de leur satisfaction (Cossette et al., 2004).

Ainsi, un bon climat de classe est lié à une attitude plus positive envers soi et envers l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à une plus grande satisfaction chez l'élève, ainsi qu'à moins d'absentéisme et d'indiscipline.

Selon plusieurs recherches dans ce domaine, un climat de classe favorable détermine le développement cognitif et affectif des élèves, a un impact positif sur la réussite scolaire, l'estime de soi, la motivation, la satisfaction et les attitudes (Bennacer, 2007 ; Hattie, 2009 ; Perreault et Brunet, 2011).

Au contraire, un environnement de classe aux règles peu claires et appliquées de façon incohérente, ou un enseignant centré sur l'intervention punitive et les suspensions fréquentes, font augmenter le risque d'échec scolaire chez l'élève. On observe que plus le contrôle exercé par l'enseignant est perçu négativement, plus le risque de voir apparaître certaines difficultés propres aux élèves à risque augmente. Ainsi, un climat de classe négatif peut favoriser les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les difficultés de comportement chez les élèves. Le climat de classe négatif est également en lien avec un rendement scolaire faible qui, à son tour, est un prédicteur du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012).

La relation enseignant-élève

Que ce soit du côté des chercheurs ou des praticiens en éducation, on s'entend sur le fait que la qualité de la relation enseignant-élève a un impact sur la performance (Hattie, 2009) et sur la persévérance scolaires du jeune (Potvin, 2005).

La relation enseignant-élève joue un rôle important dans la motivation scolaire et l'engagement de l'élève. Plus l'élève perçoit que son enseignant

est attentif à son bien-être, est à l'écoute et répond à ses besoins, plus il s'engage dans les activités d'apprentissage. Également, l'élève est porté à s'engager davantage s'il perçoit qu'il est important aux yeux de son enseignant et s'il a du plaisir en classe (Gouvernement du Québec, 2007). Certains chercheurs ont découvert que de bonnes relations entre les enseignants et les élèves protégeraient ces jeunes de leur propre agressivité et de celle des autres (The Canadian Press, 2011). Ces résultats se confirment aussi dans les travaux de Connell et Wellborn (1991) et de Skinner et Belmont (1993), qui indiquent que la réponse des enseignants aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves par la relation de bienveillance incite les élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage. De son côté, Wentzel (1997) soutient que les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage s'ils perçoivent que l'enseignant entretient une relation bienveillante avec eux.

La relation enseignant-élève du point de vue des attitudes de l'enseignant ¹

Un grand nombre d'études ont été consacrées au rôle des attitudes développées par les individus dans les interactions sociales, dont l'importance est bien documentée et reconnue. Nos propres travaux sur les attitudes des enseignants envers leurs élèves ont été influencés plus particulièrement par ceux de chercheurs américains et français des années 1960, 1970 et 1980 (Brophy et Good, 1974 ; Brophy et Evertson, 1981 ; Donaldson, 1980 ; Gilly, Martin et Rohrer, 1975 ; Gilly, 1980 ; Jackson, 1968 ; Good et Brophy, 1972 ; Kédar-Voivodas, 1983 ; Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Silberman, 1969).

Qu'entend-on au juste par attitude ? Vallerand (1994) définit l'attitude comme un état affectif général et persistant, positif ou négatif, ressenti à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'un thème. De leur côté, Schermerhorn, Hunt, Osborn et Billy (2006) la définissent comme une prédisposition à réagir positivement ou négativement à une situation ou à une personne donnée. En s'inspirant de Morissette et Gingras (1989), ainsi que de Staats (1986), on peut concevoir que l'attitude se manifeste par un état de plaisir ou de déplaisir qui, selon le cas, pourra orienter le comportement de la personne dans une direction de rapprochement ou

d'éloignement de l'autre. Ainsi, l'attitude sera considérée comme une réponse ou une réaction émotive interne, positive ou négative. Lorsqu'elle est acquise, l'attitude va constituer une disposition intérieure se traduisant par une réaction stable et un comportement favorable ou défavorable à l'autre personne. Chez l'enseignant, par exemple, ces attitudes positives ou négatives dans la relation s'exprimeront à travers les comportements verbaux ou non verbaux d'approche ou d'évitement. Par exemple, parmi les comportements les plus favorables chez un enseignant, on notera des messages verbaux d'encouragement, d'approbation ou l'emploi de stratégies pour aider l'élève. Alors que parmi les comportements les plus défavorables, on remarquera des messages verbaux de désapprobation ou de blâme, ou l'absence de gestes d'aide.

L'attitude de l'enseignant peut être déclenchée par les caractéristiques comportementales de l'élève. Ainsi, comme on l'a constaté au chapitre sur les types d'élèves, ceux-ci présentent des comportements qui suscitent chez l'enseignant une réponse attitudinale qui va influencer la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Durant les trois dernières décennies, nous avons eu l'occasion de réaliser des études sur la relation des enseignants avec leurs élèves du point de vue des attitudes, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Voici brièvement quelques résultats de ces études.

La première étude présentée ici portait sur 990 élèves et 131 enseignantes du préscolaire et du primaire (soit du début de la maternelle jusqu'à la fin de la deuxième année) et s'est réalisée sur trois ans (1993-1996). Les attitudes des enseignantes ont été mesurées à l'aide du questionnaire *Attitude du professeur envers l'élève* (APÉ), qui demandait de décrire chaque élève à l'aide de 36 adjectifs contraires (agité – calme, etc.). S'ajoutait l'utilisation de la procédure d'identification des quatre types d'élèves de Silberman (élève attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). Complétait ces outils de mesure, le classement des élèves en deux catégories : cheminement sans difficulté scolaire et cheminement avec difficulté scolaire. Les résultats révèlent que les enseignantes ont des attitudes particulièrement positives à l'égard des élèves perçus comme sans difficulté scolaire. L'inverse se produit pour les élèves perçus comme présentant une difficulté très importante ou étant en situation d'échec en lecture.

Dans cette étude, il existe une différence significative entre l'attitude des enseignantes envers les garçons et envers les filles. Cette attitude est toujours plus positive à l'égard des filles et l'écart est important. De plus, l'on retrouve de façon constante une proportion plus grande de filles considérées de type « attachant » comparativement aux garçons ; inversement, la proportion des garçons considérés de type « rejeté » est significativement et constamment plus grande que celle des filles (Potvin et Paradis, 1996, 2000 ; Potvin, Paradis et Pouliot, 2000). Une explication possible tiendrait au fait que, d'une façon générale et contrairement aux filles, les garçons ont plus de difficulté à répondre aux attentes de l'école dans leur rôle d'élève. Ceci explique en partie le fait que l'on retrouve moins de garçons de type « attachant » et plus de type « rejeté ». Cette constatation s'observe dès la maternelle et jusqu'au secondaire.

La deuxième recherche utilisait les mêmes outils de mesure que la première, mais avec une clientèle plus âgée. Elle a été réalisée auprès de quelques 49 enseignants et 1 164 élèves de 6^e année du primaire et du premier cycle du secondaire. Comme dans la première étude, les attitudes sont mises en relation avec le statut de l'élève : en difficulté scolaire ou sans difficulté. Les résultats rejoignent ceux de la première étude et démontrent que les enseignants ont des attitudes plus positives envers leurs élèves sans difficulté et considérés comme attachants, et plus négatives quand leurs élèves sont en difficulté scolaire et de type préoccupant ou rejeté. On observe également que les attitudes des enseignants sont plus positives envers les filles qu'envers les garçons et on retrouve une proportion significativement plus grande de filles de type « attachant » et une proportion significativement plus grande de garçons de type « rejeté » (Potvin, 2005 ; Potvin et Rousseau, 1991, 1992, 1993).

Enfin, la troisième étude a été réalisée auprès de 807 élèves de secondaire 1, 2 et 3 et 292 enseignants. Contrairement aux deux autres études, celle-ci vérifie le lien entre les attitudes des enseignants et le risque de décrochage scolaire mesuré à l'aide du questionnaire *Attitude du professeur envers l'élève* (APÉ) et le test *Décisions*, qui mesure le risque de décrochage scolaire. Les résultats révèlent que dans 90 % des cas, les attitudes des enseignants sont positives envers leurs élèves. Cependant, plus l'élève est à risque de décrocher, moins les attitudes des enseignants sont positives ; les attitudes des enseignants (hommes et femmes) sont plus

positives envers les filles qu'envers les garçons ; enfin, les attitudes des enseignantes sont en général plus positives que celles de leurs collègues masculins (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Doré-Côté, 2001). Le fait que l'attitude de l'enseignant soit en lien avec la sévérité du risque de décrochage peut s'expliquer par le fait que, en général, l'élève sévèrement à risque de décrocher a de la difficulté à jouer son rôle d'élève apprenant ; dans plusieurs cas, il rend plus difficile le rôle de l'enseignant de « faire apprendre ».

La thèse de doctorat de Doré-Côté (2006) confirme les résultats de notre troisième étude. En effet, Doré-Côté démontre toute l'importance de la relation entre un enseignant et ses élèves en ce qui concerne la réussite scolaire et le risque de décrochage scolaire au secondaire. Dans cette étude, la relation enseignant-élève est caractérisée par la relation de bienveillance et le style de communication de l'enseignant. La chercheuse observe que les élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée ont tendance à percevoir leur relation avec l'enseignant comme plus négative que celle de leurs pairs dont l'intensité du risque de décrocher est faible ou modérée. De plus, les adolescents qui rapportent des relations positives avec leurs enseignants présentent également une meilleure adaptation à l'école en termes d'engagement scolaire (Doré-Côté, 2006).

Ces trois études nous enseignent que les élèves, de par leurs caractéristiques (sexe, en difficulté ou non, attachant ou rejeté), jouent un rôle dans cette qualité de la relation avec leurs enseignants. Il semblerait que ce sont les attitudes et les comportements des élèves qui orientent globalement les attitudes des enseignants. Ainsi, plus le jeune joue bien son rôle d'élève, plus il est engagé au niveau scolaire et présente les comportements souhaités par l'école, plus l'enseignant offre une relation positive. Dit autrement, la qualité de la relation s'expliquerait en partie par le fait que la réussite scolaire et le degré de conformité au rôle de « bon élève » influencent fortement les attitudes positives de l'enseignant envers ses élèves (Potvin et Rousseau, 1993). À titre d'exemple, les comportements de l'élève en classe orientent grandement cette qualité de la relation. Ainsi, les élèves de type « rejeté » sont généralement ceux qui demandent le plus d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et remettent constamment en question la gestion de la classe. Ce type d'élèves cause des problèmes importants aux enseignants,

ce qui entraîne habituellement les trois conséquences suivantes : l'enseignant se concentre sur ces élèves, le climat de classe se détériore et les conduites déviantes de ces élèves persistent ; il s'ensuit alors le développement d'une relation négative entre l'enseignant et ces élèves (Potvin et Rousseau, 1993).

La relation enseignant-élève de type bienveillant

La relation de bienveillance de la part de l'enseignant est favorable à la réussite de l'élève et peut même être considérée comme un facteur de protection pour l'élève à risque de décrocher (Doré-Côté, 2006 ; Fallu et Janosz, 2003). Plusieurs termes définissent le concept de bienveillance, tels que : compassion, sentiments, émotions, sollicitude, valorisation, intérêt, reconnaissance des autres, etc. Dans sa forme la plus simple, la relation bienveillante se définit comme une rencontre entre deux êtres humains, dont l'un donne de la chaleur humaine et l'autre reçoit cette chaleur humaine, sans toutefois que la relation entre ces individus soit intime. Quant à l'élève, il qualifie de bienveillant l'enseignant qui l'aide dans ses devoirs, le valorise, lui démontre du respect, l'écoute, le reconnaît, est tolérant, encourageant et motivant. Il existe certaines conditions pour que l'enseignant soit bienveillant. De fait, lorsqu'un enseignant démontre une attention particulière à l'endroit d'un élève, ce dernier doit reconnaître et répondre à cette démonstration, sans quoi la relation risque de ne pas se maintenir. Cette reconnaissance de l'élève devient alors l'une des raisons pour lesquelles l'enseignant manifeste et entretient une relation bienveillante ; il est primordial que les deux parties contribuent au développement et au maintien de la relation. Cependant, l'enseignant qui a une relation de qualité avec ses élèves ne garantit pas la réussite de ceux-ci simplement par le fait qu'il entretient une relation bienveillante avec eux (savoir-être). L'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et à la matière enseignée, et le recours à des stratégies de gestion de classe, par exemple, demeurent les bases essentielles à un apprentissage efficace et à la réussite scolaire des élèves (savoir-faire).

Les pistes d'intervention

De même que le climat de classe, la qualité de la relation enseignant-élève a un effet positif sur la réussite scolaire des élèves, mais également sur leur estime de soi, leur motivation, leur satisfaction et enfin leurs attitudes envers l'enseignant et l'école. Cette qualité de la relation enseignant-élève et du climat de classe est directement soutenue par la qualité de la gestion de classe. Ainsi, les quelques pistes d'intervention sont ici orientées par certaines composantes de la gestion de classe des enseignants.

La gestion de classe a fait l'objet de nombreuses recherches en éducation depuis quelques décennies et les modèles théoriques ont beaucoup évolué, passant de la gestion de la discipline en classe à une gestion globale de l'environnement d'apprentissage qu'est devenue la classe. Ainsi, la gestion de classe est maintenant considérée comme une compétence à acquérir pour les enseignants et couvre de nombreux aspects liés à l'apprentissage. Comme Nault et Léveillé (1997) le mentionnent, c'est devenu un processus complexe de planification, d'organisation et de contrôle de tout ce qui se rapporte à la classe. La gestion de classe comprend la gestion des activités d'apprentissage, du temps, de l'espace et du matériel, des règles, des procédures et des routines, des interactions sociales en classe, de la relation enseignant-élève, de l'animation et de ses techniques.

Nault et Léveillé (1997) définissent la gestion de classe comme l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Pour eux, c'est un processus complexe qui inclut la dimension de la personne (ce que l'enseignant pense des élèves en tant que personnes), la dimension pédagogique (les situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant) et les composantes de la gestion disciplinaire de la classe.

