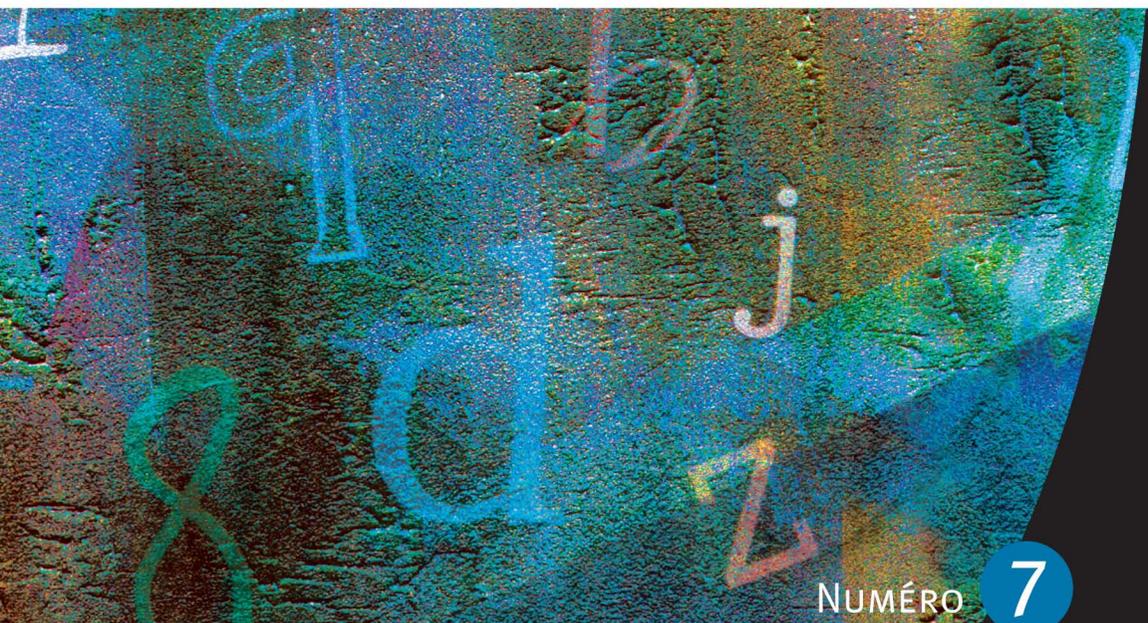


RECHERCHES ENSEIGNEMENT, ÉDUCATION
ET FORMATION EN ESPACES FRANCOPHONES

La PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Une notion à redéfinir

SOUS LA DIRECTION DE
Jean-Paul Martinez
Gérald Boutin
Lise Bessette
Yves Montoya



NUMÉRO

7

Avec les contributions de
Université Victor Segalen Bordeaux 2
Université du Québec à Montréal



Presses de l'Université du Québec

***La* PRÉVENTION
DE L'ÉCHEC SCOLAIRE**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: (450) 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

RECHERCHES ENSEIGNEMENT, ÉDUCATION
ET FORMATION EN ESPACES FRANCOPHONES

La PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Une notion à redéfinir

SOUS LA DIRECTION DE
Jean-Paul Martinez
Gérald Boutin
Lise Bessette
Yves Montoya

NUMÉRO

7

Avec les contributions de
Université Victor Segalen Bordeaux 2
Université du Québec à Montréal

2008



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir

(Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones ; n° 7)

Textes présentés lors d'un colloque organisé par le Groupe Lire de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 et l'Institut libre Marie Haps de Bruxelles et tenu à l'Université du Québec à Montréal du 5 au 7 oct. 2006.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1568-0

1. Échec scolaire - Prévention - Congrès. 2. Succès scolaire - Congrès. 3. Enfants en difficulté d'apprentissage, Services aux - Congrès. I. Martinez, Jean-Paul. II. Université de Bordeaux II. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation. III. Université du Québec à Montréal. Groupe lire. IV. Institut libre Marie Haps. V. Collection.

LB1062.6.P73 2008 371.2'85 C2008-940860-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture : CAPTURE COMMUNICATION

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

NOTE LIMINAIRE

Les rédacteurs de ce numéro ont choisi de laisser les auteurs exprimer librement leur point de vue en assumant pleinement leurs propos. Par ailleurs, le comité de rédaction tient à remercier cordialement madame la vice-rectrice à la vie académique et vice-rectrice exécutive de l'Université du Québec à Montréal, madame Danielle Laberge, qui a présidé l'ouverture du colloque tenu sous le thème «La prévention de l'échec scolaire: une notion à redéfinir».

Le présent numéro de la revue *Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones* se situe dans le prolongement de ce colloque qui s'est tenu les 5, 6 et 7 octobre 2006 à l'Université du Québec à Montréal sous la responsabilité du Groupe Lire de l'UQAM, en collaboration avec le Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF) de l'Université de Bordeaux 2. Il reprend, pour l'essentiel, l'ensemble des thématiques abordées dans le cadre de cet événement.

AVANT-PROPOS

Ce septième numéro de la revue *Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones* est consacré aux actes d'un colloque portant sur la notion de prévention de l'échec scolaire, organisé par le Groupe Lire de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation de l'Université Victor-Segalen Bordeaux 2 et l'Institut libre Marie-Haps de Bruxelles. Les responsables de ce colloque ont pu également compter sur l'aide généreuse de plusieurs étudiants en sciences de l'éducation des premier et deuxième cycles de l'Université du Québec à Montréal. L'événement a permis à de nombreux experts et praticiens, issus des milieux scolaires et communautaires ainsi que du milieu universitaire, de se rencontrer et de faire le point sur la question complexe de la prévention de l'échec scolaire.

La thématique de ce colloque «La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir», s'inscrit dans le droit fil des préoccupations actuelles concernant l'enfance en difficulté tant sur le plan social que scolaire. La prévention concerne tout autant l'échec scolaire que l'inadaptation sociale, laquelle se manifeste de plus en plus par la violence des enfants et des adolescents. «Prévenir plutôt que guérir», tel est désormais le mot d'ordre.

La notion de prévention est polysémique. Elle exige d'être clarifiée, approfondie, en prenant en considération des dimensions contextuelles qui en modifient parfois largement le sens. Les responsables de ce colloque ont donc convenu de faire appel non seulement à l'expertise des chercheurs, mais également à celle des praticiens enfin d'y voir plus clair. Bien entendu, cette façon d'aborder un sujet aussi épineux ne peut occulter la prise en

considération des politiques ministérielles et locales concernant les populations à risque ou en danger, non plus que des nombreux changements auxquels l'école est conviée.

Le présent numéro, qui s'inscrit largement dans cette problématique, comprend trois grandes parties. La première porte essentiellement sur la prévention, son contexte et ses acteurs. La seconde traite des modalités d'intervention destinées à faciliter la réussite scolaire. Enfin, la troisième regroupe des textes sur les programmes de formation et la gestion de l'éducation. L'équipe de rédaction de cet ouvrage est bien consciente du fait que les thèmes abordés ici ne mettent l'accent que sur certains éléments essentiels d'une problématique éminemment complexe. Si cette contribution amenait les lecteurs à compléter, à critiquer même, les points de vue exprimés, nos attentes seraient largement comblées.

TABLE DES MATIÈRES

Note liminaire	VII
Avant-propos	IX
Allocution de madame Danielle Laberge Vice-rectrice académique et exécutive	1
Conférence d'ouverture	
La prévention de l'échec scolaire : mythe ou réalité <i>Jean-Paul Martinez</i>	3
Partie 1 La prévention : contexte et acteurs	
L'orthopédagogue : un rôle clé dans la prévention et l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation <i>Nathalie Trépanier</i>	19
Faire FACE à la diversité socioculturelle dans la prévention de l'échec scolaire <i>Samar Célestin-Westreich et Léon-Patrice Célestin</i>	31
La prévention de la violence à l'école : pièges et perspectives d'action <i>Jacques Hébert</i>	51

La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir
Pierre St-Germain 61

Les problèmes scolaires de langage écrit sont-ils des handicaps ?
Jean-Marie Honorez 69

Partie 2

La prévention : modalités d'intervention destinées à faciliter la réussite scolaire et évaluation

Faciliter les ajustements cognitifs et émotionnels (FACE[®]) pour mieux prévenir l'échec scolaire
Léon-Patrice Célestin et Samar Célestin-Westreich 83

Prévention ou prévenance ? Proposition d'une approche curriculaire multi- et interculturelle
Nicole Carignan 99

L'impact sur la réussite scolaire de l'intégration de la technologie de l'information et de la communication (TIC) en éducation et en pédagogie
Jocelyne Martin 113

Pour favoriser la réussite éducative : l'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage ?
Catherine Dion et Nathalie Trépanier 127

Agir différemment pour mieux intégrer les garçons aux études collégiales
Gilles Tremblay et Hélène Bonnelli 137

Quelques facteurs clés de la poursuite et de l'évolution d'un programme
Juan Wood et Nicole Lebrun 159

Partie 3

La prévention : programmes de formation à l'enseignement et gestion de l'éducation

Les acteurs, la prévention de l'échec scolaire et le programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire <i>Jocelyne Morin</i>	171
La formation continue des enseignants de maternelle et de première année : création d'un programme court de deuxième cycle axé sur la prévention et la concertation enseignant-parents <i>Denise Normand-Guérette</i>	185
Pour prévenir l'échec scolaire : la gestion participative ? <i>Lise Bessette</i>	197
La prévention de l'échec concerne également la direction d'un établissement scolaire <i>Francine Dubois</i>	209
L'intervention de la direction d'établissement pour la prévention de l'échec scolaire <i>Huguette Drouin</i>	219
Épilogue La prévention de l'échec scolaire : un chantier toujours ouvert sur de nouvelles perspectives <i>Gérald Boutin</i>	229
Liste des auteurs	233

ALLOCUTION DE MADAME DANIELLE LABERGE

VICE-RECTRICE ACADÉMIQUE ET EXÉCUTIVE
Université du Québec à Montréal

Chères participantes,
Chers participants,

Je vous souhaite la bienvenue à l'Université du Québec à Montréal. Je suis très heureuse d'être ici à l'occasion de l'ouverture du colloque international portant sur **La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir**.

En plus d'avoir été choisie comme le thème de ce grand événement scientifique, la notion de prévention de l'échec scolaire est sans contredit un sujet d'actualité qui est au cœur des préoccupations sociales.

Cette notion est au centre de nombreux débats sur l'école et se retrouve, plus que jamais, évoquée pour plusieurs raisons.

- D'abord, les nombreuses réformes des systèmes éducatifs n'ont pas réussi à diminuer de façon satisfaisante le nombre d'élèves qui vivent des échecs à répétition et qui se voient dans l'obligation de redoubler de classe.
- De plus, les démarches correctives ou dites de « mise à niveau » ne semblent pas donner les résultats escomptés.
- Enfin, les personnels de première ligne, tels que les éducateurs, les enseignants et les intervenants sociaux, se disent souvent à court de moyens quand il s'agit de prévenir les difficultés.

C'est à partir de ces constats que les membres du Groupe Lire, en collaboration avec ceux du Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation de l'Université de Bordeaux 2 et de l'Institut libre Marie-Haps

de Bruxelles, tiennent ce colloque international. Je salue leur initiative et leur volonté de tenter de redéfinir la notion de prévention dans le but de mieux en saisir les tenants et les aboutissants. De toute évidence, une rencontre comme celle-ci, où l'on favorise les discussions, le partage des idées et le réseautage, est essentielle pour l'avancement des connaissances dans notre milieu à tous : le milieu de l'éducation.

J'ai pris connaissance du programme et je constate que la notion de prévention de l'échec scolaire sera observée sous de multiples facettes. Ainsi, je sais qu'en organisant un tel colloque les professeurs Gérard Boutin, Jean-Paul Martinez et Lise Bessette de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM ont voulu susciter la réflexion sur différents sujets : le rôle des intervenants, les stratégies d'intervention, les modalités d'évaluation des actions destinées à prévenir l'échec scolaire et les difficultés de comportement.

En terminant, je tiens à remercier les organisateurs de ce colloque, plus précisément les professeurs Boutin, Martinez et Bessette. Je remercie également les nombreux conférenciers, d'ici et d'ailleurs, pour leur présence.

Je vous souhaite à toutes et à tous un excellent colloque.