De leur côté, Lessard et Schmidt (2008) abordent la gestion de classe en lien étroit avec l'enseignement, lequel consiste en l'élaboration de démarches pédagogiques. Dans leur conception de l'enseignement et de la gestion de classe, ces chercheuses conçoivent l'enseignant efficace comme celui qui se préoccupe de voir à ce que les besoins des élèves sur le plan socio-affectif soient comblés par l'établissement d'une relation harmonieuse avec chaque élève et le maintien d'un système disciplinaire cohérent qui favorise un climat d'apprentissage. Cette vision de l'enseignement et de la gestion de classe vient appuyer ce que l'on a

présenté plus haut à propos du climat de classe et des attitudes des enseignants et de la relation enseignant-élève. Les valeurs observées en classe par ces chercheuses sont cohérentes avec notre vision d'une saine relation enseignant-élève, centrée sur les valeurs suivantes : la gentillesse, l'équité, l'entraide, la coopération, l'apprentissage, l'empathie, le respect, l'autonomie, l'effort et le dépassement de soi.

Dans le modèle de gestion de classe de Lessard et Schmidt (2008), l'on retient les éléments suivants, qui, pour nous, sont des moyens d'intervention cohérents avec notre conception du climat de classe et de la relation enseignant-élève.

- *L'organisation* passe par l'ordre qui va régner dans une classe. Les stratégies les plus utilisées sont : le partage des attentes, la gestion des transitions et des routines, l'encadrement et l'aménagement de l'espace ainsi que l'utilisation du matériel.
- *L'approche préventive* consiste à prendre des mesures pour empêcher les problèmes d'indiscipline de surgir plutôt que de tenter de rétablir un climat de classe harmonieux une fois que la situation s'est dégradée. Un enseignant efficace connaît suffisamment ses élèves pour réagir avant que le comportement perturbateur apparaisse.
- *La communication et la collaboration* supposent que l'enseignant donne de l'importance à la communication et trouve même important d'enseigner les habiletés de base de la communication à ses élèves (parler au « je », regarder et nommer la personne à qui on parle, attendre son tour pour parler, etc.). L'enseignant témoigne à ses élèves qu'il leur fait confiance. Il valorise le respect mutuel dans sa classe et encourage la tolérance et l'acceptation des différences. Il encourage ces valeurs dans les relations entre les pairs.
- *L'établissement de relations harmonieuses* par l'enseignant efficace fait en sorte qu'il connaît bien chacun de ses élèves dans leurs forces, dans leurs difficultés et dans leurs intérêts. Il établit une relation chaleureuse (de bienveillance) en favorisant la motivation par la réussite des apprentissages et par le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école. Pour favoriser cette relation

positive, cet enseignant fournit à ses élèves l'occasion de connaître des succès et de développer leurs compétences.

- *L'élaboration et le maintien d'un système disciplinaire* requièrent de l'enseignant qu'il explique et précise ses attentes au regard des comportements des élèves et qu'il présente et maintienne un système de règles et de procédures qui favorise l'ordre et l'organisation en classe. L'enseignant efficace adopte des techniques pour gérer les comportements inadéquats des élèves. Il ne sera pas uniquement centré sur les comportements inadéquats, mais également sur les comportements positifs qu'il félicitera et encouragera. Le manquement aux règles de la classe sera associé à une conséquence logique et équitable (juste), mais pas à une punition.

Conclusion

À la suite de l'ensemble de ces travaux de recherche sur la relation enseignant-élève, que ce soit en regard du climat de classe, des attitudes de l'enseignant envers ses élèves ou sous l'angle d'une relation de bienveillance, l'on constate un lien étroit entre la qualité de relation de l'enseignant et la réussite scolaire de l'élève.

Favoriser la réussite des élèves passe donc par l'amélioration de la relation de l'enseignant avec ses élèves. Cette amélioration présuppose que les conditions d'enseignement favorisent un climat de classe productif dont le temps d'enseignement dépasse de beaucoup le temps consacré à la gestion de la discipline. Ceci implique donc que le groupe-classe ne devrait pas se retrouver avec trop d'élèves de type préoccupant et de type rejeté et que l'enseignant devrait recevoir le soutien de professionnels pour venir en aide aux élèves en difficulté dans sa classe. L'équilibre, ou le dosage, doit être une préoccupation des gestionnaires.

Ce climat de classe harmonieux et cette relation enseignant-élève favorisant l'apprentissage sont soutenus par la qualité de la gestion de classe, qui englobe autant l'organisation de la classe et des apprentissages que la qualité des relations entre les élèves et entre l'enseignant et ses élèves.

¹ Une partie de ce chapitre est tirée de « La relation maître-élève et les élèves en difficulté scolaire », chapitre 9 de Lucie De Blois, en collaboration avec Denyse Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (2005), CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.

Les parents

Parmi les grands déterminants de la réussite éducative scolaire, les parents jouent un rôle central. C'est d'abord par leur contribution à la réussite éducative familiale (Baby, 2010) que les parents participent à la réussite scolaire de leur enfant ou de leur adolescent. En effet, il est bien reconnu que l'éducation familiale des jeunes est un préalable à leur adaptation scolaire et sociale. On peut avancer sans risque d'erreur que les deux principaux déterminants de la réussite éducative scolaire sont partagés entre l'école et la famille. Ce chapitre va se centrer sur le rôle des styles éducatifs parentaux et des pratiques parentales dans leur contribution à la réussite des élèves et à la prévention du décrochage scolaire.

Chapitre 10

Les styles éducatifs parentaux et les pratiques parentales

De nombreux facteurs sont en lien avec la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, les facteurs liés à la famille tels que le revenu familial, le niveau de scolarité de la mère, le style éducatif parental de même que l'engagement et l'encadrement parental de l'enfant jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire (Bloom, 1984 ; Cooper, 1989 ; Deslandes et Potvin, 1998 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000 ; Epstein, 1988 ; Garnier, Stein et Jacobs, 1997 ; Jimmerson et al., 2000 ; Keith, Reimers, Fehrman, Pottebaum et Aubey, 1986 ; Miller et Kelley, 1991 ; Potvin et al., 2005, Potvin et al., 1999. Les variables familiales se révèlent associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire de leur enfant ; de plus, les difficultés d'apprentissage et d'adaptation sociale ont également été associées à certaines pratiques éducatives inadéquates des parents, telles que le manque de supervision et les méthodes punitives (Fortin et al., 2001).

Les pratiques éducatives parentales et le style éducatif parental

Darling et Steinberg (1993) définissent les styles éducatifs comme un ensemble d'attitudes et d'expressions non verbales qui viennent orienter la relation entre le parent et son enfant. Cette définition suggère que le style parental contribue à inculquer des valeurs aux jeunes et à développer leur compétence sociale.

Le style parental peut être considéré comme le contexte global qui entoure l'ensemble des pratiques parentales et renvoie au modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leurs enfants (Deslandes et al., 2000 ; Deslandes et Potvin, 1998). Il constitue en fait le climat émotionnel dans lequel évoluent les relations parent-enfant ou parent-adolescent.

Il existe différents styles éducatifs parentaux. On en retrouve habituellement trois dans les écrits, soit le style autoritaire, le style permissif et le style démocratique.

De plus, certains styles parentaux seraient davantage susceptibles de favoriser, chez les enfants et les adolescents, des comportements liés à la réussite scolaire ou au risque de décrochage (Deslandes et Potvin, 1998 ; Potvin et Paradis, 2000). La probabilité que des adolescents envisagent de poursuivre des études supérieures est plus élevée si leurs parents leur apportent un soutien affectif (encouragements, félicitations, aide aux devoirs) (Deslandes et Potvin, 1998). Enfin, l'engagement des parents dans les activités scolaires, la supervision parentale et l'expression d'attentes envers la réussite scolaire sont des variables fortement associées à la prévention du décrochage.

Les dimensions du style éducatif parental

Steinberg, Elmen et Mounts (1989) ont identifié trois dimensions aux styles éducatifs : le niveau d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique) (Deslandes et Potvin, 1998). Pour chaque style, ces dimensions seront plus ou moins accentuées. L'adaptation sociale des jeunes est fortement liée aux trois dimensions du style parental et lorsque les jeunes présentent des difficultés comportementales, il y a une association négative avec ces trois dimensions, principalement avec l'encadrement parental (Fortin et al., 2001). Herman, Dornbusch, Herron et Herting (1997) estiment que l'adaptation sociale des jeunes est fortement liée à ces trois dimensions du style parental.

L'engagement parental

Cette dimension du style éducatif parental peut se caractériser de différentes façons selon les auteurs consultés. Pour Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte (1995), l'engagement parental se traduit par le degré de chaleur et de sensibilité manifesté par le parent à l'égard de son enfant ou de son adolescent. Par exemple, il peut s'agir du niveau d'intérêt des parents ainsi que du temps et des ressources qu'ils consacrent à leur jeune. Soutenir leur adolescent lorsqu'il vit un problème personnel et l'inciter à faire de son mieux dans tout ce qu'il entreprend peut être, pour les parents, une façon de manifester leur engagement parental (Deslandes, 1996 ; Deslandes et al., 1995).

Stiller et Ryan (1992) définissent l'engagement parental comme la perception par le jeune du degré de disponibilité des ressources parentales, par exemple le degré d'intérêt des parents, leur rôle actif dans la vie scolaire de leur enfant, le temps et les autres ressources qu'ils consacrent à leur enfant. De leur côté, Jowett et Basinsky (1988) mentionnent que l'engagement parental inclut l'aide que les parents apportent à leur enfant dans les processus d'apprentissage. Pour eux, les parents sont perçus comme des collaborateurs actifs dans le développement et les apprentissages de leur enfant. Les formes de participation des parents peuvent être variées : de la lecture à la maison jusqu'à un engagement dans les activités de la classe.

Bauch (1991) inclut dans ce concept des mesures telles que la participation et l'encadrement fournis par les parents dans les travaux et activités scolaires de leur enfant. Ces mesures peuvent avoir pour but de veiller à ce que l'enfant complète les tâches assignées par l'enseignant, que l'enfant acquière de bonnes habitudes de travail, de l'autodiscipline et de l'autonomie. Ziegler (1986) ajoute que plusieurs types de soutien peuvent être offerts par les parents afin qu'ils puissent assister leur enfant lors des apprentissages à la maison. Selon elle, cela améliore la continuité et la cohérence entre l'école et la maison. Les mesures sont variées et peuvent différer en qualité et en quantité (degré).

On accorde une grande importance à la dimension engagement parental étant donné le lien entre cette dimension du style éducatif parental et la réussite scolaire ou le décrochage scolaire. Comme le soutiennent certains chercheurs, l'engagement parental dans les activités scolaires de

leur enfant favorise ses compétences et son adaptation scolaire et sociale (Fortin et Mercier, 1994 ; Potvin et al., 1999).

Dans leur rapport, Bouchard et al. (1991) soulignent l'importance de la participation des parents à la réussite scolaire de leurs enfants dès le début du primaire comme faisant partie des éléments qui, parmi tant d'autres, peuvent stimuler la réussite. Certaines recherches appuient cette affirmation en précisant que la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant est en relation avec l'adaptation de l'enfant et son rendement scolaire (Gubbels, 1989 ; Walberg et Redding, 1989).

L'influence des parents dans le processus du décrochage de leur enfant est de plus en plus documentée. Les facteurs le plus souvent identifiés sont : la mauvaise communication parent-adolescent ; le peu de cohésion et de soutien ; le faible engagement des parents dans les activités scolaires de leurs jeunes (Essau, 2004).

Un degré élevé de chaleur et de sensibilité parentales favorise chez les enfants et les adolescents de meilleurs résultats scolaires, de plus grandes aspirations scolaires, un plus grand sens de l'autonomie, un meilleur développement de son orientation vers le travail, de son indépendance et de son identité. Cette sensibilité parentale est plus importante pour les filles que pour les garçons dans la prévention du décrochage scolaire.

L'encadrement parental

L'encadrement parental comprend un ensemble de mesures prises par les parents afin de veiller à ce que l'enfant ou l'adolescent complète les tâches assignées par l'enseignant, ce qui favorise l'apprentissage. Cet encadrement ou supervision parentale permet à l'enfant d'acquérir de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline (Bouchard, 1996).

Un encadrement parental trop permissif ou, au contraire, trop autoritaire et trop rigide, ne favorisent pas la réussite scolaire. L'un des grands défis des pratiques éducatives parentales est de réussir à encadrer son enfant ou son adolescent par un bon dosage de souplesse, de règles et de constance. Par exemple, lorsque le parent s'engage dans une action auprès de son enfant ou de son adolescent, il est important de la mener jusqu'au bout (Potvin et Paradis, 2000).

Cette encadrement, ou supervision parentale, a un effet préventif et envoie le message à l'enfant et à l'adolescent qu'on veut être au courant de ce qui se passe dans sa vie. Il est normal et sain que le parent sache ce que fait son jeune pendant ses temps libres, où il est et avec qui ; que le parent se renseigne sur ses allées et venues en lui montrant qu'il est important pour un parent de savoir où se trouve son enfant et ce qu'il fait. De plus, par cette pratique, il sera davantage en mesure de veiller à ce que son jeune effectue ses tâches scolaires, favorisant ainsi ses apprentissages. Les recherches démontrent que plus les parents exercent un encadrement adéquat, moins les jeunes présentent des problèmes de discipline à l'école (moins de retenues, moins de suspensions) (Deslandes et Potvin, 1998). Plus les parents sont au courant des allées et venues de leur jeune, meilleurs sont ses résultats et ses aspirations scolaires, de même que son degré d'autonomie (ces observations sont encore plus significatives chez le garçon que chez la fille lorsqu'il est question de résultats scolaires) (Deslandes, 1996 Deslandes et al., 1997 ; Deslandes et Royer, 1997 ; Deslandes et al., 1999, 2000 ; Potvin et al., 2007). Dans le cas où un jeune manifeste des troubles de comportement, un encadrement parental adéquat pourrait diminuer le risque de décrochage (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001).

L'encadrement parental constitue donc une dimension importante puisqu'elle est associée à la fois à de meilleurs résultats scolaires, à de plus grandes aspirations scolaires et à un taux moins élevé d'incidents disciplinaires à l'école (Deslandes et Potvin, 1998).

L'encouragement à l'autonomie

L'encouragement à l'autonomie se manifeste dans les pratiques éducatives parentales par l'utilisation d'une discipline démocratique et incite l'adolescent à s'épanouir (Deslandes, 1996 ; Deslandes et al., 1995 ; Potvin et al., 1999 ; St-Amant et Bouchard, 2000). Cette dimension du style éducatif parental se vérifie par le degré d'encouragement qu'un parent prodigue à son jeune afin qu'il développe un esprit critique, une argumentation acceptable et positive. Elle demande au parent d'accepter jusqu'à un certain point les désaccords de leur enfant ou adolescent. Ici encore, tout est une question de jugement et de dosage de la part du parent.

Il semblerait que plus les parents encouragent l'esprit critique et utilisent une discipline démocratique, meilleurs sont les résultats scolaires des adolescents et plus grande est leur autonomie en matière d'orientation vers le travail, d'indépendance et d'identité (Deslandes et Potvin, 1998 ; Deslandes, 1996). Lorsqu'on compare entre eux les garçons et les filles, il ressort que ces dernières sont davantage encouragées à l'autonomie, tant par leur mère que par leur père.

Les quatre styles éducatifs parentaux

Dornbush Ritter, Leiderman, Robert et Fraleigh (1987) étudient trois styles de pratique éducative des parents, soit le style autoritaire (punitif, contrôlant et disciplinaire), le style démocratique (valorisant et encourageant l'autonomie), le style permissif (supervisant peu, tolérant et peu structuré). De son côté, Cloutier (1996) présente un quatrième style, soit le style désengagé. Pour cet auteur, chaque style se caractérise par deux dimensions, à savoir le degré de contrôle du parent sur son enfant ou son adolescent et son degré de sensibilité aux besoins de son jeune.

Les résultats des travaux de Dornbush et al. (1987) montrent que la réussite scolaire du jeune est fortement associée au style éducatif de ses parents. En effet, les parents ayant un style de gestion autoritaire ou permissif ont des enfants qui réussissent moins bien au secondaire par rapport aux jeunes qui proviennent de familles plus démocratiques. Ce sont les élèves provenant de familles permissives qui affichent les résultats les plus faibles. Les études de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) et celles de Doucet (1994) et de Deslandes et Royer (1995) en milieu québécois, démontrent aussi que les styles éducatifs parentaux autoritaire et permissif sont associés au décrochage scolaire, alors que le style parental démocratique a un impact significatif sur la réussite scolaire et sur l'engagement du jeune envers l'école.

Le style éducatif autoritaire

Selon Baumrind (1978), le style autoritaire est caractérisé par des parents qui cherchent à modeler, à contrôler les comportements et les attitudes de leurs enfants par un ensemble de règles et de normes strictes.

Certaines recherches nous indiquent qu'il existe un lien significatif entre le style éducatif des parents (attitude éducative et encadrement autoritaire) et le niveau socioéconomique des parents. Ainsi, les parents de famille ayant un faible revenu (seuil de pauvreté) auraient tendance à présenter des attitudes éducatives plus interventionnistes et autoritaires que les parents de famille plus aisée (Potvin et Paradis, 2000).

Dans ce style éducatif, le parent est peu sensible aux besoins de son enfant ; il contrôle ses comportements et ses attitudes par des règles strictes, il vérifie et corrige ses devoirs, il impose un rythme et une méthode de travail et il punit l'enfant s'il a du mal à s'y conformer. Ce style nuit au développement et à l'acquisition du sens des responsabilités et de l'autonomie chez l'enfant et l'adolescent. Ces derniers se fient trop au parent pour savoir ce qu'ils doivent faire et comment le faire. Cloutier (1996) mentionne que c'est la combinaison d'un contrôle actif et d'une faible sensibilité aux besoins du jeune qui caractérise le style « autocratique » (autoritaire). Poussé à l'extrême, ce style parental peut risquer de faire de l'adolescent un être conformiste, dépendant, qui n'aura pas appris à décoder par lui-même.

Les parents qui ont une attitude de froideur et de rejet tout en étant trop sévères seraient plus à risque de retrouver des comportements agressifs chez leur enfant ou leur adolescent. Ce style autoritaire a tendance à favoriser l'anxiété, la dépression et le retrait social chez les jeunes. Les parents surprotecteurs risquent d'engendrer chez leurs jeunes un retrait social, de la timidité et de la dépendance à l'adulte.

Le style éducatif permissif

Le style permissif est à l'opposé du style autoritaire. Il est caractérisé par le fait que les parents sont tolérants et acceptants à l'égard de leurs enfants ; ils utilisent très peu les punitions. Ils exigent relativement peu de leurs enfants. Ils sont aussi peu structurés et permettent une grande autorégulation de la part de l'enfant. Les jeunes qui perçoivent leurs parents comme ayant un style permissif sont ceux qui montrent le plus de difficultés d'adaptation sociale. Ces adolescents sont peu engagés dans leurs activités scolaires et présentent une très forte fréquence de comportements inadéquats, déviants et délinquants. Cloutier (1996) précise que, dans ce

style, le parent accorde beaucoup d'attention aux besoins de son jeune sans toutefois affirmer son autorité parentale.

Dans ce style éducatif, le parent permet à son enfant ou à son adolescent d'établir ses propres règles et méthodes de travail, il supervise peu les devoirs. Ce style nuit également au développement et à l'acquisition du sens des responsabilités et de l'autonomie chez l'enfant et l'adolescent. Ces derniers, en ayant peu de balises et d'encadrement de la part du parent, peuvent développer des habitudes et des comportements qui ne sont pas toujours appropriés.

Le style éducatif désengagé

Le style désengagé est présenté par Cloutier (1996) et se caractérise par la combinaison d'une faible sensibilité et d'un faible contrôle de la part du parent à l'égard de son jeune. Selon Cloutier, c'est le scénario le moins favorable au développement du jeune. Le parent désengagé ou négligent est dépassé par ses propres problèmes et est peu sensible aux besoins de son jeune, qu'il laisse à lui-même sans supervision. Le contexte de développement qui résulte de ce type de style est flou et instable, sans limites à respecter et sans soutien. Les enfants et adolescents qui ont vécu ce style parental connaissent des problèmes sérieux à l'adolescence, tant au plan social qu'au plan scolaire. Les jeunes qui caractérisent leurs parents comme ayant un style négligent ou désengagé montrent le plus de difficultés d'adaptation sociale (problèmes de conduite, consommation d'alcool et de drogues, délinquance).

Le style éducatif démocratique

Le style démocratique est caractérisé par un ensemble de normes claires établies par les parents, par une mise en application de ces normes, par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire, par de l'encouragement à l'autonomie et par une communication ouverte entre les parents et les enfants. Les jeunes qui proviennent de familles démocratiques montrent le meilleur fonctionnement social, le plus de compétences sociales et scolaires. Pour Cloutier (1996), le style démocratique est sans doute le

plus désirable et celui qui combine une supervision active avec une sensibilité élevée à l'égard du jeune.

Dans ce style éducatif, le parent connaît bien son enfant ou son adolescent, il manifeste de l'intérêt pour ce qu'il fait, a une attitude positive envers l'école, les devoirs et la réussite, passe du temps en sa compagnie pendant qu'il fait ses travaux scolaires, le guide pour lui indiquer une méthode de travail (planification de l'étude pendant la semaine, horaire de travail, etc.), le laisse aller à son rythme dans ses travaux en acceptant qu'il prenne des pauses, l'aide à faire des liens entre ce qu'il apprend à l'école et ses actions quotidiennes afin qu'il en comprenne l'utilité concrète (utilité d'apprendre), laisse son adolescent expérimenter en lui permettant de vivre des expériences et d'en tirer ses propres conclusions. On ne parle pas ici de lui laisser tout expérimenter, et ce, sans supervision parentale. Le style démocratique est celui qui a l'impact positif le plus considérable sur la réussite et l'engagement du jeune envers l'école. Il permet au jeune de développer son autonomie au maximum (sur les plans personnel, scolaire et familial), de même que sa confiance en lui-même, et il favorise la communication parent-adolescent.

Axé sur le développement de l'autonomie, le style parental démocratique apparaît comme celui qui favorise le plus l'acquisition de compétences sociales et scolaires. Les enfants éduqués selon le style démocratique seraient plus orientés vers le travail et plus engagés dans les activités de la classe que les enfants de parents au style parental autoritaire ou permissif.

Les pistes d'intervention

La situation difficile de plusieurs milieux familiaux se manifeste par des tensions au niveau du climat familial, des relations parents-enfants et parents-adolescents parfois tumultueuses, une histoire scolaire parentale dévalorisante et parfois une monoparentalité et une situation économique défavorisée, qui deviennent des entraves très importantes à la réussite éducative familiale et scolaire. Pour toutes ces raisons, ces parents ont besoin d'un soutien, d'un accompagnement pour jouer adéquatement leur rôle. En milieu défavorisé, ce constat et ce besoin sont encore plus évidents.

Le soutien du rôle parental

Pour que le rôle des parents dans la réussite éducative familiale se répercute de manière positive sur la réussite éducationnelle, une intervention de soutien ou d'accompagnement des parents doit être centrée sur quelques cibles prioritaires.

Que ce soit par des rencontres de parents ou la mise sur pied d'ateliers de développement d'habiletés parentales, ces cibles prioritaires aborderont les thèmes suivants :

- la qualité de la relation parent-enfant et parent-adolescent ;
- la qualité du climat familial (cohésion, organisation, expression des émotions) ;
- les saines habitudes de vie (alimentation, sommeil, consommation, etc.) ;
- le respect des règles et la discipline à la maison ainsi que la constance dans l'application des règles ;
- la supervision parentale (encadrement) ;
- la valorisation des études et des aspirations scolaires et professionnelles ;
- la collaboration avec l'école ;
- le soutien aux travaux scolaires ;
- le soutien à l'assiduité scolaire ;
- la mise en place de l'équilibre études-travail.

Le rôle de l'école en relation avec les parents

Depuis quelques décennies, nous observons des transformations dans la famille et en ce qui concerne la responsabilité éducative des parents. La structure familiale s'est modifiée et l'on retrouve plus de familles

monoparentales ou reconstituées ; la place qu'occupent le travail et les carrières pour les deux parents laisse moins de disponibilité et d'énergie pour l'éducation des enfants et des adolescents à la maison. De plus, le stress lié aux événements de la vie quotidienne a augmenté au cours des dernières décennies, ce qui amène parfois une diminution de la disponibilité psychologique des parents à jouer leur rôle de parent. Cette transformation a produit un effet pervers qui, avec le temps, a favorisé le transfert aux écoles de certaines responsabilités et de tâches autrefois assumées par les parents. Ainsi, l'école s'est vue dans l'obligation de socialiser les jeunes et de les éduquer à la non-violence dans les relations entre pairs et avec les adultes ; de les éduquer au respect de l'autorité ; de faire leur éducation à la sexualité ; de leur enseigner de saines habitudes de vie et parfois même, dans certains milieux, de se préoccuper de nourrir les enfants le matin (petits-déjeuners). Certains milieux scolaires se donnent même la responsabilité d'éduquer les parents à leur rôle parental (ateliers sur les habiletés parentales, etc.), ou même d'organiser des services d'aide aux devoirs à l'école appuyés par un programme gouvernemental. Selon nous, en fin de compte, l'école a reçu trop de mandats dépassant sa mission première, qui devrait se limiter davantage à instruire et qualifier tout en collaborant au développement de la socialisation des jeunes pour en faire de bons citoyens. L'école se voit forcée de faire le travail qui devrait en bonne partie être assumé par les parents.

Dans cette perspective, l'école devrait centrer ses énergies à rendre l'école accessible aux parents, à susciter leur engagement et à les encourager à participer aux activités de l'école tout en les informant régulièrement de tout ce qui se passe à l'intérieur de ses murs.

Pour ce qui est du soutien au rôle de parent (habiletés parentales), le rôle de l'école est de réaliser des partenariats avec les organismes communautaires du milieu ainsi qu'avec les services sociaux, afin que ceux-ci offrent des services de soutien aux parents ou même directement aux jeunes qui sont particulièrement à risque.

Le rôle des organismes communautaires et des services sociaux

Comme mentionné plus haut, le soutien ou l'accompagnement des parents dans leur rôle parental devrait davantage relever des organismes de santé et

des services sociaux de même que des organismes communautaires. Le rôle de l'école devrait se limiter à établir un partenariat et une collaboration avec ces organismes qui prendraient en charge la responsabilité des services à offrir aux parents. On peut penser ici aux CSSS-CLSC, aux maisons de la famille, aux maisons des jeunes et à divers autres organismes communautaires implantés dans le milieu. Les principaux services à offrir concernent l'aide économique aux familles dans le besoin et des ateliers visant le développement des habiletés parentales.

Conclusion

Trois dimensions des pratiques parentales, soit l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie, se retrouvent dans chacun des autres styles éducatifs parentaux, à savoir les styles autoritaire, permissif, désengagé et démocratique.

- Chez le parent de style autoritaire, l'engagement est trop contrôlant, trop interventionniste et manque de chaleur. L'encadrement est trop rigide et sévère et, enfin, l'encouragement à l'autonomie est très peu présent.
- Chez le parent de style permissif, l'engagement est trop peu présent. L'encadrement est presque inexistant et, enfin, l'encouragement à l'autonomie est exagéré.
- Chez le parent de style démocratique, les trois dimensions sont très bien dosées, tout particulièrement l'encouragement à l'autonomie. En fait, le style démocratique prend le meilleur des autres (autoritaire et permissif). C'est le style idéal à viser pour les parents.

Cloutier (1996) nous indique que les styles parentaux nous aident à la compréhension de la relation parent-jeune, mais il attire notre attention sur certaines limites. En premier lieu, il n'existe probablement pas de parents qui correspondent à un style « pur », la plupart du temps les comportements parentaux correspondent à un mélange de styles avec divers accents. En second lieu, le parent peut adopter différents styles selon les circonstances

ou les enjeux. Enfin, les deux parents n'ont pas nécessairement le même style éducatif.