Danielle Laberge

Conférence d'ouverture

LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Mythe ou réalité

JEAN-PAUL MARTINEZ

La prévention **est un thème récurrent** visité et revisité depuis des décennies, mais compris différemment si l'on est fonctionnaire, politicien, administrateur scolaire ou enseignant. Cette récurrence fait que la prévention est presque un mythe, une légende urbaine. Les auteurs du rapport Parent, avant d'implanter la réforme de l'enseignement public, s'inquiétaient déjà de la question de l'échec scolaire et de la prévention. Comme en France, l'école publique au Québec est conçue pour les classes laborieuses (Martinez, 2003). La prévention dans nos sociétés occidentales relève de la pensée magique et le monde scolaire n'y échappe pas. Ce constat d'emblée peut paraître péremptoire et sans nuances. Nous allons au fil de ce texte démontrer le bien-fondé de cette affirmation.

L'utilisation de la prévention n'est pas récente et il semble que les politiques, les enseignants, les médecins s'en servent comme écran pour cacher nos manques et l'inefficacité des solutions proposées.

Depuis des décennies, la prévention est un concept utilisé dans plusieurs domaines comme la santé, l'éducation, la circulation routière, etc. La question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : À travers toutes les campagnes de prévention, notre société a-t-elle développé

des comportements de prévention ou réagit-elle quand le problème est bien là ? Peut-on continuer à affirmer que nous disposons réellement de programmes de prévention ?

LES PROGRAMMES, PUIS LA RÉFORME

On élabore de nombreux programmes scolaires en y consacrant beaucoup d'argent. **On plante ces programmes et on les abandonne sans les évaluer, sans en mesurer les acquis**, puis on passe à un autre pour aboutir à la réforme et à l'approche par compétences. À telle enseigne que la réussite nationale et internationale des élèves québécois en 2000 était le résultat des effets des programmes de français de 1979 (Martinez et Van Grunderbeeck, 1982) et de mathématique (Pisa, 2000). Mais, en 2006, une baisse importante des résultats en lecture-écriture était causée en grande partie par l'approche par compétences.

Au vu de ces résultats médiocres a-t-on réclamé des programmes de prévention de l'échec scolaire ou a-t-on déposé cette réforme ? Pas vraiment. Les procédures d'évaluation du programme ont-elles fonctionné ? Non, puisqu'il n'y en avait pas. Non, car le MELS se fige dans ses croyances et fait quelques concessions qui ne touchent pas la pédagogie et encore moins les élèves en difficulté.

Depuis que l'école laïque et obligatoire existe, on tente de réduire l'écart entre les classes sociales. Chaque élève doit et devrait apprendre à lire et à écrire. C'est un droit fondamental des élèves et un devoir pour les enseignants.

PARADOXES ET CONSTATS

L'école obligatoire a été conçue pour les élèves des classes modestes qui continuent en 2008 à chercher leur place et à tenter de réussir leur scolarité. La scolarité obligatoire était une façon de prévenir l'échec scolaire. C'est toujours cette école dite pour tous qui offre des mesures de prévention à des élèves pour qui elle a été voulue. Comment se fait-il que, depuis plus d'un siècle, on s'interroge sur ces enfants pour qui l'école a été pensée, sans remettre en question notre conception de l'éducation ? Il faut choisir : ou ce sont les élèves québécois dans leur ensemble qui sont médiocres ou c'est le programme actuel qui pose problème, qui nuit ! Dès lors, on confond

allègrement prévention et remédiation. Voir à ce sujet les projets Head START (É.-U.) et le DEDAPAM (Montréal), qui ont été des ciblage pour élèves défavorisés (Martinez, 1994). L'évaluation des programmes d'éveil à la lecture-écriture est généralement mise en place *a posteriori* et rarement incluse dans les procédures du projet (Martinez, 2000 ; Cohen, 1999).

CIBLAGE OU CAMPAGNE DE VACCINATION ?

En premier lieu, il faut reconnaître que l'on confond trop souvent, **prévention et remédiation**. On croit prévenir, alors que le problème est installé. Certains se justifient en invoquant la prévention primaire ou secondaire. Les recherches à ce sujet ont montré que les programmes de prévention dès la maternelle ou en services de garde, **ciblant une population en particulier, donnaient de piètres résultats**. Qui plus est, ces élèves ciblés présentaient des difficultés d'apprentissage en fin de 1^{re} année, ce qui en faisait des candidats au décrochage scolaire, selon une recherche du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Quelle sorte de prévention a-t-on mise en place ? Une étude du MEQ (1992) a révélé que seulement 14 % des élèves des maternelles 4 ans en milieux défavorisés réussissaient leur scolarité.

On pourrait faire mieux qualitativement et quantitativement. Au lieu de la **prévention dite ciblée** pour une population en particulier, il serait plus approprié d'utiliser le concept compensatoire pour ces classes maternelles.

L'évaluation de ces programmes crée aussi beaucoup de confusion. En effet, on prétend évaluer *a posteriori*, sans avoir suivi de procédures d'évaluation au démarrage. Un programme de prévention et d'éveil à la lecture-écriture implanté dans les régions du Québec met en relation différents organismes régionaux. Ce programme étant déjà d'une grande complexité pour pointer les effets et résultats, on omet de prévoir des mesures évaluatives. On est alors presque obligé de chercher des évaluations orientées (FQRS, 2005) qui ne profitent à personne. On crée les difficultés par la multiplication de ces programmes.

En 1990 et 1994, deux colloques concluaient à la mise sur pied de programmes de prévention de l'échec scolaire. Sans vouloir passer pour des oiseaux de mauvais augure, nous en sommes au même point en 2008 (Terrisse, 1994 ; Martinez, 1994a).

LES MESURES D'ÉRADICATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Les cas du Québec et de la France sont à notre avis exemplaires. Depuis le rapport Parent, le Québec se compare sans problème aux systèmes d'éducation des pays de l'OCDE. À ce sujet, le Québec, toujours dans le peloton de tête, a reculé en 2004 au regard des résultats en lecture, domaine où il se classait 3^e. La France, de son côté, ne fait que reculer. Les résultats de la Finlande sont intéressants et il faut souligner que les budgets en éducation sont équivalents ; ce sont les priorités qui diffèrent (OCDE, 2000). Les programmes éducatifs se sont succédé en même temps ministères et des modes pédagogiques, adulées un temps et vite condamnées. Les mesures de prévention changent aussi au gré des programmes et des réformes. Mais rappelons que, malgré ces mesures et programmes pédagogiques, on continue à observer que plus de 25 % des élèves ont des difficultés en lecture, restent focalisés sur le déchiffrage ou la globalisation-devinette et ne comprennent pas ce qu'ils lisent (Martinez, 2003).

La réforme des programmes qui consacre l'approche par compétences n'a pas réglé ces difficultés. Au contraire, nous avons régressé par rapport aux résultats affichés par l'OCDE en 2004, particulièrement en lecture, en compréhension et en mathématiques. Les enfants des milieux défavorisés demeurent fortement pénalisés et le fossé entre filles et garçons s'élargit. On peut avancer que la population des élèves en difficulté est composée essentiellement de garçons. L'échec en langage écrit est celui des garçons (CSE, 1985, 1999), tout comme la prise de Ritalin, c'est aussi pour eux. Ce toxicomanogène remplace les orthopédagogues. On continue dans la même perspective : pourquoi remettre en question nos certitudes ? Le système scolaire est bon, même si, bon an, mal an, on constate que près de 25 % d'élèves seraient en difficulté (Martinez, 2003). Curieusement, ces élèves sont encore issus des classes modestes, les faits sont têtus. Ces enfants ne participent pas à la culture de l'école ou ils la refusent ; c'est « le handicap socioculturel ».

LES IRRITANTS, LA RÉFORME ET LES MESURES DE PRÉVENTION

Avant de s'engager dans des programmes de prévention, il faut regarder les irritants imputables à nos conceptions pédagogiques et aux programmes d'enseignement. Le Québec régresse, et cela, à partir de deux évaluations internationales (OCDE, 2000). Avant la réforme, le Québec se trouvait en troisième position. Lors de la dernière évaluation, soit depuis la réforme, nous avons reculé de quatre rangs. Comme nous le constatons par des enquêtes internationales reconnues (Pisa, 2000, 2004, 2006), les élèves québécois reculent dans leur ensemble, et cela devient inquiétant. Plus encore, les méthodes par projets valorisées par la réforme pénalisent les enfants de milieux défavorisés et le fossé entre les bons et les mauvais élèves se creuse.

Ainsi, et c'est notre thèse, on ne peut engager des mesures de prévention aussi longtemps que certains irritants ne seront pas préalablement éliminés. Dans plusieurs pays, on a supprimé plusieurs irritants simplement par volonté et courage politiques. Le remplacement de ces irritants est en soi une mesure de prévention de l'échec scolaire. C'est au préscolaire, voire en maternelle, que tout se joue. Il faut lever ces interdictions de l'apprentissage de la lecture le plus tôt possible, particulièrement pour les élèves peu stimulés en langage écrit, et privilégier le concept « plus et plus tôt » (Martinez, 1990). Au lieu de s'acharner sur les « prérequis », par une bureaucratie galopante et pyramidale qui fait que la base, les écoles, les classes, les enseignants et les élèves reçoivent des miettes.

Le ratio maître-élèves augmente et les élèves en difficulté sont pris en charge tardivement. On sait qu'en 1^{re} année les élèves en difficulté de lecture devraient être pris en charge immédiatement. Pourquoi attendre deux ans ? Dans certains cas, il est trop tard.

L'EXEMPLE FINLANDAIS

Ce pays se classe au premier rang des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). On y a pris, rapidement et sans états d'âme, les mesures administratives, sociales, pédagogiques et orthopédagogiques qui s'imposaient (Paul, 2007 ; Pelletier, 2007) :

- Suppression des décisions pyramidales. Rapprochement du processus de décision de l'école « [I]l y a eu une élimination notable de la bureaucratie scolaire créant ainsi une relation directe entre les enseignants et les gestionnaires. La concertation se traduit par plus de prise de responsabilités des enseignants et des parents conscients des enjeux pédagogiques qui entraînent une réduction des décisions à caractère pyramidal » (Robert, 2007).
- Prise en charge immédiate des élèves en difficulté, avant qu'elle s'installe.
- Diminution du ratio maître-élèves. « Il semble même que cette réforme dans ce pays, fondée sur une fine et profonde analyse des besoins réels de chaque élève, soit à la base de l'étonnant succès du système patiemment élaboré en 30 ans » (Robert, 2007).
- L'enseignant et les élèves sont au centre des apprentissages et des enseignements. Augmentation du nombre d'enseignants spécialisés, d'orthopédagogues. Réduction des effectifs en classe.

Toutes ces mesures appliquées et adaptées au Québec auraient des effets positifs et durables. Il ne s'agit pas de faire une copie conforme de l'exemple finlandais, mais de se questionner, sans état d'âme, sur la réussite de certains pays et l'échec des autres.

CONCLUSION

La prévention de l'échec scolaire appelle donc de toute urgence un changement de mentalités. Il nous faut nous interroger sur notre conception de l'école, notre vision pyramidale des décisions. Mais, par-dessus tout, il faut arrêter de faire porter l'échec sur l'enfant et sur sa famille. L'école, censée être conçue pour les classes laborieuses, ne l'est pas. On élabore des mesures de prévention qui sont compensatoires, des moyens d'intégration qui en font plutôt des exclus du système. Si la Finlande réussit, pourquoi pas le Québec, qui a les ressources humaines, financières et les moyens ? Il nous faut une volonté politique et du courage.

Les sommes consacrées à l'éducation doivent aller directement à l'éducation. C'est un incontournable.

En plus de « stopper la réforme », révisons aussi nos méthodes de gestion et d'administration trop tentaculaires, bureaucratiques et pyramidales. Il y a trop de déperdition. Si, par exemple, on doit choisir entre l'embauche d'orthopédagogues ou le salaire des commissaires, pas d'état d'âme, tout devrait aller à la base, c'est-à-dire à l'école, à la classe, aux enseignants et aux élèves. Supprimons les clivages et la bureaucratie pour aller directement vers les élèves, leurs familles et les enseignants. Les relations famille-école, la concertation entre les différents intervenants, plus elles sont grandes et positives et plus le succès est assuré.

Donc, il faut d'abord un changement fondamental des mentalités et des pouvoirs des commissions scolaires. Mais, comme tout dépend de la volonté et du courage politique de nos élus, il y a beaucoup à faire ! Les choses bougent tout de même de ce côté. Dans un article paru dans le *Devoir* du 30 janvier 2008, nouvelle reprise à RDI, l'ex-premier ministre du Québec, monsieur Bernard Landry, un ancien ministre, monsieur Joseph Facal, et le conseiller du PQ (Parti québécois), monsieur Jean-François Lisée, déclarent que le programme par compétences, qu'ils avaient approuvé à l'époque « par méconnaissance », doit être déposé, comme nous le suggérons tout au long de ce texte. C'est un pas en avant qui vient se greffer à la mobilisation des enseignants et des parents dans le grand mouvement lancé par les enseignants, « STOPPONS LA RÉFORME », et cela est urgent.