L'innovation et le changement des pratiques

Favoriser la réussite éducative scolaire des élèves demande à plusieurs milieux scolaires de revoir leurs pratiques éducatives, leurs pratiques organisationnelles et de gestion. Notre expérience d'accompagnement et nos recherches dans divers milieux scolaires au Québec nous ont convaincus de la nécessité pour plusieurs milieux d'être accompagnés dans un processus d'amélioration et de changement de leurs pratiques.

L'innovation et le changement des pratiques sont pour nous une condition *sine qua non* de l'amélioration de la réussite des élèves. Il ne s'agit pas ici de changer pour changer, mais bien de changer pour améliorer les pratiques éducatives et les rendre plus efficaces.

Chapitre 11

L'innovation, condition nécessaire pour favoriser la réussite éducative scolaire

Nous verrons dans ce chapitre ce qu'on entend par innovation en éducation et ce qui la caractérise, ce qu'implique le changement et comment favoriser les conditions permettant de réduire les résistances au changement.

L'innovation en éducation

En éducation, il existe plusieurs termes pour désigner l'innovation : innovation pédagogique, innovation en éducation, innovation scolaire, innovation en formation. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ, 2006) privilégie « innovation en éducation ».

Il existe plusieurs définitions de l'innovation. Pour Cros et Adamczewski (1996), l'innovation consiste à adapter puis à faire adopter des réalités inventées, découvertes ou créées antérieurement. L'innovateur fait figure de passeur, de traducteur ; il adapte et traduit le nouveau pour en faire une nouveauté recevable et applicable, il en assure la promotion et la diffusion.

Cros (2001a) indique que l'innovation résulte d'une intention et met en œuvre une ou des actions visant à changer ou modifier quelque chose (un état, une situation, une pratique, des méthodes, un fonctionnement), à partir d'un diagnostic d'insuffisance, d'inadaptation ou d'insatisfaction par rapport aux objectifs à atteindre, aux résultats, aux relations de travail.

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) définit l'innovation en éducation comme « un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants » (p. 26).

Ce qui caractérise l'innovation, c'est le fait de faire autrement afin d'améliorer ce qui existe. Ceci implique l'introduction d'un mieux-savoir, d'un mieux-faire et d'un mieux-être (Cros et Adamczewski, 1996).

L'innovation en éducation se caractérise donc principalement par une nouveauté, un produit, un changement dans le sens d'une amélioration, une durabilité et une transférabilité.

Le processus d'innovation se construit souvent en opposition à des pratiques professionnelles considérées comme inopérantes et routinières. L'innovation est envisagée comme une action permettant d'améliorer des situations insatisfaisantes ou, du moins, de résoudre des problèmes (Cros, 2007). Elle résulte d'une intention et met en œuvre une ou des actions visant à changer ou modifier *quelque chose* ; c'est idéalement un changement positif, une amélioration, un changement volontaire, intentionnel et délibéré. L'innovation veut le bien, le meilleur pour l'élève. Ce qui implique un changement de comportements, d'attitudes, d'approches, de pensées (CSÉ, 2006).

Les auteurs s'entendent pour dire que l'innovation n'est pas une invention, mais se caractérise par une nouveauté. C'est cependant une nouveauté qui est relative au contexte du milieu, qui peut parfois être tout simplement une recombinaison de choses anciennes. Ce qui est nouveau dans l'innovation, ce n'est pas l'objet en question, son contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné. C'est en quelque sorte l'assimilation d'objets transférés, importés, empruntés à d'autres lieux (Cros et Adamczewski, 1996 ; Cros, 2001a ; CSÉ, 2006). En ce sens, ce qui est une innovation pour un milieu peut ne pas l'être pour un autre.

L'innovation en éducation peut prendre diverses formes, telles que l'introduction de nouvelles technologies ou de nouvelles démarches pédagogiques, l'établissement de stratégies nouvelles d'enseignement et

d'apprentissage (Savoie-Zajc, 1993) ; une nouvelle idée, une pratique, un objet perçu comme nouveau par les membres d'un système (Legendre, 2005) ; une pratique nouvelle, un concept, une attitude ou un instrument quantitativement et qualitativement différents de ceux qui avaient cours auparavant (Huberman, 1973).

Les pratiques innovantes pour les enseignants

On touche ici aux *pratiques d'enseignement* ou aux *pratiques enseignantes*, qui se définissent, selon Legendre (2005), comme l'ensemble des activités de l'enseignant orientées par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mises en œuvre dans un milieu pédagogique particulier. On touche également aux *pratiques pédagogiques* qui concernent l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique. Corneille et Kazadi (2006) précisent que ces pratiques concernent l'art de conduire ou de faire la classe, ce qui relève de l'organisation et de la signification du travail, ou encore du domaine de la gestion de classe. Quant aux *pratiques didactiques innovantes*, elles concernent l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline (français, mathématiques, anglais, sciences et technologie, etc.) (Corneille et Kazadi, 2006).

Les pratiques innovantes pour les professionnels

Ce sont les pratiques innovantes en milieu scolaire pour les professionnels en éducation, tels les conseillers pédagogiques, psychoéducateurs et éducateurs spécialisés, psychologues scolaires, orthopédagogues, conseillers en orientation, travailleurs sociaux. Selon le type de profession et de rôle en éducation, ces pratiques prennent des formes très diverses : approches d'intervention, nouvelles méthodes, programmes innovateurs, etc.

Les pratiques innovantes pour les administrateurs

Les pratiques administratives innovantes peuvent se définir comme l'ensemble des façons de faire associées à la mise en œuvre des politiques, des règles et des procédures (Legendre, 2005). Elles touchent plusieurs

sphères de l'activité de gestion d'un établissement. Ces innovations peuvent concerner les changements dans le matériel, ce qui complète l'équipement scolaire (salle de classe, multimédia, nouveaux livres, etc.) ; les changements conceptuels qui portent sur les programmes et les méthodes de l'enseignement ; les changements dans les relations interpersonnelles, dans les rôles et les relations réciproques des différents acteurs du milieu.

L'innovation et le changement

Le changement est inscrit dans le processus de développement de l'être humain. Comme le mentionne Savoie-Zajc (1993, p.23), « le processus même de croissance, par lequel nous passons de la naissance à la mort, possède sa propre dynamique de changement : des mécanismes de socialisation et d'adaptation s'exercent tout au long de notre existence, ils s'affinent et se renouvellent constamment ».

Comme nous l'avons vu précédemment, l'innovation doit faire place au changement, à la nouveauté. Le changement peut se définir comme « le processus par lequel une modification, une altération profonde et durable, se produit dans un système spécifique... » Savoie-Zajc (1993, p. 23).

Pour cette auteure, il existe divers niveaux de changement, du plus simple au plus complexe, tels que le *changement par substitution*, la forme la plus simple (par exemple, passer de l'utilisation du tableau à craie au tableau à feutre) ; le *changement par altération* (par exemple, allonger les périodes horaires de 50 minutes à 75 minutes) ; le *changement par perturbation et variation* (par exemple, la pression politique et publique qui amène un changement important dans la forme du bulletin scolaire) ; le *changement par restructuration*, qui possède un caractère fondamental (par exemple, le passage d'une organisation de classes spéciales pour les élèves EHDA à l'intégration dans les classes régulières) ; enfin, le *changement des valeurs*, le type de changement le plus complexe et le plus long à effectuer (par exemple, le passage de l'enseignement systématique à l'approche par projet ou dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage).

Lorsque nous abordons la question de l'innovation et du changement qui y est relié, nous référons au concept de changement planifié. Celui-ci « désigne tout effort de changement qui s'exerce de façon consciente et

délibérée, en ayant recours au savoir accumulé sur le processus même de changement. On cherche ainsi à atteindre un but ou un objectif spécifique » (Savoie-Zajc, 1993, p.49). Les exemples peuvent être nombreux : l'école qui cherche à instaurer un nouveau système de gestion des retards et des absences des élèves ; l'enseignante désireuse de renouveler sa pratique pédagogique ou qui établit des liens de collaboration avec les parents, etc.

Les résistances au changement

Lorsqu'un milieu ou un individu veut changer ses pratiques, innover, il y a un prix à payer. Comme le mentionne Perrenoud (1996) « pour mieux maîtriser sa pratique, affermir son identité, élargir ses connaissances, accroître ses compétences, *il en coûte !* Du temps, de l'argent, des efforts, des renoncements à d'autres activités, de la patience, de l'insécurité, de l'échec, des humiliations, parfois des tensions avec l'entourage. Ce coût intellectuel, émotionnel, relationnel n'est consenti que si les satisfactions espérées sont suffisantes, dans l'ordre de l'estime de soi ou dans d'autres registres ».

La résistance au changement peut être envisagée comme une opposition, directe ou indirecte, consciente ou inconsciente ou stratégique, volontaire ou involontaire en regard d'un changement ou face à la prévision d'un changement futur dans l'environnement (de travail) de l'individu.

Schermerhorn et al. (2006) présentent quelques raisons qui peuvent expliquer la résistance ou l'opposition au changement : la peur de l'inconnu, l'anxiété, la préférence pour la stabilité, l'attachement aux bonnes vieilles habitudes ou la remise en cause des compétences de ceux qui proposent le changement.

Dans une publication sur les modèles de changement planifié en éducation, Savoie-Zajc (1993) présente différents facteurs de résistance au changement. L'auteure rappelle combien le défi est de taille, car les études démontrent que le système d'éducation est l'un des plus résistants au changement. Voici, selon Savoie-Zajc, cinq causes qui peuvent alimenter les résistances du personnel dans le milieu de l'éducation.

- *La première cause.* De même que la réussite éducative, le système d'éducation présente des défis complexes aux facteurs multiples et souvent difficiles à mesurer. Au cours des décennies, beaucoup d'approches prometteuses et d'expériences nouvelles n'ont pas tenu leurs promesses. Ce contexte historique a amené plusieurs gestionnaires et enseignants à adopter une attitude défaitiste ou attentiste. Ces déceptions, ce défaitisme face à la nouveauté, portent à croire que « plus ça change, plus c'est pareil ». Dans ce contexte, un projet d'innovation et de changement peut soulever des résistances dans le milieu.
- *La deuxième cause.* Le système d'éducation peut être qualifié de bureaucratique et de hiérarchique, avec très peu de possibilités d'avancement dans la carrière du personnel. Selon Savoie-Zacj, c'est un système qui offre peu de stimulation ou de renforcement externe pour favoriser le changement ou l'innovation. La plupart du temps, c'est seulement la satisfaction personnelle et une motivation intrinsèque qui amènent des enseignants à innover, à accepter le changement. Ce niveau de motivation n'est pas donné à tout le monde et ceux qui n'ont pas cette motivation peuvent résister au changement proposé.
- *La troisième cause.* L'innovation et le changement requièrent la collaboration entre collègues et la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école. Le système d'éducation ou la nature de la tâche des enseignants ne favorisent pas les contacts entre pairs. On assiste souvent au « principe de la porte de classe fermée » et à l'autonomie de l'enseignant.
- *La quatrième cause.* Le peu de sensibilisation et de formation des gestionnaires et des enseignants à la notion même de changement ne favorise pas l'innovation. De plus, la culture en éducation a favorisé le changement dans le domaine des produits, des outils (audiovisuel, tableau interactif, micro-informatique, etc.) plutôt que dans celui des processus. Toutefois, cet aspect a tendance à changer avec les dernières réformes de l'éducation. Le milieu de l'éducation n'a pas développé cette préoccupation importante du processus d'implantation et de mise en œuvre (suivi, soutien, évaluation) de

nouvelles actions ou de nouvelles pratiques. Il n'a pas non plus développé cette notion d'évaluation formative pour l'amélioration des interventions, pourtant fondamentale en innovation. On assiste alors à une culture de l'essai et de l'erreur, de l'abandon et du changement sans poursuite ni persévérance.

- *La cinquième cause.* Finalement, ce qui n'aide pas au changement est ce fossé entre la théorie et la pratique, entre la recherche, l'évaluation et la pratique. Il est donc important de rapprocher les chercheurs du terrain et les praticiens des chercheurs afin de favoriser une saine alliance et une utilisation mutuelle de leurs compétences.

Les pistes d'intervention

Nous allons aborder les pistes d'intervention par un regard sur les conditions de succès de l'innovation et du changement. Référant à Everett et Rogers, Savoie-Zajc (1993) décrit cinq caractéristiques que doit posséder une innovation pour être acceptée par un individu ou un milieu :

1. *l'avantage relatif*, ou la perception de l'innovation comme produisant des effets supérieurs à l'idée ou à l'objet qu'elle remplace. Cela implique un gain (monétaire, psychologique, une reconnaissance sociale, etc.). L'innovation doit être perçue comme pouvant épargner du temps et des efforts et produire une récompense à court terme ;
2. *la compatibilité*, ou la vision de l'innovation comme conforme aux valeurs existantes, aux expériences vécues et aux besoins du groupe qui va l'adopter. Le sentiment de compatibilité entraîne une sensation de plus grande sécurité, de risque moindre pour l'individu ;
3. *la complexité* désigne le degré de difficulté que les gens peuvent avoir à comprendre et à utiliser l'innovation. Plus une innovation est simple et facile à comprendre, plus elle sera naturellement acceptée ;

4. *la mise à l'essai* réfère à la possibilité pour l'utilisateur éventuel de faire l'essai de l'innovation ;
5. *les conséquences observables* font référence à la possibilité d'observer les résultats possibles de l'innovation et ceci à relativement court terme.

Ces conditions sont également appuyées par Schermerhorn et al. (2006).

Une autre condition facilitante et pouvant contribuer à réduire la résistance au changement ou à l'innovation est l'adoption d'une vision systémique du changement plutôt qu'une vision systématique. Dans cette perspective systémique, l'innovation est considérée comme adaptable, modifiable et manipulable selon les besoins des gens. On insiste alors sur l'engagement personnel et l'intégration individuelle de l'innovation au sein d'une pratique. Au contraire, dans une vision systématique, l'innovation est une composante finie, à laquelle la personne doit s'ajuster (Savoie-Zajc, 1993).