Je soutiens que les enseignants ont toutes les connaissances et le savoir-faire pour se passer de ce programme, que l'on reconnaîtra sous peu comme nuisible. Ce n'est pas un acte de foi, mais une confiance tranquille en eux. Rappelons que les enseignants sont des professionnels (avec tout ce que cela comporte), et non des techniciens de l'éducation.

Quand nous en serons là, proposer des mesures de prévention de l'échec scolaire sera chose facile, soit permettre aux enseignants d'enseigner au sens plein du terme, dans des classes où le ratio permettra d'intervenir rapidement et aider les élèves en difficulté en concertation avec les familles.

Relation entre profil de lecteur et lecture familiale

<p>Les bons lecteurs de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire (tous niveaux confondus)</p> <p>Systématiquement Démarche de questionnement. Utilisation de l'intention de lecture. Contexte et graphophonétique. Survol et reconnaissance perceptuelle et syntaxique. Anticipation, prédiction. Illustration. Retour en arrière. Contexte. Analyse grammaticale.</p>	<p>Les indices de lecture en famille des bons lecteurs de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire</p> <p>Fréquentation d'une bibliothèque de quartier, fréquence (Martinez et Amgar, 1994, 1997 ; Beauséjour et Martinez, 1999). Achat de livres (plus de cinq), sans raison particulière et souvent (jouet) (Beauséjour et Martinez, 1999). Constitution de collections : Tintin, Astérix, etc. (Beauséjour et Martinez, 1999). Voir ses parents lire dans différentes situations à la maison (Martinez et Amgar, 1994, 1997) ; notion imitation. Parents lisent des histoires au coucher (fréquence, notion de plaisir et schéma oral de lecture) (Martinez et Amgar, 1994, 1997).</p>	<p>Les mauvais lecteurs de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire (tous niveaux confondus)</p> <p>Parfois ou avec aide Démarche de questionnement. Contexte et graphophonétique. Survol et reconnaissance perceptuelle et syntaxique. Anticipation, prédiction. Illustration. Retour en arrière.</p> <p>Rappel livre : Peu de propositions rappelées, souvent non pertinentes (informatif : 25 % ; narratif : 36 % ; incitatif : 10 %).</p>	<p>Les indices de lecture en famille des mauvais lecteurs de 1^{re}, 2^e et 3^e année du primaire</p> <p>Fréquentation à l'occasion d'une bibliothèque de quartier, fréquence (Martinez et Amgar, 1994, 1997 ; Beauséjour et Martinez, 1999b). Achat de livres (moins de cinq par an), fêtes, aucun budget (Beauséjour et Martinez, 1999b). Voir rarement ses parents lire dans différentes situations à la maison (ceux-ci lisent plutôt au lit ou au travail) (Martinez et Amgar, 1994, 1997) ; notion imitation. À l'occasion, un parent (maman) lit des histoires au coucher (fréquence, notion de plaisir et schéma oral de lecture) (Martinez et Amgar, 1994, 1997).</p>
--	---	---	---

<p>Rappel libre :</p> <p>Rappel de l'intention de lecture.</p> <p>Idee principale.</p> <p>Mots de substitution.</p> <p>Mots de relation.</p> <p>Propositions rappelées : nombreuses et pertinentes.</p>	<p>Raconter à ses parents ou à ses frères et sœurs des histoires lues auparavant (fréquence, notion de plaisir et schéma oral de lecture) (Martinez et Amgar, 1994, 1997).</p>	<p>À l'occasion, c'est-à-dire rarement, raconter à ses parents ou à ses frères et sœurs des histoires lues auparavant (fréquence, notion de plaisir et schéma oral de lecture) (Martinez et Amgar, 1994, 1997).</p>
<p>La lecturisation familiale et scolaire</p>		

Source : Jean-Paul Martinez, 2003.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUSÉJOUR, D. et J.-P. MARTINEZ (1999). Colloque *Biennale de l'éducation*, Paris.
- COHEN, D., L. CLAPPERTON, P. GREF, Y. TREMBLAY et S. CAMERON (1999). *Déficit attention/hyperactivité : perceptions des acteurs et utilisations de psycho-stimulants*, Laval, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des filles et des garçons*, Montréal, CSE, juin.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1985). *Pour réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSEQ, 41 p.
- MARTINEZ, J.-P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur, le grand malentendu*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- MARTINEZ, J.-P. (1994a). «Le concept de prévention des difficultés d'apprentissage», *Actes du XV^e congrès de l'Association préscolaire du Québec*.
- MARTINEZ, J.-P. (1994b). «L'échec en lecture au cœur du désengagement scolaire», dans L. Langevin, *L'abandon scolaire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 123-140.
- MARTINEZ, J.-P. (1994c). «La recherche-action et la formation», dans E. Fichez, *La notion de bien éducatif*, Lille, IUP INFOCOM, Lille 3, p. 69-76.
- MARTINEZ, J.-P. (1994d). «La coopération famille-école et l'apprentissage précoce du langage écrit», dans B. Terrisse et G. Boutin, *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Éditions Logiques, p. 93-109.
- MARTINEZ, J.-P. (1993a). «L'entrée dans l'écrit des enfants d'âge préscolaire», dans G. Boudreau, *La réussite des enfants dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, CRP, p. 165-181.
- MARTINEZ, J.-P. et N. VAN GRUNDERBEECK (1982a). «Le programme de français, une implantation contrôlée», *Québec Français*, octobre, p. 66-68.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Programmes d'études. Le français enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation et des Sciences.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, Direction de la recherche, MEQ, 21 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). *Les difficultés d'apprentissage en communication écrite – lecture et écriture. Guide pédagogique primaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, MEQ.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *Le programme de français au primaire*, Québec, Direction des programmes, Service du primaire, MEQ, 334 pages.
- PAUL, R. (2007). *L'éducation en Finlande*, <www.aeq.org/documents>.
- PELLETIER, G. (2007). *Finlande-Québec regards comparatifs de deux systèmes d'éducation*. Site du Réseau pour l'avancement de l'éducation (RAEQ).
- OCDE, PISA (2000, 2003, 2004, 2006). Direction de l'éducation <www.OECD.org/funddocument>.
- TERRISSE, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS: essai de formalisation*, 3 volumes, Toulouse, Université Paul Sabatier. Note de synthèse pour l'HDR.

Partie

1

LA PRÉVENTION

CONTEXTE ET ACTEURS

L'importance de prévenir les difficultés avant même qu'elles apparaissent est de plus en plus reconnue. Par contre, les façons de définir la notion de prévention varient selon de nombreux facteurs tant idéologiques que stratégiques. Si nous nous référons au dictionnaire, il s'agit *d'un ensemble de mesures préventives contre certains risques*. Par conséquent, cette notion comporte deux éléments clés : une appréhension des risques liés à telle ou telle situation et un souci de passer à l'action. Appliquée au monde scolaire et social, la prévention a derrière elle une histoire assez récente. Ce n'est qu'au début des années 1960 qu'elle a pris véritablement son envol, du moins en Amérique du Nord. Aujourd'hui, elle se déploie sous l'angle de la psychologie, du droit des enfants, de la sociologie et, bien évidemment, de la pédagogie, qui constitue la pierre d'angle de ce colloque destiné à faire le point sur la prévention de l'échec scolaire. Tributaire des avancées dans chacun de ces domaines, cette approche appelle nécessairement des distinctions et des mises au point importantes. On peut à juste titre se demander si la stigmatisation, l'« étiquetage » des enfants en difficulté, encore tout à fait actuel, relève d'un véritable souci de prévention.

La responsabilité de la prévention de l'échec scolaire et des autres difficultés que sont susceptibles de rencontrer les enfants et les jeunes en général commande le concours de plusieurs acteurs. Parents, éducateurs, psychologues, médecins, orthopédagogues, travailleurs sociaux et enseignants et autres intervenants sont concernés par cette problématique. Ne participent-ils pas tous à une mission commune ? Celle qui consiste non à intervenir seulement pour tenter de résoudre la difficulté, mais également pour la prévenir le plus possible. Plusieurs questions se posent ici :

- Dans quelle mesure les dispositifs destinés actuellement à prévenir l'échec scolaire favorisent-ils la concertation et le partenariat entre les divers acteurs ?
- Comment les diverses instances chargées du bien-être personnel et social des enfants et des jeunes procèdent-elles quand il s'agit d'évaluer les prestations de ces derniers ?
- Quel rôle chacun des acteurs joue-t-il dans la lutte contre l'échec scolaire et l'abandon en cours de scolarité ?
- De tous les acteurs concernés par la prévention de l'échec scolaire, l'orthopédagogue doit être cité parmi les premiers. C'est le rôle de celui-ci que Nathalie Trépanier expose dans le premier article

de cette partie. Bien entendu, qui dit prévention dit également prise en considération des caractéristiques socioculturelles d'une société. C'est ainsi que Samar Célestin-Westreich et Léon-Patrice Célestin insistent, à juste titre, sur la nécessité d'affronter la question très actuelle de la diversité socioculturelle. Par ailleurs, la prévention de la violence, qui n'est pas sans lien avec le point précédent, est traitée par Jacques Hébert qui en souligne les grandes caractéristiques. Enfin, comment pourrait-on penser à la mise en place d'une véritable stratégie de prévention sans tenir compte des moyens dont devraient disposer les enseignants qui sont les premiers sur la ligne de feu ? C'est à cette question que Pierre St-Germain tente de répondre.

En conclusion de cette première partie, Jean-Marie Honorez s'attarde à la reformulation, par l'Organisation mondiale de la santé, de la définition des handicaps.

L'ORTHOPÉDAGOGUE

Un rôle clé dans la prévention
et l'intervention auprès des élèves
en difficulté d'apprentissage
ou d'adaptation

NATHALIE TRÉPANIÉ

Au Québec, la réforme de l'éducation mise en place à la fin des années 1990 a notamment donné lieu à une refonte des programmes d'études destinés à la population québécoise, l'école se donnant clairement pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier le plus grand nombre d'élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a). Sur cette lancée, une seconde politique de l'adaptation scolaire a vu le jour (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a), de même qu'un cadre d'offre des services éducatifs complémentaires nécessaires pour permettre à l'école de remplir son rôle auprès de tous les élèves qui la fréquentent (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Dans cet ordre d'idées, une révision du programme de formation à l'enseignement a également été réalisée (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Pour l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, cette vague de changements conjugue désormais les défis de leur scolarisation à ceux de leur intégration scolaire. Ce texte tente d'apporter un certain éclairage quant aux modèles de service en adaptation scolaire à privilégier pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ou à risque d'échec scolaire en contexte d'intégration scolaire, tout en précisant les rôles de l'orthopédagogue ou de l'enseignant en adaptation scolaire.

Dans un premier temps, nous présenterons l'organisation possible de l'offre de services en adaptation scolaire dans le contexte actuel de l'éducation des élèves en difficulté. L'accent sera ensuite mis sur le soutien

à l'enseignant chargé de classe comme premier niveau d'aide à l'élève en difficulté et comme lien à privilégier pour intégrer des services à l'école et pour répondre aux besoins de certains élèves.

UN CONTINUUM DE SERVICES

L'intégration scolaire ou l'éducation dans le cadre le plus normal possible

La volonté d'offrir des services aux élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible n'est pas nouvelle en soi. En effet, c'est dans les années 1970 que le concept de normalisation a pris son essor en Amérique du Nord (Wolfensberger, 1972). Dans le domaine de l'éducation, la normalisation sert alors d'appui à un ensemble de recommandations émises pour l'éducation d'élèves dits « exceptionnels » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976). Il en ressort ainsi que la scolarisation en classe ordinaire devrait être privilégiée pour tout élève ou, à défaut, à l'école de quartier et, dans de rares cas ou de façon temporaire, en milieux spécialisés (écoles spéciales, institutions, milieu hospitalier ou à domicile) (*ibid.*). De la première politique de l'adaptation scolaire qui découle de ces recommandations peu avant le début des années 1980 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1978) et de sa mise à jour en 1992 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992), l'éducation dans le cadre le plus normal possible où la classe ordinaire est à privilégier reste le credo, du moins sur le plan politique. Si un système en cascade avait été proposé en 1976 pour l'organisation et les mesures spéciales d'enseignement qui privilégient la classe ordinaire et l'école de quartier comme contextes normaux (au sens de conformes à la norme ici) de scolarisation, ni la politique ni sa mise à jour ne reprennent systématiquement ce système en cascade comme cadre d'application de l'offre de services. Avec le temps et selon les milieux, la norme ou le référent social attribué à la scolarisation dans le cadre le plus normal possible prévaut dans les discours et correspond d'abord à l'école de quartier pour certains ou de façon non équivoque à la classe ordinaire pour d'autres. Ces prises de position donnent encore lieu à l'heure actuelle à des confrontations qui pourraient être évitées si la réponse aux besoins de l'élève revenait au cœur des préoccupations. Ainsi, même dans la plus récente politique de l'adaptation scolaire, il est proposé de favoriser l'intégration à la classe ou au groupe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a). Au regard de l'ac-

tuelle Loi sur l'instruction publique, l'interprétation et l'application de cette voie d'action se traduisent par la responsabilité qu'a chaque commission scolaire d'organiser ses services en fonction des besoins des élèves qu'elle regroupe (Gouvernement du Québec, 2001). Dans cette optique, si l'intégration en classe ordinaire est certes privilégiée dans la politique et son plan d'action, la Loi, pour sa part, ne l'oblige en rien.

Axes privilégiés pour l'intervention auprès des élèves en difficulté

En lien avec ce qui précède, deux éléments de la dernière politique de l'adaptation scolaire et de son plan d'action retiennent notre attention : 1) l'organisation des services en fonction de la réponse aux besoins des élèves en privilégiant l'intégration à l'école ou à la classe ordinaire et 2) une offre de services intégrés pour l'élève qui en aurait besoin, c'est-à-dire des services organisés de manière cohérente et harmonisée entre l'école et la communauté avec la participation des parents de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a, 1999b).

Il est certes louable de proposer l'utilisation d'une approche plus inclusive. Il reste cependant que la caractérisation de l'élève en fonction de ses difficultés ou de son handicap détermine l'octroi d'un budget pouvant correspondre à celui des services spécialisés qui lui seront offerts (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Il est également fort appréciable qu'une entente politique entre les réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux ait été convenue pour placer les jeunes au centre des interventions (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Dans cet ordre d'idées, l'offre de services devrait correspondre aux besoins de services d'un élève ainsi qu'à ses besoins spécifiques à l'intérieur de ces services. Les services dont un élève a besoin (par exemple en orthopédagogie, en orthophonie, en travail social ou en ergothérapie) devraient lui être effectivement offerts à l'école ou en lien avec l'école. La notion de continuum de services prendrait alors tout son sens en assurant la continuité et la complémentarité des services nécessaires à certains élèves en fonction de leurs besoins. Or, à l'heure actuelle, peut-être faute de moyens comptables ou de moyens financiers, l'absence d'une procédure claire d'évaluation des besoins des élèves, à laquelle s'ajoute l'étanchéité

du fonctionnement des réseaux de l'éducation et de celui de la santé et des services sociaux vient renforcer l'utilisation des difficultés des élèves pour octroyer les services.

En l'absence d'une procédure claire d'évaluation des besoins des élèves, il devient difficile d'offrir des services qui répondent effectivement à ces besoins. De plus, faute d'une réelle concertation entre les intervenants et les administrateurs des systèmes d'éducation et de santé et services sociaux, l'offre de services ne pourra que répondre arbitrairement aux besoins des élèves. L'actualisation de l'entente entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation visant à offrir des services de manière concertée et harmonisée aux élèves en difficulté, et dans certains cas à leur famille, soulève donc un certain défi, entraînant un changement de paradigme dans les façons de faire habituelles où aucun modèle ou procédure cadre n'est proposé aux intervenants de ces milieux. Aucune procédure spécifique n'est également suggérée aux enseignants pour les soutenir dans leurs efforts de prévention ou d'intervention auprès des élèves en difficulté.

Modèles de service en adaptation scolaire

Le système en cascade proposé dans les années 1970 représente un cadre à partir duquel peuvent s'organiser les modèles de service destinés tant à prévenir l'apparition des difficultés chez des élèves qu'à permettre la rééducation. Ce modèle privilégie en outre une organisation des services qui favorise le contexte d'intégration scolaire allant de la classe ordinaire, d'abord par un soutien à l'enseignant ou par un soutien à l'élève dans la classe ordinaire ou le plus brièvement possible à l'extérieur de la classe, à l'école de quartier (classe spéciale) et, selon les besoins, à d'autres milieux plus spécialisés (école spécialisée, institution, centre hospitalier ou domicile) idéalement de façon temporaire (voir la figure 1).

Les premiers niveaux de cette cascade gagnent à être plus exploités dans les milieux scolaires, puisqu'ils sont destinés à soutenir l'enseignant dans ses interventions auprès des élèves à risque d'échec scolaire avant qu'un processus de référence formelle d'identification des difficultés de ces élèves soit mis en branle. Par conséquent, tous les élèves sont susceptibles d'en bénéficier.

Intégration de services à l'école

L'offre de services intégrés se traduit dans les volontés politiques actuelles pour prévenir et surtout pour intervenir plus efficacement auprès de tous les élèves en réponse à leurs besoins (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). L'intégration de services à l'école est le processus par lequel les services éducatifs, sociaux, relatifs à la santé et à la prévention sont coordonnés et offerts aux élèves et à leur famille pour répondre à leurs besoins particuliers (Trépanier et Dessureault, 2006). Toutefois, les expériences en milieu scolaire régulier au Québec ne sont pas encore légion et on tarde à impliquer formellement les enseignants et les orthopédagogues dans le processus. Les élèves passent pourtant la majeure partie de leur quotidien à l'école. Il est donc souhaitable qu'à partir de celle-ci soient pensés à la fois l'accès et l'offre des services d'éducation, de santé et de services sociaux. En effet, lorsque des services intégrés à l'école sont mis en place et évalués, il est démontré qu'une telle offre de services se révèle positive non seulement pour maintenir les élèves dans le milieu scolaire le moins restrictif, mais également pour favoriser l'amélioration de leurs résultats scolaires et de leur présence à l'école (Eber, 1997). Aussi, au défi de la sensibilisation des agents d'éducation des milieux scolaires ordinaires ainsi que de la santé et des services sociaux à travailler ensemble s'ajoute celui de l'apprentissage que la collaboration, la coopération et la concertation nécessitent pour placer l'élève au centre de l'offre de services. Les territoires professionnels (*turfs*) étant bien délimités dans un certain inconscient collectif, du temps est nécessaire pour recentrer les rôles et les fonctions de chacun des professionnels au regard des besoins de l'élève (Calfee, Wittwer et Meredith, 1998 ; Heath *et al.*, 2006).

L'ORTHOPÉDAGOGUE

Orthopédagogue ou enseignant en adaptation scolaire ?

Au Québec, le terme « orthopédagogue » désigne un enseignant spécialiste en adaptation scolaire et habilité à poser un diagnostic des difficultés d'apprentissage en langage écrit et en maths et à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés (Legendre, 2005). Selon l'Association québécoise des orthopédagogues, ce professionnel, spécialiste des difficultés d'apprentissage, travaille auprès des personnes en difficulté d'apprentissage (enfants,

adolescents ou adultes) en créant des conditions favorisant au maximum leur potentiel d'apprentissage tout en mettant en place des interventions adaptées aux besoins de ces personnes (Association des orthopédagogues du Québec, 2003).

Si l'orthopédagogie peut être définie comme le champ professionnel de la rééducation pédagogique (scolaire), elle ne semble pas non plus avoir d'existence officielle. Depuis la dernière réforme de l'éducation, on compte désormais l'orthopédagogie parmi les services éducatifs complémentaires offerts par les professionnels non enseignants travaillant auprès des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Toutefois, la formation en orthopédagogie a été du même souffle uniformisée dans son appellation par celle de l'enseignement en adaptation scolaire, conformément au titre émis sur les brevets d'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Les intervenants qui y œuvrent sont à l'heure actuelle administrativement nommés orthopédagogues, lorsque la commission scolaire qui les emploie les identifie comme des professionnels non enseignants qui ne sont pas chargés de classes. Pour d'autres commissions scolaires, les orthopédagogues bénéficient des mêmes conditions d'embauche que les enseignants ordinaires et les enseignants en adaptation scolaire. Il s'agit donc de pratiques non uniformisées pour l'instant. Indépendamment des débats, nous croyons que l'orthopédagogue est un professionnel de la rééducation pédagogique pouvant intervenir dans divers contextes (en classe ordinaire, en classe spéciale, en classe ressource, en intervention individuelle, en sous-groupes, etc.) directement ou indirectement auprès de l'élève en difficulté.

Rôles de l'orthopédagogue

À la suite d'une évaluation diagnostique, l'orthopédagogue doit intervenir en favorisant le développement fonctionnel des processus cognitifs ou métacognitifs qui compromettent la réussite scolaire des élèves (Association des orthopédagogues du Québec, 2003). Puisque l'évaluation permet de définir la nature des difficultés de l'élève et de déterminer ses besoins, les interventions réalisées par l'orthopédagogue aideront l'élève à surmonter ou à pallier les difficultés d'apprentissage qui entravent le développement de ses compétences en lecture, écriture et mathématiques (*ibid.*, p. 19).

La récente politique de l'adaptation scolaire mise sur la prévention de l'apparition des difficultés, et par conséquent de l'échec scolaire, par une intervention rapide et adaptée (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999a). Dans cette optique, les trois premiers niveaux du système en cascade proposé dans les années 1970 demeurent d'une grande actualité : ils rappellent que non seulement l'orthopédagogue peut intervenir directement auprès de l'élève en difficulté ou à risque d'échec scolaire, mais qu'il peut aussi également jouer un rôle de soutien direct auprès de l'enseignant de la classe ordinaire et ainsi contribuer à la prévention de l'échec scolaire.

Une gamme de modèles de service d'orthopédagogie peut être mise en œuvre selon les besoins des élèves intégrés dans la classe ordinaire. D'autres peuvent également être mis sur pied pour actualiser le processus de transition destiné à permettre la réintégration d'un élève à la classe ordinaire.

Pour un soutien direct à l'enseignant et, par conséquent, une intervention orthopédagogique indirecte auprès de l'élève en difficulté ou à risque d'échec scolaire, deux modèles de service d'orthopédagogie peuvent être mis en œuvre : 1) la consultation individuelle ; et 2) l'équipe de soutien à l'enseignant. De façon générale, ces modèles de service supposent que le temps de consultation offert en individuel ou en équipe est compris dans la tâche de chacun des professionnels concernés et non comme des heures supplémentaires. Aussi, l'organisation des rencontres devrait se faire en fonction d'une problématique spécifique soulevée par l'enseignante ou liée à la mise en œuvre du plan d'intervention ou du plan de transition d'un élève en difficulté. Les étapes de déroulement devraient s'apparenter à celles de la résolution de problèmes. Pour être efficaces, ces rencontres devraient avoir lieu au minimum une fois par semaine ou par semaine-cycle et ne pas excéder une durée d'une heure trente.

L'orthopédagogue consultant

La consultation individuelle de l'orthopédagogue auprès de l'enseignant titulaire de classe permet à ces deux professionnels d'être partenaires dans la prévention et l'intervention auprès d'élèves en difficulté ou à risque d'échec scolaire (Olson et Platt, 2004). Lorsque la consultation s'effectue de manière informelle, elle n'est pas vraiment balisée et peut avoir lieu

pendant des temps de pause, de manière ponctuelle ou aléatoire, à l'opposé de la consultation formelle. Par ailleurs, la consultation formelle en milieu scolaire prend sa source dans le modèle de consultation en santé mentale mis en place par Caplan dans les années 1970 et dans le modèle de consultation comportementale, également inspiré de Caplan (Brown, Pryzwansky et Schulte, 2006 ; Dougherty, 2000 ; Walter-Thomas, Korinek et McLaughlin, 2000). Si l'on souhaite que l'orthopédagogue assume pleinement son rôle de consultant dans une optique de prévention de l'échec scolaire, la consultation formelle gagnerait donc à être utilisée de façon systématique. Elle nécessite cependant du temps d'application.

L'équipe de soutien à l'enseignant

L'équipe de soutien à l'enseignant peut prendre diverses appellations selon les modalités de mise en œuvre privilégiées, telles que l'équipe de résolution de problèmes ou de consultation en collaboration (Trépanier, 2005). En fait, il s'agit d'un modèle de service d'orthopédagogie dont les interventions sont destinées à soutenir l'enseignant titulaire pour éviter que des élèves soient dirigés inutilement vers des services spécialisés, à définir des stratégies efficaces d'enseignement en permettant à l'enseignant titulaire de raffiner ses compétences et habiletés professionnelles pour différencier son enseignement (Bay, Bryan et O'Connor, 1994 ; Fuchs, 1996). En somme, peu importe son type d'application, ce modèle de service est connu pour répondre le mieux possible aux besoins éducatifs de l'élève en contexte d'intégration scolaire, que ce soit en classe ordinaire ou dans une école de quartier.