Le succès de l'innovation et du changement peut également être favorisé par le type d'approche du processus d'accompagnement. Par exemple, en commençant les expérimentations avec des volontaires motivés, en s'assurant de résultats positifs mis en évidence par un processus d'évaluation et de diffusion de ces résultats à l'ensemble de l'équipe-école ; en faisant bien voir la relation entre l'investissement et les progrès réalisés ; en offrant du soutien, de l'encouragement, des renforcements positifs aux expérimentateurs, ce qui peut favoriser la diminution des résistances au changement.

Pour sa part, Collette (2007) mentionne divers éléments soutenant l'éveil à une situation qui exige le changement :

- une lecture partagée des problèmes ;
- une mobilisation de la direction ;
- une masse critique de supporteurs ;
- une problématique bien documentée et formulée de façon simple ;

- un problème vu comme important par l'ensemble du milieu.

Les moyens d'accroître la réceptivité au changement

Collerette, Schneider et Legris (2003) décrivent divers moyens favorisant la réceptivité au changement. Voici quelques moyens inspirés de cet écrit :

- Attirer l'attention du personnel sur les menaces externes qui justifient cet effort de changement ;
- Utiliser des situations fâcheuses qui se sont produites pour montrer la pertinence du changement des pratiques en vigueur ;
- Présenter des données factuelles qui font ressortir clairement les problèmes engendrés par les pratiques actuelles non efficaces ;
- Favoriser chez le personnel le constat du décalage entre les pratiques existantes et les caractéristiques et les besoins des élèves ;
- Favoriser chez le personnel la prise de conscience des aspects qui nuisent à la réussite scolaire ;
- Faire connaître les résultats d'un sondage réalisé auprès du personnel et des élèves et qui démontre l'insatisfaction liée à certaines pratiques à changer ;
- Inviter des personnes d'un autre milieu à venir témoigner de la nouvelle pratique qui serait à implanter ;
- Organiser des activités qui stimulent la réflexion sur les changements envisagés (conférences, formations, etc.).

Ces mêmes auteurs proposent quelques autres conditions favorables au changement :

- Le personnel visé par le changement reconnaît les défaillances de la situation existante et en éprouve un mécontentement significatif ;

- Les personnes crédibles aux yeux du personnel visé sont ouvertement favorables aux changements proposés ;
- Le personnel peut espérer voir ses avantages s'accroître ;
- Les résultats pour le milieu sont facilement observables.

Quelques critères pour la sélection et l'expérimentation d'une innovation en éducation

Voici, sous forme de questions, quelques critères pouvant aider un milieu à identifier une innovation en éducation et faciliter ses choix. En plus de référer aux caractéristiques d'une innovation en éducation, ces critères s'inspirent de ceux utilisés par Potvin et Lacroix (2010) dans la sélection des pratiques prometteuses en psychoéducation pour la Banque d'outils de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ).

1. Est-ce que cette innovation vise l'amélioration de la réussite éducative scolaire ?
2. Est-ce que cette innovation vise l'un des principaux déterminants de la réussite éducative scolaire ?
3. Est-ce que cette innovation apporte un changement, une amélioration dans la façon de résoudre le problème ?
4. Est-ce que cette innovation est reconnue comme efficace (résultats positifs, a fait l'objet d'une évaluation) dans la solution du problème abordé ?
5. Est-ce que cette innovation s'appuie sur des éléments théoriques ou des connaissances expérientielles bien documentées ?
6. Est-ce que cette innovation réfère à une expérience d'une durée suffisante dans le temps (maturation, 2 ou 3 ans) ?
7. Est-ce que cette innovation s'accompagne de suffisamment d'information de sorte qu'il soit possible pour un milieu de la reproduire ou de l'adapter à son propre contexte ?

Conclusion

Favoriser la réussite éducative scolaire des élèves passe par l'innovation et le changement des diverses pratiques d'un milieu. Changer des pratiques n'est pas nécessairement chose simple et présente un défi de taille. Le changement n'est en fait réalisable que si l'ensemble du milieu est conscient qu'il y a un problème et qu'il y a nécessité de le résoudre pour le mieux-être tant de l'équipe-école que des élèves. Se faire accompagner dans ce processus de changement est souvent une condition favorisant le succès de l'entreprise.

Chapitre 12

Des références et des outils pour soutenir l'intervention en faveur de la réussite éducative scolaire

Ce chapitre présente diverses références à des outils utiles pour soutenir la réussite éducative scolaire. Ces outils sont des sites Internet, des outils de dépistage, des guides de prévention, des livres ou ouvrages de référence. Cette documentation ne se veut pas exhaustive, car nous avons choisi les éléments d'information qui nous semblent les plus pertinents et directement en lien avec le contenu présenté dans le présent ouvrage. Les références sont regroupées par thèmes :

- Références générales ;
- Outils de dépistage des élèves à risque ;
- Guides de prévention ;
- Les parents et l'école ;
- Enseignement, relation enseignant-élève, gestion de classe ;
- Le problème des garçons à l'école ;
- Les problèmes de comportement à l'école ;
- La motivation scolaire.

Plusieurs de ces références sont accessibles sur Internet et sont gratuites.

Références générales

www.ctreq.qc.ca

Le *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)* a pour mission de stimuler et de contribuer à concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative, grâce au transfert de la recherche, à l'appui de l'expérience de la pratique, à des services de liaison et de veille afin de permettre aux milieux de pratique d'améliorer leurs interventions pour accroître la réussite éducative.

www.ecoleetstrategies.ctreq.qc.ca

(site en développement, voir www.ctreq.qc.ca)

Le site *École et Stratégies* est un outil de formation et d'accompagnement qui offre aux milieux scolaires un modèle d'accompagnement et des outils de soutien à l'implantation de pratiques efficaces pour favoriser l'amélioration de la réussite des élèves et prévenir le décrochage scolaire.

www.rire.ctreq.qc.ca

Le *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)* du CTREQ diffuse de l'information de qualité susceptible de répondre aux besoins des acteurs de la réussite éducative. L'information, provenant de plusieurs sources, vise principalement la réussite des élèves du primaire et du secondaire, notamment par la valorisation de l'information à caractère scientifique. Par la voie d'une infolettre personnalisée, d'un moteur de recherche et de répertoires, le *RIRE* offre des résumés et des rapports de recherche, des textes de vulgarisation, des outils éducatifs et plus encore.

www.csdm.qc.ca/sassc

Le *Bureau de l'adaptation scolaire et des services complémentaires* de la Commission scolaire de Montréal met à la disposition des internautes

quelques références et outils concernant les clientèles de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

www.crires-oirs.ulaval.ca

L'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) documente la réussite scolaire sur le plan des connaissances scientifiques et des pratiques éprouvées.

www.aqeta.qc.ca

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage fait la promotion et la défense collective des droits des enfants et des adultes qui ont des troubles d'apprentissage. Documentation, ressources et liens sont présentés sur ce site.

www.viepedagogique.gouv.qc.ca

La revue *Vie pédagogique* publie des articles consacrés à l'innovation dans les pratiques pédagogiques.

www.chu-sainte-justine.org/Famille

Le *Centre d'information du CHU Sainte-Justine* propose, dans la section « Documentation » de son site, les coordonnées de plus de 385 organismes d'aide, 1 750 suggestions de lecture pour les parents, les enfants et les adolescents ainsi que 700 liens vers des sites Internet spécialement conçus pour eux.

www.gustave.ca

À l'école, comme à la maison, l'enfant a besoin de personnes significatives pour l'aider à bâtir son estime de soi et à développer ses qualités personnelles. *Gustave et Compagnie* propose des outils, des activités d'animation et des méthodes qui parlent aux jeunes et qui favorisent leur épanouissement.

www.reseautreussitemontreal.ca

Le *Réseau Réussite Montréal* s'est donné pour mission de mobiliser l'ensemble des partenaires de l'Île de Montréal et de faire converger toutes les actions ayant une influence positive sur les jeunes, les parents et les intervenants dans le but d'accroître la persévérance, la réussite et le raccrochage scolaires.

www.uneplacepourtoi.qc.ca

Le site Web *Une place pour toi* présente aux jeunes à risque de décrochage scolaire des pistes d'aide, des ressources utiles, des témoignages et la possibilité d'échanger avec d'autres jeunes et des intervenants professionnels.

www.pierrepotvin.com

Le site de *Pierre Potvin* offre aux étudiants, aux intervenants et aux chercheurs en éducation, psychologie et psychoéducation différentes références à ses travaux de recherche et d'accompagnement des milieux. L'internaute y trouvera de nombreux rapports de recherche, des conférences et des outils téléchargeables.

Outils de dépistage des élèves à risque

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a développé au cours des années plusieurs outils en relation avec la réussite éducative (www.ctreq.qc.ca). Parmi eux, deux outils de dépistage des élèves à risque au primaire (*Premiers signes*) et au secondaire (*Logiciel de dépistage du décrochage scolaire, LDDS*).

Outil WEB de dépistage des élèves à risque au primaire, Premiers signes

Ce complément au *Guide de prévention des élèves à risque au primaire* permet de dépister les élèves à risque de la maternelle et du primaire et de les classer selon la typologie suivante : Peu motivé ; Problèmes d'apprentissage ; Problèmes de comportement extériorisés ; Problèmes de comportement intériorisés. De plus, il situe chaque élève selon un niveau de risque faible, modéré ou élevé. Afin de faciliter l'utilisation de *Premiers Signes*, l'outil peut être intégré au Logiciel de gestion intégrée pour l'école, le système GPI des commissions scolaires (CS).
<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/premierssignes.html>

Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (secondaire)

Le Logiciel de dépistage du décrochage scolaire permet de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire et de les classer selon la typologie suivante : peu intéressé/peu motivé ; problèmes de comportement ; comportements antisociaux cachés ; dépressif. Le logiciel est offert aux écoles secondaires et aux commissions scolaires québécoises par abonnement annuel. Installé sur le serveur de la commission scolaire, il est accessible sur le Web en utilisant les ordinateurs du laboratoire informatique de l'école. Pour plus d'information, voir :
<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>.

Grille pour l'identification d'élèves à risque d'échec au primaire

Cette grille vise à déterminer, à partir de différents indices associés directement à la réussite scolaire, le niveau (faible, modéré ou sévère) de risque d'échec. Ce n'est pas un instrument de diagnostic ou de classement des élèves. Toutefois, il permet à un (e) enseignant (e), ou à une école de réaliser un portrait global de la situation de risque de ses élèves. L'instrument cible les élèves du niveau primaire (maternelle à 6^e année) qui présentent des difficultés assez importantes dans certaines matières scolaires. La grille se compose de 16 indices de risque tirés de la documentation et du diagnostic des besoins réalisé lors d'une recherche-action menée dans les régions du Bas-du-Fleuve et de la Gaspésie, pendant trois années consécutives (1998-2000). Ces indices ont été pondérés en fonction de leur influence relative avec la réussite scolaire, le risque

d'échec scolaire et ultérieurement le décrochage scolaire. C'est l'enseignant (e) titulaire de la classe (personne qui connaît bien l'enfant) qui administre la grille.

Il est possible d'avoir accès gratuitement à la grille sur le site : www.pierrepotvin.com à la rubrique *Banque d'outils*. Sur le même site, il existe une version adaptée pour les parents.

Guides de prévention

Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire

<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/guideprimaire.html>

Le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* se veut un outil efficace d'information, de prévention et d'intervention pratique. Il est destiné principalement aux enseignants et aux autres intervenants qui agissent directement auprès des élèves du primaire susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre scolaire et de développer des facteurs de risque pouvant mener au décrochage au secondaire. Ce guide s'adresse également aux parents et au personnel de direction des établissements scolaires.

On y présente la description de quatre types d'élève à risque au primaire ; des pistes d'intervention ciblées pour chaque type d'élève à risque ; une procédure et des outils de dépistage permettant d'identifier les quatre types d'élève à risque ; de l'information sur des programmes et des outils d'intervention.

Guide de prévention du décrochage scolaire « Y'a une place pour toi ! » (secondaire) <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/ya-une-place-pour-toi.html>

Ce guide se veut un outil d'information et d'intervention pratique et efficace destiné à trois clientèles cibles : l'école, les parents et les élèves. Ce guide est un complément au *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Le guide est accompagné d'un site Web de sensibilisation des jeunes (

www.uneplacepourtoi.qc.ca) qui offre des pistes d'aide et des ressources utiles.

Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire « Les petits pas »

Ce guide propose quatre volets (élève, enseignant, communautaire et évaluation) totalisant près de 70 activités. Le volet élève aborde les thèmes de la connaissance et de l'estime de soi, de la motivation, de la planification, des relations interpersonnelles, de la prise de décision, de la communication, de la connaissance du marché du travail et de l'orientation professionnelle. Il est possible d'avoir accès gratuitement à ce guide sur le site : www.pierrepotvin.com.

Les parents et l'école

Le *Guide de prévention du décrochage scolaire « Y'a une place pour toi ! »* (secondaire) et le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* ont chacun une section pour les parents.

Tel-Jeunes – Parents et intervenants

Ce site permet de mieux comprendre les différentes réalités que vivent les jeunes. Il donne un portrait juste et actuel de ce qui les préoccupe et fait entendre la voix de ceux qui n'osent pas parler. Le Web favorise de beaucoup l'expression plus profonde des difficultés vécues. Plusieurs thématiques proposées sur le site peuvent servir de déclencheur à des discussions animées. On peut également y trouver des pistes intéressantes pour des actions auprès des jeunes. C'est aussi un service où l'on peut référer des jeunes : il peut servir d'outil complémentaire au travail de parent ou d'éducateur, car il est disponible 24 heures sur 24, 7 jours sur 7.

De plus, pour les parents, la *Ligne parents* est là en tout temps. Que ce soit pour des problèmes concernant l'éducation, l'épuisement, les difficultés dans le rôle parental, etc., une équipe de professionnels assure un service de consultation et d'aide ponctuelle 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. C'est

gratuit et confidentiel : 1 800 361-5085. <http://teljeunes.com/qui-sommes-nous/parents-et-intervenants>

Le site Internet *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)* du CTREQ présente un répertoire intitulé *Coeuréaction*, consacré à la relation école-famille. <http://www.rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=39>

Fédération des comités de parents du Québec www.fcpq.qc.ca

Si vous avez besoin d'information en éducation (ressources, actualité, événements) et désirez améliorer vos compétences parentales, visitez ce site.