Un premier type d'équipe de soutien à l'enseignant est l'équipe de pairs, formée d'enseignants d'une même école, y compris les enseignants en adaptation scolaire ou les orthopédagogues. Dans la littérature anglo-saxonne, on retrouve ces modèles et diverses applications sous les noms de *teacher assistance team* et *instructional support team*. Un deuxième type d'équipe de soutien à l'enseignant est multidisciplinaire et se compose tant de l'enseignant chargé de classe que de l'orthopédagogue et des autres professionnels (par exemple, psychologue, psychoéducateur, travailleur social, ergothérapeute, orthophoniste, etc.). *Instructional consultation team*, *mainstream assistance team* et *intervention assistance team* sont les appellations fréquemment utilisées dans la littérature pour désigner les modèles ou leurs applications de l'équipe de soutien à l'enseignant.

Contrairement à l'équipe de pairs, l'équipe de soutien à l'enseignant est structurée de manière à permettre aux divers professionnels sollicités de soutenir formellement l'enseignant chargé de classe dans ses interventions auprès des élèves en difficulté.

CONCLUSION

Depuis plus de trente ans se posent non seulement les défis de la scolarisation dans le cadre le moins restrictif possible pour les élèves en difficulté, mais également ceux de la prévention de l'échec scolaire. Par sa formation et les rôles qu'il peut être appelé à jouer dans la consultation individuelle ou dans une équipe de soutien à l'enseignant, l'orthopédagogue est un professionnel incontournable pour permettre l'actualisation de la prévention et de l'adaptation des interventions en contexte scolaire ordinaire. Notre texte se voulait une réflexion sur le sujet. Nous y proposons, d'une part, la mise en application systématique de la consultation individuelle de l'orthopédagogue et de l'équipe de soutien à l'enseignant pour agir sur la prévention de l'échec scolaire ainsi que l'appui à l'intégration scolaire des élèves en difficulté. D'autre part, la mise sur pied d'équipes de soutien à l'enseignant dans les écoles québécoises faciliterait la mise en œuvre de services intégrés à l'école lorsque les besoins de l'élève l'indiqueraient. Il est en effet permis de penser qu'une équipe de soutien à l'enseignant, composée de professionnels de l'éducation, de la santé et des services sociaux, pourrait servir de pont entre ces réseaux, si des services complémentaires ou extérieurs à l'école étaient nécessaires pour un élève. Dans cette optique, la continuité des services et la cohérence des interventions seraient assurées. De plus, ces interventions seraient efficaces parce que concertées.

Figure 1 Système en cascade : un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, adapté de Gearheart (1974) (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976, p. 637)

→ Ne pas déplacer en ce sens plus loin que nécessaire →	Éducation précoce	Niveau 1 Classe régulière avec l'enseignement régulier, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés de l'élève	Éducation prolongée ↑ Revenir dans cette direction le plus rapidement possible ↑
	Niveau 2 Classe régulière avec service-ressource à l'enseignement régulier		
	Niveau 3 Classe régulière avec service-ressource à l'enseignement régulier et à l'enfant		
	Niveau 4 Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe-ressource		
	Niveau 5 Classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école		
	Niveau 6 École spéciale		
	Niveau 7 Enseignement à domicile		
	Niveau 8 Enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier		

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (sans date). «L'orthopédagogue: un spécialiste des difficultés d'apprentissage», <www.adoq.ca>, consulté le 11 janvier 2007.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*, Mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec, Montréal, Association des orthopédagogues du Québec.

- BAY, M., T. BRYAN et R. O'CONNOR (1994). « Teachers assisting teachers: A pre-referral model for urban educators », *Teacher Education and Special Education*, 17(1), p. 10-21.
- BROWN, D., W.B. PRYZWANSKY et A.C. SCHULTE (2006). *Psychological Consultation. Introduction to Theory and Practice*, 6^e édition, Boston, MA, Pearson/Allyn & Bacon.
- CALFEE, C., F. WITWER et M. MEREDITH (1998). *Building a Full-service School. A Step-by-step Guide*, San Francisco, Jossey-Bass.
- DOUGHERTY, M.A. (2000). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings*, 3^e édition, Stanford, Wadsworth/Thomson Learning.
- EBER, L. (1997). « School-based wraparound for students with emotional and behavioral challenges », *Exceptional Children*, 63(4), p. 539-555.
- FUCHS, D. (1996). « Bridging the research-to-practice gap with mainstream assistance teams: a cautionary tale », *School Psychology Quarterly*, 11(3), p. 244-266.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). Loi sur l'instruction publique.
- HEATH, N.L., D. MCLEAN-HEYWOOD, C. ROUSSEAU, H. PETRAKOS, C.A. FINN et A. KARAGIANNAKIS (2006). « Turf and tension: Psychiatric and inclusive communities servicing students referred for emotional and behavioural difficulties », *International Journal on Inclusive Education*, 10(4-5), p. 335-346.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation (N° 2-550-40553-6), Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite* (N° 2-550-39403-8), Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *L'école, tout un programme*, Politique éducative, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Plan d'action en matière d'adaptation scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *La réussite pour elles et eux aussi*, Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978). *L'école québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du comité provincial de l'enfance inadapté, COPEX 1974-1976, Québec, Gouvernement du Québec.
- OLSON, J.L. et J.C. PLATT (2004). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs*, 4^e édition, Upper Saddle, NJ, Pearson/Merrill Prentice Hall.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*, 2^e édition, Montréal, Éditions Nouvelles.
- TRÉPANIÉ, N. et D. DESSUREAULT (2006). «Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement», dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin, Chenelière éducation, p. 85-102.
- WALTER-THOMAS, C.S., L. KORINEK et V.L. MCLAUGHLIN (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- WOLFENBERGER, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation.

FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ SOCIOCULTURELLE DANS LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

SAMAR CÉLESTIN-WESTREICH
ET LÉON-PATRICE CÉLESTIN

Le débat au sujet des modalités de mise en œuvre d'une prévention de l'échec scolaire est toujours culturel. En particulier, les liens établis entre l'échec scolaire, les troubles de la conduite et leurs corollaires sociaux soulèvent des questions à plus d'un titre au cours de maints débats médiatiques, voire politiques. Il devient de ce fait évident que la communauté des « experts » en la matière, chercheurs ou praticiens, se doit d'apporter à ce débat les éléments indispensables tant à une compréhension éclairée qu'à une interprétation appropriée fondée de préférence sur des « preuves », pour mieux contribuer aux objectifs ambitieux d'une prévention durable. L'expertise collective concernant les « Troubles des conduites chez les jeunes », fournie par l'Inserm en France, et celle du groupe de travail en cours du Conseil supérieur de la santé en Belgique s'en font significativement le reflet sociétal actuel dans cette partie de l'Europe. Cette situation nous invite tous, en tant que professionnels, à soigneusement peser les effets de toute communication qui consiste à transposer la pratique de la réflexion *evidence-based*, à présent bien ancrée dans le monde scientifique et universitaire, vers des recommandations expertes visant à informer les actions politiques, voire le débat public (Inserm, 2005 ; World Health Organization, 2005).

Une considération nuancée des conditions participant à l'échec scolaire et à sa prévention nous semble, faut-il le rappeler, avant tout dictée par la complexité de la dynamique biopsychosociale dans le devenir du jeune. Celle-ci constitue en effet un des fondements de la conception contemporaine du développement de l'enfant, y compris en matière de scolarité, mais elle interpelle également notre capacité à prévoir le cours des processus interagissant qui s'y opèrent. La plus grande prudence s'impose donc à l'égard de toute inclinaison au déterminisme (Comité consultatif national d'éthique, 2007 ; Cummings, Davies et Campbell, 2002).

Dans cette contribution, notre propos vise principalement à éclairer la complexité de la dimension socioculturelle qui s'est souvent retrouvée, implicitement ou explicitement, au centre des débats récents, voire des polémiques, sur la prévention chez les jeunes. Tout en partageant une réflexion sur le rôle de facteurs socioculturels dans le parcours scolaire du jeune, nous viserons à en déduire certains enseignements pour favoriser leur prise en compte dans l'élaboration d'une stratégie préventive de l'échec scolaire soucieuse de renforcer la source de richesse humaine et de progrès que représente la diversité des enfants scolarisés dans des sociétés comme les nôtres. Nous aborderons notre réflexion à ce sujet sous l'angle de deux expériences relevant des domaines d'action du programme multisite européen FACE[®] (Célestin et Célestin-Westreich, 2005, 2006, 2007), plus particulièrement dans sa composante de recherche psychoéducative dans le contexte scolaire néerlandophone en Belgique. Ainsi évoquerons-nous des études en cours ayant trait à la dimension socioculturelle dans l'évaluation des prestations cognitives chez des enfants en scolarité primaire ainsi que dans les compétences perçues chez de jeunes adolescents.

La discussion portera par conséquent tant sur la conceptualisation de la prévention dans toutes ses dimensions que sur les implications qui en émergent pour une consolidation psychoéducative conciliant rigueur et individualisation, tout en étant orientée sur les besoins d'enfants issus de contextes sociaux et culturels divers. L'actualité a en effet souvent placé ceux-ci, parfois de manière passionnelle, voire politicienne, au centre du débat sur la prévention des difficultés à retentissement social en général et sur celle de l'échec scolaire en particulier.

L'ÉCHEC SCOLAIRE ET SA PRÉVENTION : UN CADRE

Le programme FACE[®] fonde en grande partie sa notion de la prévention des difficultés développementales chez des jeunes sur une compréhension multidimensionnelle de la dynamique en œuvre dans ce contexte. La prévention de l'échec scolaire sera donc abordée selon un principe identique, qui portera ici plus particulièrement sur sa contextualisation environnementale.

Avant tout, nous procéderons, ne serait-ce que succinctement, à une délimitation du **cadre conceptuel** de l'échec scolaire ainsi que de sa prévention en accord avec les étapes dont ils peuvent relever dans la pratique. Se pose ainsi la question de savoir à quel moment se situe l'échec scolaire. De même, conviendrait-il de nuancer la conception de la prévention en tenant compte de son point de départ, soit la place de son action dans l'évolution des difficultés scolaires. Le programme FACE[®], par son approche multifactorielle, aide à concevoir la prévention comme un processus cyclique à entrées multiples. Ainsi appréhendé, l'échec scolaire sera perçu non pas comme un état figé, mais comme un signal dynamique de désajustement dans un ou plusieurs domaines développementaux, dont il convient de préciser l'intensité et la nature pour comprendre l'imbrication mutuelle des processus en cours (Célestin et Célestin-Westreich, 2007 ; Cummings, Davies et Campbell, 2002 ; Comité consultatif national d'éthique, 2007 ; Maiano *et al.*, 2003 ; Kaplan *et al.*, 2005).

Notre propos relève pour cela d'un cadre large où **l'échec scolaire** consiste implicitement aussi bien dans les difficultés à acquérir les matières scolaires, récentes ou non, que dans les troubles d'ordre comportemental, émotionnel ou relationnel susceptibles d'interférer significativement avec les processus d'apprentissage ou la trajectoire scolaire dans son ensemble. Remarquons que ces éventualités ne s'excluent pas forcément dans la pratique. La **prévention** de l'échec scolaire peut dès lors être comprise comme l'action de créer les conditions nécessaires soit pour anticiper la genèse de « troubles » cliniquement significatifs (p. ex. : des apprentissages, des conduites), soit pour restreindre leur aggravation, sans négliger la possibilité de tendre vers une résorption durable de ces difficultés pour que l'enfant accomplisse une scolarité au mieux de ses potentialités. L'action préventive peut ainsi se concevoir comme un processus continu d'étapes itératives, dont l'étendue requiert fondamentalement la collaboration coordonnée de tous les acteurs engagés dans le domaine de la jeunesse. Dans

cette optique, une interrogation sur le rôle des **aspects socioculturels** dans la prévention de l'échec scolaire devient incontournable, tant ces aspects paraissent inhérents à l'ensemble des dimensions développementales de l'enfant et donc aussi aux différentes composantes de toute stratégie préventive (Achenbach et Rescorla, 2007 ; Boutin, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2007 ; Cummings, Davies et Campbell, 2002). Nous proposons ci-après une réflexion critique sur cet argument au moyen d'éléments de recherches menées auprès de jeunes d'origines socioculturelles diverses.

PREMIER ÉTAYAGE PAR LA RECHERCHE : ASPECTS SOCIOCULTURELS ET PRESTATIONS COGNITIVES (QI) CHEZ DES ENFANTS EN SCOLARITÉ PRIMAIRE

Dans le cadre plus large du programme FACE[®], les phénomènes socio-culturels dans les ajustements cognitifs, émotionnels et familiaux chez des enfants en scolarité primaire font l'objet de plusieurs études (p. ex. : Célestin et Célestin-Westreich, 2006 ; Havermans, Célestin-Westreich et Célestin, à paraître). Nous traiterons ici de données préliminaires d'une étude comparative sur les prestations cognitives de l'enfant menée en collaboration avec des centres de guidance scolaire, notamment à Bruxelles, ayant comme visée première d'en déduire des implications pour le processus de l'orientation scolaire.

Parmi les **questions** posées dans cette étude, figurait celle de savoir dans quelle mesure le milieu socioculturel influe sur l'évaluation du QI. Cette question était notamment soulevée en raison de la pratique devenue courante de conférer une place cardinale à ce paramètre dans l'orientation scolaire. Le recours à l'évaluation standardisée de l'intelligence par test QI fait ainsi souvent partie inhérente des évaluations psychoéducatives en milieu scolaire ou médicopsychologique, relevant de démarches systématiques de l'action préventive. C'est le cas au point où sa seule formulation quantitative (le chiffre du quotient intellectuel en tant que tel) en vient parfois à constituer le critère prépondérant dans l'orientation ou non de l'enfant vers certaines filières scolaires. Si pareille pratique vise certes à informer l'action préventive pour l'enfant ainsi évalué, elle interpelle aussi quant à son impact réel. Partant du postulat qu'un QI faible refléterait des moyens « restreints » chez l'enfant, la démarche préventive adoptée serait alors d'adapter le niveau d'enseignement à ses aptitudes supposées. Or, il

convient dans ce cas de bien connaître la validité de ce postulat compte tenu du conditionnement des options ultérieures de l'enfant qu'il implique, cela parfois très tôt dans le cursus scolaire (Célestin-Westreich, 2004 ; Edwards, Mumford et Serra-Roldan, 2007 ; Klingner et Harry, 2006 ; Kaplan *et al.*, 2005 ; Wechsler et Naglieri, 2006).

Au vu de ces interrogations, une **étude pilote** était conduite en scolarité urbaine chez des enfants bruxellois ($n = 83$). Remarquons que la ville de Bruxelles offre un milieu d'investigation avantageux qu'on pourrait qualifier de naturellement « expérimental », en raison de la multiplicité linguistique, socioculturelle et socioéconomique que revêt sa population.

L'évaluation de l'intelligence fut ainsi conduite de manière comparative au moyen du WISC III^{NL} (Institut des services néerlandais *et al.*, 2002) chez un groupe d'étude d'enfants issus de l'immigration ($n = 63$, dont 60 % d'origine marocaine et 40 % d'origine turque), ainsi que chez un groupe contrôle d'enfants non immigrés ($n = 20$). Rappelons que cet échantillon concernait précisément des jeunes qui étaient tous à la fois multilingues et issus de milieu défavorisé. Pour favoriser la comparaison des prestations entre le groupe cible et le groupe contrôle, les enfants étaient appariés selon l'âge (8 ans), le sexe, la différence entre la langue de scolarisation néerlandophone et celles pratiquées en famille, ainsi que le niveau socioéconomique familial.

Nous discuterons concisément ici des **données** de cette étude qui dressent des implications pour la prévention/intervention dans le cadre de l'échec scolaire. De manière générale, il est apparu qu'aussi bien les enfants du groupe cible que ceux du groupe contrôle obtenaient des résultats significativement inférieurs aux moyennes établies dans l'échantillonnage normatif de la version néerlandophone du WISC-III. Des différences se sont en outre marquées entre les groupes en matière d'influence relative des facteurs investigués.

Ainsi, pour le **groupe contrôle** d'enfants familialement francophones suivant une scolarité néerlandophone, le QI était influencé par des effets interagissant de la langue et du (faible) niveau socioprofessionnel. Surtout, leurs fonctions verbales étaient affectées par ces facteurs, tout en demeurant situées dans l'écart type de la moyenne pour l'ensemble de leurs prestations.

Cependant, presque toutes les prestations étaient significativement affectées chez le **groupe cible** d'enfants à la fois multilingues, issus de l'immigration et de milieu socioprofessionnel défavorisé, tant en comparaison avec l'échantillon normatif qu'avec le groupe contrôle apparié. C'était le cas pour les prestations globales, verbales et non verbales, ainsi que les sous-tests, à la seule mais remarquable exception de la vitesse de traitement (voir indice QI du WISC-III). Plusieurs considérations nuancées s'imposent ici. Malgré les efforts d'appariement, les familles du groupe cible présentaient encore un niveau de formation moins élevé que celui des familles du groupe contrôle, renforçant donc l'impact du désavantage socioéconomique. Toutefois, même après contrôle des effets de la langue et du milieu, des différences de prestation persistaient désavantageusement pour les enfants du groupe cible. Ces différences se sont remarquablement révélées moins marquées pour les prestations verbales que pour les prestations non verbales, suggérant qu'à l'inverse des attentes ces dernières n'étaient pas épargnées par les influences socioculturelles avec la version de l'instrument utilisée dans cette investigation.

Quelles **implications** pouvons-nous succinctement retenir de ces éléments, au regard des actions de prévention de l'échec scolaire? Par rapport à la visée première de cette étude, ces résultats permettent d'émettre des réserves à un appui exagéré sur le QI mesuré comme critère décisif dans l'orientation scolaire, en particulier vers l'enseignement spécialisé. Rappelons en effet que cette filière cloisonne souvent fortement le parcours scolaire ultérieur. Lorsqu'il s'avère que la version de l'instrument utilisé pour mesurer les prestations cognitives est si peu indépendante des influences socioculturelles (en termes anglo-saxons, ni *culture-free* ni *culture-fair*), une telle démarche en revient à rendre des **biais socioculturels inhérents et systématiques** à la procédure d'orientation. En toute hypothèse, cela ne pourrait être ni l'objectif ni la finalité visée. De tels constats ne peuvent qu'inciter vivement à intégrer au plus près la voie déployée au niveau international, qui consiste à investir des efforts continus dans l'évolution des mesures utilisées dans l'orientation scolaire afin que celles-ci opérationnalisent davantage les notions dynamiques des processus cognitifs. Par ailleurs, il convient de reconnaître **l'ampleur des défis** auxquels sont exposés des enfants dont tant le milieu social élargi que l'environnement familial immédiat s'avère ne pas (pouvoir) offrir les sources de stimulation

adaptées à leurs besoins (Cummings, Davies et Campbell, 2002 ; Edwards, Mumford et Serra-Roldan, 2007 ; Kaplan *et al.*, 2005 ; Klingner et Harry, 2006 ; Vercaignet *et al.*, 2001).

Ainsi ces données paraissent-elles aussi avoir un retentissement sur le cadre plus large qui nous intéresse ici. Bien qu'il s'agisse en effet d'une étude pilote assez restreinte dans un contexte précis et donc forcément à généralisation limitée, cette étude **pointe** éloquemment vers **l'impact conjugué** d'une intensification des défis développementaux, d'une part (p. ex. : apprentissage et pratique de plusieurs langues, de plusieurs systèmes de codes relationnels et socioculturels), et d'une diminution des ressources, d'autre part (p. ex. : milieu socioprofessionnel et socioéconomique défavorisé), qui tend à compromettre les chances de l'enfant de répondre favorablement à certaines attentes socioéducatives, entraînant dans son sillon des risques d'échec dans la scolarité (Cummings, Davies et Campbell, 2002 ; Inserm, 2005 ; Jackson et Moore, 2006).

C'est donc bien lorsque de telles conditions sont simultanément prises en compte que l'action de prévention peut prendre tout son sens. Même si ce constat correspond aux attentes intuitives, sa confirmation par voie de recherche met en garde contre des interprétations hâtives et réductrices, dont certaines consisteraient à balayer toute nécessité de rééquilibrage vers une égalité des chances en méconnaissance ou par déni du fait que celle-ci s'avère loin d'être réalisée pour certaines catégories de jeunes précarisées. Ce constat souscrit aussi à l'approche multidimensionnelle de l'action préventive en rappelant qu'à mesure que les ressources environnantes font défaut dans le développement de l'enfant, le déploiement des renforts contextuels s'impose davantage (World Health Organization, 2005).

D'une manière plus générale et au-delà des limites strictes de cette étude pilote, ces données évoquent que l'élaboration d'une **stratégie durable** de la prévention exige de travailler à des niveaux multiples. Sur le **plan individuel**, l'expérience clinique démontre que la survenue ou la réapparition de l'échec scolaire se voit avantageusement endiguée lorsqu'une approche pluridisciplinaire permet d'accéder à une dynamique facilitant les ajustements cognitivo-émotionnels (voir Célestin et Célestin-Weistreich, dans cet ouvrage). Sur le **plan social**, elle devra notamment se mettre en place suivant une évaluation pertinente des besoins environnementaux, tant est-il que les déficits des ressources scolaires tendent aussi à se concentrer géographiquement, cela paradoxalement – ou précisément

– pour les populations les plus démunies (Lewis, 2006 ; Vercaigne *et al.*, 2001). Mettons à présent en perspective l'aspect socioculturel de la prévention de l'échec scolaire à une étape ultérieure du développement du jeune, considérée ci-après.

DEUXIÈME ÉTAYAGE PAR LA RECHERCHE : ASPECTS SOCIOCULTURELS DANS LE VÉCU DES COMPÉTENCES CHEZ DE JEUNES ADOLESCENTS EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE

Dans une autre perspective, les éléments traités plus haut sont aussi à mettre en relation avec l'évaluation du vécu de soi et des compétences chez des jeunes issus de l'immigration.

Citons ici brièvement, à titre d'exemple de notre ligne d'investigation en cours, les premiers éléments d'une étude comparant les perceptions d'adolescents allochtones ($n = 43$, majoritairement d'origine marocaine) et autochtones ($n = 127$, âgés de 12 à 15 ans, moyenne = 13,5), issus des différents types de l'enseignement secondaire en Belgique (général, technique, professionnel et artistique). Autrement dit, il s'agit d'élèves déjà orientés dans leur trajectoire scolaire, notamment en fonction de leurs prestations antérieures (succès et échecs). Ces jeunes sont invités à s'exprimer entre autres sur leurs compétences perçues ainsi que sur leur positionnement identitaire, avec comme principal facteur indépendant dans l'analyse le contexte socio-culturel, composé du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle.

Les résultats (limités, dans l'échantillon cité, à la région d'Anvers) ont pu démontrer que, si l'appréciation de soi globale ne différait pas de manière significative entre les jeunes, les adolescents allochtones se montraient cependant plus satisfaits de leurs prestations scolaires (ainsi que de leur apparence physique) que leurs pairs, à compétences scolaires autorapportées comparables. En outre, l'appréciation de soi globale était quant à elle liée de manière positive au rôle accordé à l'identité ethnique chez les adolescents issus de l'immigration, occupant une place plus importante chez ces derniers comparativement à leurs pairs.

Ces données recourent aussi, par un angle d'approche différent, celles d'études focalisées sur l'articulation entre échec (d'intégration) scolaire et troubles sociaux, comme dans l'une des rares enquêtes à grande échelle menées en région bruxelloise sur les liens des aspects sociaux (socioéco-

nomiques et socioculturels) et territoriaux avec la (dés)insertion scolaire, la délinquance juvénile et les attitudes policières (Vercaigne *et al.*, 2001). Cette investigation démontrait que ce n'était pas le territoire en tant que tel, mais bien l'évolution dans un milieu défavorisé qui déterminait grandement la désinsertion scolaire liée à son tour à une désinsertion sociale. Elle constatait aussi que les jeunes issus de l'immigration étaient significativement plus exposés à une importante précarisation socioéconomique.

Quels enseignements pouvons-nous donc tirer, dans le cadre qui nous intéresse ici, de ces éléments à première vue épars sur la prise en compte de la diversité socioculturelle dans la prévention de l'échec scolaire chez des jeunes ?