J'parle.com www.jparle.com

Conseils pour améliorer la communication avec votre enfant.

Comportement.net (volet « Parents »)

www.comportement.net/parents

On trouve sur ce site des informations pertinentes (conseils, tests, ressources, outils) qui pourront être utiles pour soutenir le parcours scolaire d'un enfant, tant sur le plan pédagogique que sur le plan social.

Assistance parents www.parentsinfo.sympatico.ca

Même si le site Assistance parents est officiellement fermé, il regorge encore de liens pertinents, notamment sous l'onglet « Banque de liens ».

Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage www.rocqld.org

Ce regroupement représente 39 organismes répartis dans 11 régions du Québec. Ces organismes soutiennent plus de 12 000 jeunes et parents chaque année. Pour trouver les organismes et ressources disponibles dans votre région, consultez l'onglet « Ressources ».

L'enseignement, la relation enseignant-élève, la gestion de classe

Gauthier, C., Desbiens, J-F., Martineau, S. en collaboration avec Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Les presses de l'Université Laval.

www.csmb.qc.ca/gesclasse/contexte.htm

Ce site propose un centre de documentation et une formation interactive sur la gestion de classe et les élèves en difficulté de comportement.

<http://asp.csdeschenes.qc.ca/snaps/Bibliographie/bibliographie.htm>

Le décrochage scolaire

Trait d'union. Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire (Laurier Fortin, 2012).

Trait d'union est un programme d'intervention multidimensionnel développé pour prévenir le décrochage scolaire dans les écoles secondaires. Le principal objectif du programme est de développer l'engagement et la persévérance scolaires des élèves à risque de décrochage. Il est formé de deux composantes, TRAIT et UNION. La composante TRAIT consiste en la vérification régulière des indicateurs de désengagement scolaire par le biais de la grille TRAIT et au partage de ces informations avec l'élève, les parents et le personnel scolaire. La composante UNION est la rencontre avec l'élève sur une base régulière.

Enfin, Trait d'union permet une intervention personnalisée selon les types et les caractéristiques des élèves.

<http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/traitdunion.html>

Gilles, J-L., Potvin, P. et Tièche, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Éditions Peter Lang.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Bœck, Bruxelles.

Le problème des garçons à l'école

Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Lavoie, N. (2011). *Comment réussir à faire mieux réussir les garçons en lecture et en écriture*. <http://www.education-garcon.ca/documents/conferenciers-2011/Nathalie-Lavoie.pdf>

Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Septembre éditeur.

Lemerie, J-G. (2004). *Les garçons à l'école. Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Chenelière McGraw-Hill.

Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école*. Édition École et comportement.

Les problèmes de comportement à l'école

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin Éditeur

www.comportement.net

On retrouve sur ce site de l'information et des outils d'intervention liés aux troubles de comportement et à différentes problématiques jeunesse rencontrées en milieu scolaire.

www.centrejeunessedequbec.qc.ca/institut/index.html

L'Institut universitaire du Centre jeunesse de Québec est un centre de recherche, d'enseignement, de transfert de connaissances et de développement de pratiques de pointe donnant accès à de la documentation pertinente sur les problèmes de comportement des jeunes et sur les facteurs qui y sont associés.

www.ecolecomportement.com

Le site *École et comportement* présente, entre autres, des publications, des trucs et des conseils visant à aider les jeunes aux prises avec des difficultés comportementales.

www.cqjdc.org

Le *Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement* veut favoriser le développement de services éducatifs de qualité en sensibilisant les milieux visés aux besoins et au bien-être de ces jeunes. De plus, il est soucieux de faciliter la création de liens entre le personnel scolaire, les intervenants des autres réseaux et les parents.

La motivation scolaire

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. 3^e édition. Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les éditions du renouveau pédagogique. Montréal.

Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Les éditions du renouveau pédagogique. Montréal.

Conclusion

Depuis plus de trente ans, nous avons œuvré dans le domaine de l'éducation, tant en recherche qu'en formation de professionnels et, depuis quelques années, via le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), dans des projets d'accompagnement des écoles dans la lutte à l'échec scolaire et à la prévention du décrochage *École et Stratégies*).

Dans la suite de cet engagement, nous espérons, avec ce livre, contribuer à l'amélioration de notre système d'éducation. La voie à suivre, selon nous, est de travailler sur les grands déterminants de la réussite scolaire reconnus par nombre de travaux de recherche que nous avons tenté de mieux analyser tout au long de ce livre, à savoir les types d'élèves à l'école, l'engagement et la motivation scolaires, les problèmes de comportement, le décrochage scolaire, les caractéristiques des écoles efficaces, la relation enseignant-élève, le climat de classe et la gestion de classe, les styles éducatifs parentaux. L'autre élément incontournable de l'amélioration de la réussite des élèves et de la prévention du décrochage scolaire est sans contredit l'alliance entre la recherche universitaire et la pratique. Comme c'est le cas en santé (médecine) et dans beaucoup d'autres domaines, l'éducation ne peut se passer des résultats de la recherche et ne peut faire autrement que de renforcer son alliance avec la recherche universitaire si elle veut vraiment développer l'innovation et améliorer les conditions de réussite des jeunes.

Un autre élément dont on doit tenir compte dans cette quête pour favoriser la réussite des élèves est la référence aux écoles « modèles » dites efficaces. Comme on l'a vu, ces écoles mettent l'accent sur les apprentissages de base (l'académique), sur le soutien aux enseignants et aux

élèves, sur un leadership partagé de la direction, sur la protection d'un climat d'école sécuritaire, harmonieux dans les relations, tant avec les élèves qu'entre les adultes.

Pour en arriver à ce que l'école s'améliore et offre l'environnement le plus riche possible aux élèves, elle doit accepter de s'engager dans un processus de changement de ses pratiques et, idéalement, se faire accompagner dans cette démarche.

Glossaire

Absentéisme scolaire

L'absentéisme est défini comme un comportement marqué par la répétition d'absences volontaires. Il existe divers types d'absentéisme scolaire : l'absentéisme de retard, l'absentéisme intérieur aussi appelé *drop-in*, le *zapping* ou l'absentéisme choisi et l'absentéisme chronique.

Accompagnement d'une équipe-école

Une démarche d'accompagnement est basée sur trois dimensions caractéristiques de l'innovation : 1) une révision de la structure organisationnelle ; 2) une révision des pratiques pédagogiques et éducatives appliquées directement à l'élève ; 3) un accompagnement d'une intensité et d'une durée décroissantes favorisant la pérennité des changements et le développement de l'autonomie des milieux.

Climat de classe

Le climat de classe possède les caractéristiques suivantes : une dimension des relations interpersonnelles, à savoir la chaleur affective des enseignants, la satisfaction à leur égard ou, au contraire, des tensions entre eux et les élèves et le favoritisme ; une dimension du développement personnel de l'élève, soit l'engagement et l'application scolaire ; une dimension du maintien du système, comme l'ordre et l'organisation dans la classe.

Décrochage scolaire

Au Québec, un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement. Il importe cependant de distinguer le décrochage de l'abandon scolaire, ou interruption définitive de la fréquentation scolaire. On considère habituellement que cinq années doivent s'être écoulées depuis le décrochage pour parler d'abandon.

Déterminants de la réussite éducative scolaire

On entend par déterminant un facteur qui détermine un état de santé ou un problème, un facteur en cause. La notion de déterminant a été tout d'abord utilisée dans le domaine de la santé (on parle des déterminants de la santé). En éducation, on entend par déterminants de la réussite ou du décrochage scolaires les principaux facteurs qui contribuent à favoriser la réussite éducative ou, au contraire, les principaux facteurs qui entrent en jeu dans le décrochage scolaire. C'est en quelque sorte une autre façon d'identifier les facteurs de risque ou de protection en se concentrant cependant sur les facteurs ayant le plus d'influence.

Engagement scolaire

L'engagement scolaire comprend trois dimensions principales, à savoir : la *dimension comportementale*, qui implique l'aspect disciplinaire (être assidu, répondre aux consignes de la classe et de l'école, etc.), l'aspect scolaire (l'engagement dans les apprentissages, s'appliquer dans ses devoirs, s'impliquer dans les discussions en classe, etc.) et l'aspect parascolaire (participer aux activités sociales et parascolaires) ; la *dimension affective*, qui implique l'attrait ou la valorisation de l'école, la perception de l'utilité des matières et de l'école et le sentiment d'appartenance à l'école ; la *dimension cognitive*, qui comprend l'investissement cognitif dans l'apprentissage (l'effort, la volonté d'apprendre, etc.) et l'autorégulation des apprentissages (sentiment de compétence, attribution de la réussite et de l'échec, etc.).

École efficace

On emploie différents termes pour parler d'école efficace : « bonne école », « école efficace » et « école exemplaire ». Par école efficace on veut signifier que tous les élèves apprennent, actualisent leur potentiel et sont bien préparés à faire face à leur vie d'adulte. En milieu défavorisé, l'école efficace se définit comme celle dont la performance scolaire des élèves, mesurée à l'aide d'épreuves standardisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis.

Gestion de classe

La gestion de classe est devenue un processus complexe de planification, d'organisation et de contrôle de tout ce qui se rapporte à la classe. Elle comprend : la gestion des activités d'apprentissage, du temps, de l'espace et du matériel, des règles, des procédures et des routines, des interactions sociales en classe, de la relation enseignant-élève, de l'animation et de ses techniques.

Innovation en éducation

L'innovation en éducation se définit comme un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants.

Motivation scolaire

La motivation scolaire est constituée d'un ensemble d'énergie psychologique et physique se traduisant par un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Motivation scolaire (Source de)

La motivation scolaire comprend trois sources principales : la perception de soi, de sa compétence ou de son sentiment d'efficacité ; la perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire ; la perception de contrôlabilité.

Problèmes de comportement extériorisés

Les problèmes dits extériorisés (sur-réactifs) se manifestent au regard des stimuli de l'environnement : paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, ou encore des refus persistants dans un encadrement justifié.

Problèmes de comportement intériorisés

Les problèmes dits intériorisés (sous-réactifs) peuvent se manifester chez l'élève par une peur ou une anxiété excessives face aux personnes et aux situations nouvelles, par des comportements anormaux de passivité, de timidité, de dépression, de dépendance ou de retrait.

Problèmes et troubles de comportement

L'expression problèmes de comportement prend habituellement le même sens que difficulté de comportement. Ces élèves sont considérés comme des élèves à risque et leurs difficultés comportementales sont le plus souvent dues à un contexte particulier, lesquelles peuvent être qualifiées de transitoires. Par contre, les élèves qui présentent de réels troubles de comportement se distinguent des élèves à risque par le fait qu'ils présentent des difficultés d'adaptation majeures affectant plusieurs domaines de leur vie en même temps (domaines scolaire, familial, social, personnel, etc.).

Relation de bienveillance

Plusieurs termes définissent le concept de bienveillance, tels que : la compassion, les sentiments, les émotions, la sollicitude, la valorisation, l'intérêt, la reconnaissance des autres, etc. Dans sa forme la plus simple, la relation bienveillante se définit comme une rencontre entre deux êtres humains où l'on observe une personne qui donne de la chaleur humaine et une autre qui reçoit cette chaleur humaine, sans toutefois considérer cette relation entre ces individus comme intime.

Réussite éducative

Le terme *réussite éducative* est très vaste et peut porter à confusion. Ce terme peut être défini comme une visée du développement global des jeunes au niveau physique, intellectuel, affectif, social et moral (spirituel). Le bien-être, l'accomplissement de soi et le bonheur en constituent les résultats ultimes.

Réussite éducative scolaire

La réussite éducative scolaire est la mission confiée aux écoles primaires et secondaires du Québec en vertu de la *Loi sur l'instruction publique*, qui précise que l'école « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, *d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire* ».

Réussite éducative familiale

La réussite éducative familiale concerne la mission éducative de la famille et vise à offrir à l'enfant un milieu de vie familial sécurisant et chaleureux, une relation parent-enfant bienveillante, des pratiques éducatives saines, un haut degré d'engagement parental envers la réussite éducative scolaire et le développement de valeurs humaines et spirituelles de grande qualité.

Styles éducatifs parentaux (les dimensions)

Il existe trois dimensions aux styles éducatifs parentaux : l'engagement parental (chaleur, affection), l'encadrement parental (supervision) et

l'encouragement parental à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique). Pour chaque style, ces dimensions seront plus ou moins accentuées.

Styles éducatifs parentaux

Il existe quatre styles éducatifs parentaux : le style autoritaire (punitif, contrôlant et disciplinaire), le style démocratique (valorisant et encourageant l'autonomie), le style permissif (supervisant peu, tolérant et peu structuré) et le style désengagé (ou négligent).

Style éducatif autoritaire

Le style autoritaire est caractérisé par des parents qui cherchent à modeler, à contrôler les comportements et les attitudes de leurs enfants par un ensemble de règles et de normes strictes.

Style éducatif permissif

Le style permissif est défini par le fait que les parents sont tolérants et acceptants à l'égard de leurs enfants. Ils utilisent très peu les punitions et exigent relativement peu de leurs enfants. Ils sont aussi peu structurés.

Style éducatif désengagé

Ce style se caractérise par la combinaison d'une faible sensibilité et d'un faible contrôle de la part du parent à l'égard de son jeune. Le parent désengagé ou négligent est dépassé par ses propres problèmes et est peu sensible aux besoins de son jeune, qu'il laisse à lui-même sans supervision. Le contexte de développement qui résulte de ce type de style est flou et instable, sans limites à respecter et sans soutien.

Style éducatif démocratique

Le style éducatif démocratique est caractérisé par un ensemble de normes claires établies par les parents, par une mise en application de ces normes, par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire, par de

l'encouragement à l'autonomie et par une communication ouverte entre les parents et les enfants.

Troubles de comportement

Les troubles de comportement sont des difficultés d'adaptation majeures qui affectent plusieurs domaines de la vie du jeune en même temps (domaines scolaire, familial, social, personnel, etc.). Les trois principaux troubles de comportement observés dans les milieux scolaires sont le trouble des conduites (TC), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH).

Types d'élèves non à risque

Deux types d'élèves sont considérés non à risque, soit l'élève de type attachant et l'élève de type indifférent.