Il paraît indispensable de souligner en premier lieu qu'outre celles citées plus haut, des études de perspectives diverses convergent pour indiquer que les jeunes issus de l'immigration sont encore majoritairement exposés à un environnement sociétal où s'accumulent les obstacles développementaux (précarité du milieu socioéconomique environnant et familial, vécu discriminatoire). Cette entremêlée de facteurs socioéconomiques et culturels rend nécessaire leur prise en compte conjuguée dans toute action efficace d'une prévention scolaire ayant aussi pour finalité une meilleure égalité des chances pour des adolescents en situation socioculturelle minoritaire et précarisée. De plus, l'impact socioéconomique paraît connaître des différences d'expression selon son mode d'interaction avec des spécificités culturelles. Comme ces notions sont encore trop peu investiguées dans nos régions, il apparaît à l'évidence nécessaire de mieux les identifier pour apporter des réponses préventives adaptées suivant les caractéristiques socioculturelles des environnements scolaires visés (Devos, 2006 ; Johnson *et al.*, 2005 ; Jackson et Moore, 2006 ; Lynn, 2006).

En second lieu, il nous apparaît qu'une approche intégrant davantage les dynamiques de résilience, plutôt que portée sur l'identification des seuls facteurs de risque, est à recommander étant donné la base variée des données contemporaines disponibles au regard de la plasticité des processus développementaux. Il convient ainsi de noter que l'attention accordée aux « réussites » accomplies par des jeunes en situation de minorité socioculturelle et de précarité demeure encore faible, alors même que l'importance de ces réussites se révèle majeure dès lors que l'on prend en compte le contexte propre. Aussi apparaît-il que l'ampleur des obstacles auxquels doivent faire face la plupart des jeunes issus de l'immigration et

souvent précarisés socialement devrait faire considérer comme réussites remarquables tout accomplissement scolaire positif de leur part. C'est sans doute cette perspective qui prévaut dans le vécu des jeunes eux-mêmes eu égard à leurs performances scolaires, lorsque celui-ci est pris en considération comme dans notre étude. Remarquons qu'une telle grille de lecture trouve aisément son explication dans les notions de psychologie sociale, démontrant l'importance du groupe de référence pour toute évaluation de soi et des autres (Achenbach et Rescorla, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2006 ; Havermans, Célestin-Westreich et Célestin, à paraître ; Maiano *et al.*, 2003 ; Simpson, 2001).

Ainsi considérée, une meilleure efficacité de l'évolution cognitivo-comportementale requiert aussi de mieux valoriser les progrès des attitudes, des accomplissements et des éléments de réussite académique du jeune, pour stimuler l'effort propice au renforcement d'un cycle constructif dans sa trajectoire académique. Étant donné qu'une telle approche fait ses preuves à l'échelle individuelle, elle peut aussi se traduire à l'échelle du groupe de manière à généraliser les effets préventifs, comme cela est par exemple le cas dans quelques programmes de prévention/intervention récents initiés à degré plus ou moins large. Des méthodes d'évaluation des besoins exprimés par les acteurs sociaux et la population, comme l'enquête Delphi, peuvent également renforcer une telle démarche. Ces éléments forcent donc le constat de processus ouverts à l'action préventive pour autant que les efforts soient investis là où ils s'imposent. À ce jour, ce sont en effet bien souvent moins les données de recherche ou les recommandations de bonnes pratiques qui manquent, que les moyens pour les mettre en œuvre (Bessette, 2007 ; Boutin, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2007 ; Célestin, Célestin-Westreich, LeGoff *et al.*, 2001 ; Edwards, Mumford et Serra-Roldan, 2007 ; Lewis, 2006 ; Martinez et Amgar, 2007 ; Mulvaney-Day *et al.*, 2006 ; Psalti, 2007 ; Reed et Black, 2006 ; World Health Organization, 2005).

D'UN IMPACT SOCIOCULTUREL À L'AUTRE : QUELLES IMPLICATIONS POUR LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE ?

Prenant en compte l'ensemble des éléments ci-dessus, nous aborderons brièvement quelques-unes de leurs implications pour la prévention de l'échec scolaire, eu égard non seulement à l'utilisation de l'évaluation de l'intel-

ligence, mais aussi à la conceptualisation même des compétences cognitives en lien avec leur application en milieu scolaire socioculturellement diversifié.

Quelle utilisation de l'évaluation de l'intelligence face à la diversité socioculturelle ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, le poids multifactoriel et socioculturel sur l'évaluation de l'intelligence, y compris non verbale, demeure non négligeable. En l'occurrence, à l'instar des évolutions en la matière sur le plan international, seule une intégration dynamique des données quantitatives et des processus qualitatifs permettra de préserver une évaluation des prestations pertinente à des enfants issus de minorités socioculturelles, d'autant que ceux-ci sont encore fréquemment sous-représentés dans les échantillonnages auxquels leurs résultats sont comparés dans nos régions (Célestin-Westreich, 2004 ; Kaplan *et al.*, 2005 ; Klingner et Harry, 2006 ; Raiford *et al.*, 2005 ; Wechsler et Naglieri, 2006).

Notre propos met donc en exergue que le recours à l'évaluation de l'intelligence dans ce contexte demeure une affaire délicate et complexe, qui mériterait plus de souci d'analyse, de réflexion et de mise en perspective environnementale que ce qui s'avère actuellement généralement pratiqué. En effet, les intervenants du terrain, avec qui nous échangeons fréquemment, y compris dans le cadre de nos investigations, ne manquent pas eux-mêmes d'exprimer leurs frustrations ou inquiétudes de devoir parfois se cantonner aux seules données quantitatives dont ils jaugent aussi toutes les limites. Ces données deviennent néanmoins, dans le champ de la prévention des difficultés scolaires, un raccourci jugé « efficace » en matière décisionnelle administrative au risque d'une dérive vers une « malmesure » de l'humain (Comité consultatif national d'éthique, 2007).

L'approche FACE[®] souligne dans ce domaine la nécessité d'une intégration pluridisciplinaire active de l'ensemble des facteurs de risque à l'échec scolaire, mais aussi des caractéristiques mêmes de la diversité socioculturelle dans le référentiel socioéducatif sur lequel s'appuient les différents acteurs. Dans ce cadre, nos étayages de recherche ont tenté de mieux éclairer la complexité des rapports entre la manière dont sont menées certaines évaluations et celle dont sont perçues les compétences évaluées.

Quelle conceptualisation de l'intelligence en contexte de diversité socioculturelle ?

Du fait des considérations précédentes, une politique de prévention efficace **à long terme** de l'échec scolaire nous paraît ne pas pouvoir faire l'économie d'une conception plus en accord avec la réalité de l'articulation entre l'intelligence, son évaluation, le contexte socioéconomique et socioculturel du jeune. Une telle approche, malgré son caractère exigeant, est au demeurant indispensable à une conception dynamique de la société cohérente avec les principes d'égalité des chances pour tous en matière de prévention et de scolarité (Comité consultatif national d'éthique, 2007 ; Edwards, Mumford et Serra-Roldan, 2007 ; World Health Organization, 2005).

La société postmoderne connaît une évolution rapide, particulièrement pour toutes les modalités ayant trait au traitement et à la diffusion de l'information, base de tout apprentissage. C'est le cas, par exemple, tant pour la diversité de la présentation des informations que pour leur communication, leur conceptualisation et les formidables possibilités que les moyens techniques et scientifiques contemporains offrent d'un point de vue pédagogique (nous n'énumérerons pas ici la multitude d'options multimédias). Le rythme rapide de ces processus contraste toutefois curieusement avec celui, bien plus modeste, de la prise de conscience des exigences d'ajustements pédagogiques, nécessaires pour faire face tant à ces nombreuses évolutions qu'aux défis socioculturels illustrés par la diversité des enfants scolarisés (Bessette, 2007 ; Devos, 2006 ; Jackson et Moore, 2006 ; Lewis, 2006 ; Lynn, 2006 ; Martinez et Amgar, 2007 ; Psalti, 2007).

Pour illustration, considérons ci-après sous mode de « clin d'œil » une modeste observation du terrain hors scolaire (l'humour, loin d'enlever au sérieux de la question, se révèle en effet bien souvent salutaire dans le quotidien de la pratique préventive). De manière tout à fait anecdotique, quiconque a visité un de ces espaces de jeux « médiatroniques », souvent placés dans des centres commerciaux de grandes villes ou dans certaines villes de banlieue et fréquentés majoritairement par des jeunes issus de quartiers défavorisés, aura pu y conduire avec amusement une véritable exploration observationnelle *in vivo*. Pour peu qu'on considère le concept de l'intelligence comme l'ensemble des aptitudes et compétences cognitives complexes dont elle relève, celle-ci paraît s'y exprimer remarquablement chez ces jeunes dont tout laisse à deviner que le temps passé dans de tels endroits se fait au détriment du temps scolaire classique. On y observera

plus particulièrement des prépubères et des jeunes adolescents faire preuve de manière ludique de comportements témoignant que leur cerveau accomplit – l'air de rien – des tâches nécessitant à la fois rapidité du traitement de l'information, vélocité psychomotrice, adaptabilité, maintien de l'attention et inhibition des actions indésirables en faveur d'actions ciblées d'une précision d'exécution remarquable, pour ne citer ici que quelques-unes des fonctions dont les désajustements sont souvent associés à l'échec scolaire. Dans la mesure où les jeunes observés dans de tels contextes sont vraisemblablement représentatifs de l'échantillon à risque d'échec ou de désinsertion scolaire, cette observation interpelle à plusieurs titres.

Si cette modeste expérience n'a évidemment pas valeur d'étude scientifique formelle, elle permet néanmoins, conformément aux confins de sa méthodologie, d'en tirer des hypothèses générées par l'exploration empirique du terrain. Toute proportion gardée, elle contribue à formuler la question du hiatus pressenti entre, d'une part, les aptitudes cognitives des jeunes précarisés de minorité socioculturelle, telles qu'elles peuvent s'exprimer en dehors du milieu scolaire, et, d'autre part, les méthodes utilisées pour évaluer ou stimuler celles-ci dans le curriculum scolaire. Elle souligne ainsi combien la prévention de l'échec scolaire demeure étroitement liée aux modalités scolaires elles-mêmes, dont les vagues de réforme successives conditionnent aussi le type de politique préventive adoptée, et ce, sans forcément toujours bien jauger toutes les complexités du terrain (Bessette, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2006, 2007 ; Inserm, 2005 ; Jackson et Moore, 2006 ; Martinez et Amgar, 2007 ; Psalti, 2007 ; Reed et Black, 2006).

Quelle conception des compétences offertes en contexte de diversité socioculturelle ?

Il nous apparaît donc, au regard de tout ce qui précède, peu raisonnable de mener une réflexion sur l'impact de la diversité socioculturelle sans avancer, comme une priorité, la nécessité de poursuivre cette réflexion au-delà des tentatives de « colmatage » des difficultés scolaires à terme plus immédiat. Une prévention durable de l'échec scolaire exige que l'on se donne les moyens de progrès dans ses méthodes et contenus pédagogiques. Au vu de l'actualité en la matière, il semblerait que le temps presse à présent pour procéder à une véritable reconsidération des stratégies scolaires afin que celles-ci puissent s'ajuster aux évolutions de la société,

que ce soit par rapport à la composition de sa population ou aux connaissances, méthodes et techniques pédagogiques disponibles. Par exemple, si une approche conservatrice tend souvent à concentrer les efforts sur l'aspect linguistique comme principal vecteur valable des apprentissages, une vision plus pragmatique et en phase avec l'évolution des connaissances dicterait plutôt une approche plus diversifiée, que ce soit de l'apprentissage, de l'intelligence ou de la communication, dont les modalités contributives au progrès s'avèrent englober bien d'autres options (Reed et Black, 2006 ; Wechsler et Naglieri, 2006).

Concrètement se posent des questions comme celle de savoir, par exemple, dans quelle mesure les fautes d'orthographe liées à une complexité sémantique parfois abstraite et fort éloignée du phonétique devraient encore limiter les options d'évolution d'un enfant dans sa scolarité quand celui-ci manifeste d'autres compétences cognitivo-scolaires. Remarquons que si une telle interrogation, même prononcée du bout des lèvres, tend encore à engendrer de considérables remous dans des « milieux autorisés » en francophonie, elle a néanmoins déjà donné lieu à des réformes en profondeur dans d'autres contextes linguistiques (p. ex. : néerlandophone, germanophone). De même paraît-il prioritaire de mieux investiguer dans quelle mesure et sous quelles formes l'utilisation plus systématique des multimédias pourra davantage faciliter les apprentissages chez des jeunes pour qui le recours à de telles modalités constitue à la fois une véritable ressource motivationnelle et une voie de communication intégrative adaptée à leur évolution sociale (Edwards, Mumford et Serra-Roldan, 2007 ; Jackson et Moore, 2006 ; Klingner et Harry, 2006 ; Wechsler et Naglieri, 2006).