Types d'élèves à risque au primaire

Il existe quatre types d'élèves à risque au primaire : le type peu motivé, le type difficultés d'apprentissage, le type difficultés de comportement extériorisées et le type difficultés de comportement intériorisées.

Types d'élèves à risque au secondaire

Il existe quatre types d'élèves à risque au secondaire, soit le type peu motivé et peu intéressé, le type présentant un trouble de comportement, le type présentant des comportements antisociaux cachés et le type dépressif.

Références

- Alexander, K.L., Entwisle D.R. et Horsey, C.S. (1997). From first grade forward : Early foundation of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), (87-107).
- American Psychiatric Association. (2004). *Mini DSM-IV. Critères diagnostiques*. Washington DC, (2000). Traduction française par J.-D. Guelfi et al., Masson, Paris.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin / Bruxelles : De Boeck.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels. Programme de soutien à l'école montréalaise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2006). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36 (1), (81-107).
- Auger, M.-T. et Boucharlat, C. (2004). *Élèves « difficiles », profs en difficultés*. Lyon : Éditions de la Chronique Sociale.
- ASU College of Liberal Arts and Sciences (2011). *Researchers examine « pseudoscience » of single sex schooling*. Document consulté le 30 avril 2012 <https://clas.asu.edu/node/11459>.
- Baby, A. (2010). *Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative*. Dans Gilles Pronovost éd. *Familles et réussite éducative*, PUQ.

- Barbier, J.M. (1992). Le recours à la démarche de projet : production de changements, production de savoirs et production de capacités, *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(1), (117-127).
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), (568-582).
- Bauch, P.A. (1991). Linding reasons for parent's choice and involvement for minority families catholic high schools. *International Journal of Educational Research*, 15 (4), (311-322).
- Baumgarten, S. (2008). *L'enfant porte-symptôme. Couple, parentalité, éducation, école*. Paris : L'Harmattan.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9 (3), (239-276).
- Bennacer, H. (2007). Version abrégée de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMM-CCE). *Revue québécoise de psychologie*, 28 (3), (227-251).
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement, *European Journal of Psychology of Education*, 15 (2), (173-189).
- Blaya, C. (2012). L'association de l'absentéisme et du décrochage scolaire avec la délinquance est-elle pertinente ? Dans J-L. Gilles, Potvin. P. Tiècle, C. *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. Ministère de la recherche et des nouvelles technologies, France.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 4 (8), (4-17).
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York : McGraw-Hill, (cité par Ouellet, 2009).

- Bouchard, C. et al. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes : Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux. direction des communications.
- Bouchard, P. (1998). Prévenir le décrochage : les pièges à éviter, les accommodements à trouver. *Vie pédagogique*, (107), (49-52).
- Bouchard, P. et St-Amant, J-C. (1996). *Garçons et Filles – Stéréotypes et réussite scolaire*. Les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, S. (1996). *Rôle des pratiques éducatives et de l'encadrement parental dans le phénomène de réussite en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouffard et al. (2007) *Le rôle crucial de la motivation*. Dans Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. MELS.
- Bowlby, J.W. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Développement des ressources humaines et Statistiques Canada.
- Brookover, W.B. (1985). Can we make school effective for minority students ? *Journal of negro education*, 54 (3), (257-266).
- Bronner, L. (2005). L'absentéisme scolaire touche 5 % des élèves mais atteint 10 % en lycée professionnel. *Le monde*. Page consultée le 29 septembre 2007. <http://ecolesdifferentes.free.fr/ABSELEVPROFS.htm>.
- Brophy, J.E. et Evertson, C.M. (1981). *Student Characteristics and Teaching*. New York : Longman.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships : causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Brunelle, N., Plourde, C. et Tremblay, J. (2006). *L'usage de drogues et la délinquance*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2012). *Le décrochage et la réussite des garçons : déconstruire les mythes, rétablir les faits*. Consulté le 21 mai 2012. <http://www.csq.qc.net/dossiers/decrochage.html>.
- Centre d'analyse stratégique (2011). *Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? Note d'analyse 232*. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.strategie.gouv.fr/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011>.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2006). *Soutien à la motivation scolaire*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention* (261-279). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Collerette, P. (2007). *Piloter des changements axés sur la performance de son organisation*. Présentation au 15^e colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'ACSQ. 19-20 novembre 2007.
- Collerette, P., Schneider, R. et Legris, P. (2003). La gestion du changement organisationnel. Quatrième partie : l'adaptation au changement. *ISO Management Systems* (janvier-février) (56-64).
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2005). *Diagnostic organisationnel*, (105-107).
- Connell, J.P. et Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness : A motivational analysis of self-system processes*. Dans M.R. Gunnar et L.A. Sroufe (Éds), *Self processes in development : Minnesota Symposium on Child Psychology*, 23, (43-77). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec :

Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2001-05-003&cat=2001-05-01>.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Cooper, H. (1989). *Homework*. New York : Longman.

Corneille, K. (2006). *Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques*, Dans Loiselle, J., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement*. Québec : Presse de l'Université du Québec

Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33 (1), (117-136).

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire (Enseignants et Chercheurs – Synthèse et mise en débat*. INRP (novembre).

Cros, F. (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris : INRP.

Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), (487-496).
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Deblois, C. et Corriveau, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. CRIRES : série « Études et recherches », 1 (4). Québec : Université Laval.
- Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L. et Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), (458-469).
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation in education : The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, (325-346).
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et P. Verlaan. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, (769-775).
- Desbiens, N. (2008). *Les troubles du comportement chez les enfants de 5 à 12 ans. Évaluation et intervention*. Formation Porte-Voix. Document inédit, Université de Montréal.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32 (4), (208-217).
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (1999). Family characteristics as Predictors of school achievement : parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), (135-153).
- Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, Recherche et Intervention*, 2 (1), (9-24).

- Deslandes, R. et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23 (1), (231-245).
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32 (3), (191-208).
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval : Psychopédagogie.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 18 (3), (63-79).
- Dimitri, M.-M. et Potvin, P. (2012). *École et Stratégies*. CTREQ. <http://www.ctreq.qc.ca/produits> (site en développement).
- Dishion, T. J. et Kavanagh, K. (2000). A multilevel approach to family centered prevention in schools : Process and out-come. *Addictive Behaviors*, 25 (6), (899-911).
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons : A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46 (7), (504-514).
- Doré-Côté, A. (2006). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation de bienveillance, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dornbush, S., Ritter, P., Leiderman, P., Robert, D. et Fraleigh, M. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance, *Child Development*, 58, (1244-1257).
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise en psychologie,

Université du Québec à Trois-Rivières.

- Duclos, G. et Duclos, M. (2005). *Responsabiliser son enfant*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumont, M., Leclerc, D. et McKinnon, S. (2009). La conciliation travail-études : conséquences différées sur l'adaptation scolaire et psychosociale d'adolescents québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 30 (1), (103-117).
- Duru-Bellat, M. et Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, (5-8). Document consulté le 30 avril 2012. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF171-1.pdf>.
- Eberhart, J., Shih, H., Hammen, C.L. et Brennan, P.A. (2006). Understanding the sex difference in vulnerability to adolescent depression : An examination of child and parent characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (4), (495-508).
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements and behaviors of elementary school students*. (Report n° 27). Baltimore, MD : Johns.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge Ed.
- Essau, C.A. (2004). The association between family factors and depressive disorders in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (5), (365-372).
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), (7-29).
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), (117-142).
- Finn, J.D. et Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), (221-234).
- Fondation Lucie et André Chagnon. (2009). *Déterminants de la persévérance scolaire*. Identifiés par une équipe d'experts.

- Fortin, L., Potvin, P., Royer, É. et Marcotte, D. (1996-2007). *Étude longitudinale sur le décrochage scolaire*. Document inédit.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, D., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A Multidimensional Model of School Dropout from an eight-year Longitudinal Study in a General High School Population. *European Journal of Psychology of Education*. (Publication acceptée).
- Fortin, P. (2008). *Les sans-diplôme au Québec : Portrait d'ensemble*. Document cité dans le *Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec* (Rapport Ménard).
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), (363-383).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), (219-231).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14 (2), (93-120). Recension des écrits.
- Fortin, L. et Strayer, F. (2000). Les troubles du comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), (3-16).
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (1999, mai). *Les troubles du comportement intériorisés et extériorisés des élèves du secondaire : une analyse des facteurs personnels, sociaux et scolaires*. Communication présentée au Congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles du comportement, « Du lien à la relation d'aide ». Québec, Canada.
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec : Éditions Behaviora.

- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Mercier, H. et Déry, M. (1996). *Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles de comportement de niveau primaire*. Dans L. Barbeiro et R. Vieira, *Précursores de aprendizagem praticas educativas* (204-224). Escola Superior de Educaçao de Leiria.
- Fortin, L., Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), (513-527).
- Franklin, C. et Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout : School, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17 (3), (433-448).
- Freese, S.F. (1999). The relationship between teacher caring and student engagement in academic high school classes. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, 60 (6-A) : 1971.
- Frydenberg, E. et Brandon, C. (2008). *Apprendre à faire face. Programme de développement des habiletés de coping pour adolescents*. Adaptation française, Pronovost, J., Dumont, M. et Leclerc, D. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, C. et Vitaro, F. (2000). *Tome II : Les problèmes externalisés*. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P.L. et Vitaro, F. (2006). *Le trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds). (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (15-27).
- Galand, B. (2004). La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), (125-142).
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of school : A 19 year perspective, *American Educational Research*

Journal, 34 (2), (395-419).

Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. FQRSC et GRIFPE. Québec : Université Laval.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. FQRSC et Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Québec : Université Laval.

Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29 (2), (223-240).

Génelot, D. (1992). *Gérer dans la complexité*. Paris : Insep éditions.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentation*. Paris : PUF.

Gilly, M., Martin, M. et Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de psychologie*, 4 (28), (800-810).

Good, T.L. et Brophy, J.E. (1986). *Educational psychology*. (3^e ed.). New York : Longman.

Good, T.L. et Brophy, J.E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63 (6), (617-624).

Gouvernement du Québec. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/ALaMemeEcoleEHDA/f.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2008). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par région administrative et ensemble du Québec*. Document consulté le 5 janvier 2009 de Banque de données

des statistiques officielles sur le Québec.
[http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?
p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1070](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1070).

Gouvernement du Québec. (1998). Loi sur l'instruction publique, chapitre III, section I, article 36. Document consulté le 8 juin 2010.
<http://www.prel.qc.ca/rechercher-etcomprendre/definitions.html>.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport Ménard.

Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG). (2003). *Rapport de recherche*. Document inédit.

Gubbels, J. (1989). Parent volunteers as social capital. *Momentum*, 20 (3), (30-33).

Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20 (6), (737-753).

Herman, M.R, Dornbusch, S.M., Herron, M.C. et Herting, J.D. (1997). The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12 (34-67).

Hickman, G.P., Bartholomew, M., Mathwig, J. et Heinrich, R.S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Sciences*, 102 (1), (3-14).

Himreich, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education*, 22 (3), (269-282).

Huberman, A.M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. *Expérience et innovation en éducation*, 4. Unesco : BIE

Huerre, P. et Leroy, P. (2006). *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*. France : Hachette Littératures.

Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Académie Aix-Marseille : Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche. Document consulté le 29 septembre 2007. <http://www.ia13.acaixmarseille.fr/MalletteDirecteur/PDF/ABSENTEISME/ModaliteControleTraitement.pdf>.

Institute on Community Integration. College of Education + Human Development. *Check & Connect*. Université of Minnesota. Document consulté le 27 septembre 2007. <http://ici.umn.edu/checkandconnect/default.html>.

Jackson, P.W. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), (21-40).

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 (2), (285-306).

Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), (61-88).

Jimerson, S.R., Egeland, B., Sroufe, L.A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), (525-549).

Jowett, S. et Basinsky, M. (1998). Parents and education : A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, 30 (1), (36-45).

Kasen, S., Johnson, J. et Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (165-177).

Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes : an interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53 (3), (415-437).

- Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), (800-808).
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M. et Aubey, L.W. (1986). Parental Involvement, Homework, and TV Time : Direct and Indirect Effects on High School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), (373-380).
- Lacourse, E., Gendreau, P.L. (2007). Difficultés biopsychosociales des garçons durant l'adolescence. Perspective canadienne au XXI^e siècle. Projet de recherche sur les politiques. Gouvernement du Canada. Document consulté le 30 avril 2012. http://publications.gc.ca/collections/col-lection_2008/policyresearch/PH4-39-2007E.pdf.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2010a). *La motivation scolaire*. Réseau d'Information sur la Réussite Éducative (RIRE) CTREQ. www.RIRE.CTREQ.qc.ca.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2010b). *Le décrochage scolaire*. Réseau d'Information sur la Réussite Éducative (RIRE) CTREQ. www.RIRE.CTREQ.qc.ca.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2010c). *Les problèmes de comportement*. Réseau d'Information sur la Réussite Éducative. (RIRE) CTREQ. www.RIRE.CTREQ.qc.ca.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec : Septembre éditeur.
- Larivée, B. et Bourque, M.L. (1991). The impact of several dropout prevention intervention strategies on at-risk students. *Education*, 112 (157-160).
- Lavoie, N. (2011). Comment réussir à faire mieux réussir les garçons en lecture et en écriture. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.education-garcon.ca/documents/conferenciers-2011/Nathalie-Lavoie.pdf>.
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Québec : Éditions Behaviora.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin.
- Lemerle, J-G. (2004). *Les garçons à l'école. Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2008). *La gestion de classe*. Document de référence pour les conseillers pédagogiques. Développé dans le cadre du projet TRANSCIB2 (MELS, 2008), Université de Sherbrooke.
- Maehr, M.L. et Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling : Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), (371-409).
- Marcotte, D. (2006). *Quand la vie te rentre dedans. Pare-Chocs*. Québec : Septembre édition, CTREQ.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), (687-712).
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Sous la dir. de). (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'intervention cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28 (2), (199-211).
- McKinnon, S. (2006). *Relation entre les troubles du comportement extériorisés, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales et le risque de décrochage scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Miller, D. L. et Kelley, M.L. (1991). Interventions for improving homework performance : A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6 (3), (174-185).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), selon le*

sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2009-2010 (données officielles). Système Charlemagne, novembre 2011.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA)*. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/index.htm>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Indicateurs de l'éducation : édition 2010*. Document consulté le 14 février 2012. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Document consulté le 30 avril 2012. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *Éléments attendus dans la planification SIAA – École secondaire*. Document de travail. CG/CIMD/MELS/ V2/08-04-09 -105 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008-2011). *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble. Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec.

Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies. (2003). *Absentéisme des élèves : Recherches internationales et politiques de prévention*. Direction de la recherche, PIREF. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.

Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Nault, T. et Léveillé, J.-L. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*. OECD : OECD Publishing.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. OECD : OECD Publishing. Document consulté le 30 avril 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9 789 264 086 944-fr>.
- Ouellet, G. (2009). *Démarche de prévention du décrochage scolaire et augmentation de la réussite éducative dans les écoles secondaires du Québec*. Recension des écrits sur les écoles efficaces. Document élaboré à la demande du CTREQ.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Fascicule de l'ÉLDEQ 1998-2010*, 6 (1). Document consulté le 30 avril 2012. http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_reussite_scol_fr.pdf.
- Perreault, M., Brunet, L. (2011). Quand le soutien social et la santé psychologique vont de pair avec la réussite scolaire ! AQAP. *Vivre le primaire*, 24 (2) (54-55).
- Perrenoud, Ph. (1996). Innover en identifiant et en dépassant des objectifs-obstacles, *Lettre d'Équipes et Projets* (Paris), n° 10, (30-31).
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88, (37-42).
- Potvin, P. (2012). *Statistiques de dépistage du logiciel Premiers signes*. Document de travail inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque du primaire, Y'a une place pour toi*. CTREQ.
- Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2010) *Critères de sélection des pratiques prometteuses en psychoéducation*. Document inédit. Banque d'outils

de l'Ordre des Psychoéducateurs et des Psychoéducatrices du Québec (OPPQ).

Potvin, P. (2010). *L'approche scolaire en prévention du décrochage scolaire*. Présentation au Séminaire de recherche, l'alliance entre des approches de prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. CTREQ. Québec, 21 juin 2010.

Potvin, P. (2009). *Résultats au logiciel de dépistage de diverses écoles secondaires du Québec* (N = 6577). Document inédit.

Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (mars, 2009a). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ?* Communication au congrès de l'AQETA. Montréal.

Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (avril, 2009b). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ?* Communication au Rendez-vous national des gestionnaires de l'éducation. (Intervention à l'ouverture). Québec.

Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (avril, 2009c). *Attitudes de l'éducatrice, type de l'élève et cheminement anticipé d'élèves de la maternelle et diplomation 11 ans plus tard ?* Communication à la journée de recherche du CICC-GRIAPS. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P. (2007). *Décrochage scolaire : recherche et intervention*. Communication présentée au Rendez-vous annuel du programme Qualification des jeunes de l'Association des Centres jeunesse du Québec. Laval, Canada.

Potvin, P. (2007) *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : les petits pas*. (2^e éd.). CTREQ.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi !* (2^e éd.). Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). *Le décrochage scolaire*. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds). *Les troubles du comportement à l'école*. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Potvin, P. (2005). *La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire*. Dans L. Deblois (Éd.). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. (D. Lamothe, coll.) (109-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Doré-Côté, A. (2001, juillet). *Teachers' attitude toward students at risk of school dropout : A longitudinal study*. Communication présentée au Seventh Biennial International Conference, International Association of Special Education. Varsovie, Pologne.
- Potvin, P. (2001, janvier). *Échec scolaire et décrochage : quelques conditions gagnantes pour la prévention*. Communication au Colloque sur la réussite scolaire en Estrie. Sherbrooke, Québec.
- Potvin, P. et Fortin, L. (2001, mai). *Programmes d'intervention différenciés selon les types d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire*. Communication présentée au premier Colloque de l'Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPO). Saint-Hyacinthe, Québec.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Études et recherches*, 5 (3). CRIRES. Université Laval. CSQ.
- Potvin, P., Paradis, L. et Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de la maternelle en relation avec le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), (35-54).
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), (441-453).
- Potvin, P. et Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape 1*. Présenté à la direction de recherche du Ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2),

(132-149).

- Potvin, P. et Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psychoéducation*, 21 (2), (115-131).
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ-3562). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Hardy, M. et Paradis, L. (1989) Les représentations de l'élève par l'enseignant : le point de vue de quatre auteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 14 (4).
- PREL. (2010). *Définitions*. Document consulté le 30 avril 2012. <http://www.prel.qc.ca/rechercher-et-comprendre/definitions.html>.
- Quint, J., Thompson, S.L. et Bald, M. (2008). *Relationship, rigor, and readiness. Strategies for improving High Schools. Boosting attendance*. The council of the great city schools. The National High School Alliance.
- Rollet, B. (1992). L'évitement d'effort. *Cahiers pédagogiques*, 300, (34-36).
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec : École et comportement.
- Royer, É., Saint-Laurent, L., Bistaudeau, I. et Moisan, S. (1995). Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille, *Éduquer et former : Théories et pratiques*, 304 (1), (23-34).
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), (583-625).
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. et Dornbusch, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high

school. *Sociology of Education*, 63, (283-299).

Ryan, R.M., Stiller, J.D. et Linch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), (226-249).

Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville : University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. (Cité par Gauthier et al., 2004).

Saint-Jacques, M.-C., McKinnon, S. et Potvin, P. (2000). *Les problèmes de comportement chez les jeunes : comprendre et agir efficacement*. Centre jeunesse de Québec. Beauport, Québec : Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.

Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Sauvé, M.-R. (2005). Perturbateur à la maternelle, décrocheur au secondaire. 20 ans d'observation sur 4000 jeunes le confirment : l'hyperactivité et l'agressivité mènent au décrochage. *FORUM*, 40 (4), 19 septembre 2005.

Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research : their specific contributions to professional development. (Recherche action et collaborative : leurs contributions spécifiques au développement professionnel). *Educational Action Research*. 15 (4), (577-596).

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifiés en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., Osborn, R.N. et de Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation* (3^e éd.). Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Silberman, M.L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60 (5), (402-407).

- Si Moussa, A. (2011). De l'égalité des résultats des filles et des garçons à l'école. *Questions Vives*, 8 (15), 10 octobre 2011. Document consulté le 30 avril 2012. <http://questionsvives.revues.org/723>.
- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), (571-581).
- Staats, A.W. (1986). *Behaviorisme social*. Québec : Éditions Behaviora.
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal : Éditions Sisyphe.
- St-Amant, J.-C. et Bouchard, P. (2000). La réussite scolaire en milieu populaire. Quelques pistes d'intervention. *Nouvelles CEQ*, 12, (19-22). CRIRES.
- Steinberg, L., Elmen, J. et Mounts, N. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity. And Academic Success among Adolescent, *Child Development*, 60, (1424-1436).
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, (1266-1281).
- Stiller, J.D. et Ryan, R.M. (1992, avril). *Teachers, parents, and student motivation : The effects of involvement and autonomy support*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, Californie.
- Straus, M.A. et Gelles, J. (1990). *Physical violence in american families. Risk, factors and adaptations to violence in 8 145 families*. New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Teddlie, C. et Reynolds, R. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London : Falmer Press. (cité par Gauthier et al., 2005 et Ouellet, 2009).
- The Canadian Press. (2011). Good student-teacher relations can help protect kids subject to aggression : study. Document consulté le 30 avril 2012. <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/11/de-bonnes-relations-entre-les-enseignants...>

The Institute of Education Sciences (IES). 2008. Dropout prevention.

University of Minnesota and Minneapolis Public Schools. Strengthening the safety net. *Check & Connect*.

Valas, H. et Sovik, N. (1994). Variables affecting student's intrinsic motivation for school mathematics : Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction*, 3, (281-298).

Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Vianin, P. (2007). La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre. Édition De Boeck.

Viau, R. et St-Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2), (144-157).

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Vincent, A. (2004). *Mon cerveau a besoin de lunettes. Vivre avec l'hyperactivité*. Québec : Éditions Académie Impacts.

Vincent, A. (2005). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte*. Québec : Éditions Académie Impacts.

Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. MÉQ, Direction de la recherche, Québec.

Walberg, H.J. et Redding, S. (1989). Strengthening Family Ties. *Momentum*, 20 (3), (65-67).

Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990). What influences learning ? A content analyses of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, (30-43). Dans *Vie pédagogique*, (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? 90, (45-49), septembre-octobre.

Wendel, T. (2000). Creating Equity and Quality. A literature review of school effectiveness and improvement. *Society for the Advancement of*

Excellence in Education (SAEE). Research Series n° 6.
<http://www.sae.ca>.

- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement : An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), (131-142).
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), (411-419).
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), (202-209).
- Willis, S. et Brophy, J. (1974). « Origins of teachers' attitudes toward young children ». *Journal of Educational Psychology*, 66 (4), (520-529).
- Ziegler, S. (1986). *Homework*. Toronto : Toronto Board of Education, Research Report n° 180.

*Autres titres en
psychoéducation
chez le même éditeur*

CARON, Michèle. *Le professionnel en intervention. Un tuteur sur le parcours des jeunes en difficulté*, 352 pages

CHAPLEAU, Jean. *Cris de détresse, chuchotements d'espoir*, 144 pages

CHAPLEAU, Jean. *L'éducateur spécialisé, un intervenant au cœur du quotidien*, 216 pages

COUTURE, Manon. *L'accompagnement d'un enfant différent au quotidien. Un récit rempli de vie et d'espoir*, 158 pages

DUCHARME, Jean. *Saute d'abord ! Un parcours de trente-cinq ans en psychoéducation*, 224 pages

DUFOUR, Renée. *L'éducateur à travers le temps. L'intervention et ses multiples visages*, 224 pages

GENDREAU, Gilles et collab. *Bosco, la tendresse. Boscoville : un débat de société*, 368 pages

GENDREAU, Gilles et collab. *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*, 332 pages

GENDREAU, Gilles et collab. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, 432 pages

GENDREAU, Gilles et collab. *Partager ses compétences. Tome 1 : Un projet à découvrir*, 364 pages

- GENDREAU, Gilles et collab. *Partager ses compétences. Tome 2 : Des pistes à explorer*, 456 pages
- GERMAIN, Jean-Guy et collab. *Un enfant entre deux familles. Le placement familial : du rêve à la réalité*, 174 pages
- GUINDON, Jeannine. *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres...*, 336 pages
- GUINDON, Jeannine. *Vers l'autonomie psychique de la naissance à la mort*, 432 pages
- L'ABBÉ, Yvon (sous la direction de). *La violence chez les jeunes. Compréhension et intervention*, 208 pages
- LEDUC, Marie-Paule. *Ces enfants qui m'ont tant appris. Expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui*, 176 pages
- NOËL, Louise. *Je m'attache, nous nous attachons. Le lien entre un enfant et ses parents*, 276 pages
- NOËL, Louise. *Récits d'adoption. Cinq aventures familiales*, 336 pages
- PAQUETTE, Pierre. *Apprendre à mieux vivre ensemble. L'éducation dans une large vision de la société*, 240 pages
- PUSKAS, Daniel ; CAOUCETTE, Martin ; DESSUREAULT, Danny et Claude MAILLOUX. *Accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*, 160 pages
- PUSKAS, Daniel. *Amours clouées. Répétition transgénérationnelle et fonction paternelle*, 204 pages
- PUSKAS, Daniel. *Capteurs de rêves. Rencontre d'accompagnement clinique psychoéducative*, 232 pages
- RAINVILLE, Suzanne et collab. *L'abandon d'enfant. Dépister, accepter, accompagner*, 288 pages
- RENOU, Marcel. *Psychoéducation. Une conception, une méthode*, 416 pages
- RYCUS, Judith S. et HUGUES, Ronald C. *Guide terrain pour le bien-être des enfants*, en 4 volumes totalisant 1288 pages

- *Volume I. Fondements des services de bien-être de l'enfance*
- *Volume II. Planification des services et intervention sociale centrée sur la famille*
- *Volume III. Développement de l'enfant et services de bien-être de l'enfance*
- *Volume IV. Placement et permanence*

PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : MIEUX COMPRENDRE LA RÉUSSITE OU L'ÉCHEC SCOLAIRE DE NOS ENFANTS ET ADOLESCENTS

Depuis plus de trente ans, nous avons mené des projets de recherche, de formation de professionnels (éducation, psychologie et psychoéducation) et, ces dernières années, d'accompagnement des écoles dans la lutte à l'échec et au décrochage scolaires. Nous souhaitons que cette expérience profite aux lecteurs. Ce livre traite des grands déterminants de la réussite éducative et du décrochage, et offre une vue d'ensemble de ce qui contribue à favoriser la réussite éducative scolaire et à prévenir le décrochage. L'ouvrage s'adresse aux acteurs de l'éducation (enseignants, professionnels, gestionnaires, parents, étudiants universitaires, chercheurs) et leur offre un écrit à la fois appuyé sur la recherche scientifique, mais également un ouvrage pratique qui présente des pistes d'orientation de l'intervention.

Le lecteur trouvera dans ce livre la synthèse des connaissances (savoirs et savoir-faire) qui gravitent autour des grands déterminants de la réussite éducative scolaire ainsi que du décrochage scolaire. Il appréciera le côté pratique de l'ouvrage avec les pistes d'orientation de l'intervention et les outils de soutien à l'intervention (sites Internet, outils de dépistage, documents de référence, etc.).



Pierre Potvin, psychoéducateur de profession et détenteur d'un doctorat en psychopédagogie (Ph.D.) de l'Université Laval, est professeur titulaire et chercheur associé au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il collabore étroitement comme consultant chercheur au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Il a été le concepteur de la Banque d'outils informatisés pour l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). L'OPPQ lui a décerné le prix de Membre Émérite de l'Ordre des psychoéducateurs. En mai 2012, lors de son Gala des Prix

d'excellence, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) lui décernait la Médaille d'or de l'Ordre du mérite en reconnaissance de son apport à l'éducation au Québec, grâce, notamment, à ses travaux de recherche.

BÉLIVEAU
★
é d i t e u r
www.beliveaueiteur.com