Dans le fond, ces considérations interpellent-elles aussi sur la façon de former et de maintenir « à jour » le niveau d'ajustement sociétal d'enseignants auprès d'élèves immergés dans un univers à vitesse d'évolution spectaculaire. Cette question sous-tend aussi celle des **compétences en** matière de diversité socioculturelle chez le corps enseignant, par exemple la formation à la connaissance des impacts différentiels des diversités socioculturelles sur le fonctionnement cognitif et social des jeunes, ou la compréhension des outils et méthodes qui facilitent la communication efficiente tant du contenu académique que des éléments relevant de la vie scolaire, microcosme de la vie en société. Sans doute, comme cela a pu être démontré dans d'autres domaines, l'évolution vers de telles compétences requiert-elle aussi une représentativité réelle de la diversité socioculturelle

à l'intérieur du corps enseignant (Devos, 2006 ; Lewis, 2006 ; Lynn, 2006 ; Jackson et Moore, 2006 ; Johnson *et al.*, 2005 ; Psalti, 2007 ; Reed et Black, 2006).

Regrettablement, le constat qui s'impose encore le plus souvent est celui d'un manque criant de moyens – y compris sur le plan de la formation de premier cycle – pour réaliser de tels objectifs. En effet, dans la foulée de ces questionnements, il convient dans le même temps de rendre hommage à tous les acteurs du terrain qui s'emploient pour le bien-être de nos élèves à réaliser parfois « l'impossible » avec les moyens disponibles, selon l'expression paraphrasée qu'« ils réussissent parce qu'ils ne savaient pas que c'était impossible ». Dans l'état actuel des ressources, c'est encore souvent cela, « faire face » aux défis de la prévention de l'échec scolaire (Bessette, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2007 ; Jackson et Moore, 2006 ; Klingner et Harry, 2006 ; Lynn, 2006 ; Martinez et Amgar, 2007 ; World Health Organization, 2005).

S'il apparaît encore que ces questions demeurent insuffisamment traitées dans nos régions, il paraît de plus en plus inéluctable de les prendre effectivement en considération tant elles s'avèrent déterminantes, aussi bien dans la prévention de l'échec scolaire que dans la compréhension des apports que la scolarité devra constituer pour le jeune d'aujourd'hui et de demain, de quelque milieu socioculturel qu'il soit. C'est immanquablement l'un des défis du « mieux vivre ensemble » que devront relever nos sociétés.

CONCLUSION

Les différents étayages abordés au cours de ce propos ont permis d'élaborer une réflexion sur la complexité de l'articulation entre les données de recherche et les recommandations en matière de prévention de l'échec scolaire en contexte de diversité socioculturelle. Vu la teneur des débats médiaticopolitiques soulevés à ce sujet depuis quelque temps, cette complexité met aussi en garde contre toute tentative de réductionnisme sous peine d'un enfermement perpétuel dans le carcan de leur statut pour certaines catégories de jeunes précarisés.

L'intensité des oppositions parfois passionnelles dont s'est souvent revêtu le débat public à ce sujet laisse aussi entrevoir, malgré certains écueils, tout le travail de formation et d'information que nous, scientifiques, chercheurs et éducateurs, sommes appelés à mener pour promouvoir une prévention responsable.

Dans ce contexte, l'illustration en matière de la conceptualisation des prestations cognitives mesurées dans le cadre de l'orientation scolaire devient exemplative des apports ainsi que des limites d'une certaine forme de standardisation des actions de prévention/intervention. Quand celle-ci tend à se traduire sommairement par l'établissement linéaire et réducteur d'une série de critères quantitatifs, se profile alors le risque d'une décontextualisation de la prévention dont la portée deviendrait contraire à une finalité orientée avant tout sur le meilleur épanouissement des aptitudes et des compétences du jeune. L'illustration en matière des compétences perçues par des adolescents issus de l'immigration qui accomplissent leur scolarité en dépit des obstacles environnementaux éclairés, quant à elle, les sources auxquelles pourront aussi puiser pour se construire les résiliences contributives à une prévention dynamique de l'échec scolaire. Tous les étayages évoqués au cours de cette contribution soulignent par ailleurs l'importance directe ou indirecte de la précarisation socioéconomique dans les processus menant à l'échec scolaire, et donc l'urgente nécessité d'y remédier au mieux pour que la prévention puisse être durable.

Enfin, la discussion a aussi permis de conclure que le questionnement sur le rôle de la diversité socioculturelle dans la prévention de l'échec scolaire mérite de quitter le domaine des tabous pour intégrer l'ensemble des dimensions considérées afin de répondre favorablement à la complexité des processus en œuvre. Pourtant, même quand des constats des besoins dans ce domaine sont établis, les acteurs de la prévention de l'échec scolaire se heurtent encore souvent au manque de moyens disponibles pour pouvoir traduire dans leurs actions les compréhensions acquises en milieu scientifique, sur le terrain et lors des échanges transdisciplinaires. Misons toutefois sur le principe de la « goutte d'eau », selon lequel la dynamique des acquis issus des expériences à échelle individuelle ou groupale pourra conduire *in fine* à une pratique à la fois fondée sur les preuves et l'éthique, pour faciliter l'éclosion de stratégies préventives durables.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHENBACH, T.M. et L.A. RESCORLA (2007). *Multicultural Understanding of Child and Adolescent Psychopathology: Implications for Mental Health Assessment*, New York, Guilford Press.
- BESSETTE, L. (2007). «De l'enfance exceptionnelle aux élèves à risque en passant par l'enfance inadaptée et l'enfance en difficulté», dans P. Nderlandt *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Didactique, Fernelmont, EME & Intercommunications, p. 149-172, collection «Proximités».
- BOUTIN, G. (2007). «Contribution des programmes de prévention et d'intervention précoce à la lutte contre les difficultés scolaires et sociales», dans P. Nderlandt *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME & Intercommunications, p. 173-184.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2007). «Faire FACE[®] aux élèves en difficulté en France. Apports et limites du diagnostic psychiatrique dans les décisions d'attribution des services éducatifs spécialisés», dans P. Nderlandt *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME & Intercommunications, p. 81-108.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2006). «All Equal? Advocating equity in mental health services in France to ethnic-minority disadvantaged youth and their families through the evidence-based FACE[®] protocol», *American Psychiatric Association Annual Meeting, Syllabus & Proceedings Summary*, Arlington, American Psychiatric Association, p. 110-111.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2005). «FACE[®] programme», [en ligne] <www.Célestin.info>.
- CÉLESTIN, L.-P., S. CÉLESTIN-WESTREICH, J.F. LEGOFF *et al.* (2001). «L'enquête Delphi: oracle ou leurre? Une évaluation critique», *Annales de psychiatrie*, vol. 16, n° 4, p. 246-256.
- CÉLESTIN-WESTREICH, S. (2004). *Évaluation du comportement et de la personnalité chez l'enfant*, Louvain, Acco.
- COMITÉ CONSULTATIF NATIONAL D'ÉTHIQUE (CCNE) pour les sciences de la vie et de la santé (2007). «Avis n° 095. Problèmes éthiques posés par des démarches de prévention fondées sur la détection de troubles précoces du comportement chez l'enfant», [en ligne] <www.ccne-ethique.fr/francais/pdf/avis095.pdf>, consulté en mai 2007.
- CUMMINGS, M.E., P.T. DAVIES et S.B. CAMPBELL (2002). *Developmental Psychopathology and Family Process: Theory, Research, and Clinical Implications*, New York, The Guilford Press.
- DEVOS, T. (2006). «Implicit bicultural identity among Mexican American and Asian American college students», *Cultural Diversity Ethnic Minority Psychology*, vol. 12, n° 3, p. 381-402.

- EDWARDS, O.W., V.E. MUMFORD et R. SERRA-ROLDAN (2007). «A positive youth development model for students considered at-risk», *School Psychology International*, vol. 28, n° 1, p. 29-45.
- HAVERMANS, I., S. CÉLESTIN-WESTREICH et L.P. CÉLESTIN (à paraître). «Diversités socioculturelles dans le vécu de soi et de la famille exprimées par des enfants allochtones et autochtones au moyen du "Test de relations familiales 1999" et du "Test de la famille en animaux".»
- INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Les éditions Inserm.
- INSTITUT DES SERVICES NÉERLANDAIS (NDC) et al. (2002). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Derde Editie NL*, Amsterdam, Harcourt Test Publishers International.
- JACKSON, J.F.L. et J.L. MOORE III (2006). «African American males in education: Endangered or ignored?», *Teachers College Record*, vol. 108, n° 2, p. 201-205.
- JOHNSON, C.A., J.B. UNGER, A. RITT-OLSON, P.H. PALMER, S. CEN, P. GALLAHER et C.P. CHOU (2005). «Smoking prevention for ethnically diverse adolescents: 2-year outcomes of a multicultural, school-based smoking prevention curriculum in Southern California», *Preventive Medicine*, vol. 40, n° 6, p. 842-852.
- KAPLAN, E., D. DELIS, D. FEIN et al. (2005). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition Integrated (WISC®-IV Integrated)*, San Antonio, Harcourt Assessment Inc.
- KINDT, L. (2005). *Étude du vécu identitaire et des problèmes comportementaux et émotionnels chez des jeunes allochtones d'origine maghrébine et turque*, Thèse de licence sous la direction du professeur S. Célestin-Westreich, Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel.
- KLINGNER, J.K. et B. HARRY (2006). «The special education referral and decision-making process for english language teachers: Child study team meetings and placement conferences», *Teachers College Record*, vol. 108, n° 11, p. 2247-2281.
- LEWIS, C. (2006). «African American male teachers in public schools: An examination of three urban school districts», *Teachers College Record*, vol. 108, n° 2, p. 224-245.
- LYNN, M. (2006). «Education for the community: Exploring the culturally relevant practices of black male teachers», *Teachers College Record*, vol. 108, n° 12, p. 2497-2522.
- MAIANO, C., G. NINOT, G. BRUANT et B. BENATTAR (2003). «Répercussions du placement en établissement spécialisé sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire», *Canadian Psychology*, vol. 44, n° 2, p. 139-152.

- MARTINEZ, J.-P. et S. AMGAR (2007). «La formation et les services en orthopédagogie au Québec. État des lieux, bilan et prospectives: un débat de fond qui engage l'avenir», dans P. Nederlandt *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME & Intercommunications, p. 173-184.
- MOERNAUT, K. (2005). *Influences socioculturelles sur le développement cognitif d'enfants en scolarité primaire. Une étude de l'intelligence au moyen du WISC-III^{NL} chez des enfants allochtones âgés de huit ans – Analyse qualitative*, Thèse de licence sous la direction du professeur S. Célestin-Westreich, Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel.
- MULVANEY-DAY, N.E., N. RAPPAPORT, M. ALEGRÍA et L.M. CODIANNE (2006). «Developing systems interventions in a school setting: An application of community-based participatory research for mental health», *Ethnicity & Disease*, vol. 16, n° 1, Suppl. 1, p. S107-117.
- PSALTI, A. (2007). «Training Greek teachers in cultural awareness. A pilot teacher-training programme». Implications for the Practice of School Psychology, *School Psychology International*, vol. 28, n° 2, p. 148-162.
- RAIFORD, S.E., L.G. WEISS, D. ROLFHUS *et al.* (2005). *WISC-IV General Ability Index*, Technical Report, San Antonio, Harcourt Assessment Inc.
- REED, J. et D.J. BLACK (2006). «Toward a pedagogy of transformative teacher education: World educational links», *Multicultural Education*, vol. 14, n° 2, hiver, p. 34-39.
- SIMPSON, A.R. (2001). *Raising Teens: A Synthesis of Research and a Foundation for Action*, Research Report, Boston, Center for Health Communication, Harvard School of Public Health.
- TREFFERS, Ph.D.A., A.W. GOEDHART, B.R.H. VAN DEN BERGH, J.W. VEERMAN, L. ACKAERT et L. DE RYCKE (2002). *Échelle des compétences pour adolescents* (version néerlandophone), Amsterdam, Harcourt Test Publishers.
- VAN BOCXLAER, E. (2005). *Évaluation de l'intelligence chez des enfants allochtones au moyen du WISC-III^{NL} – Analyse quantitative*, Thèse de licence sous la direction du professeur S. Célestin-Westreich, Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel.
- VERCAIGNE, C., L. WALGRAVE, P. MISTIAEN *et al.* (2001). «Urbanisation, exclusion sociale des jeunes et criminalité de rue», Rapport résumé de recherche SP0688, Bruxelles, SSCT.
- VERHULST, F.C. et J. VAN DER ENDE (2000). *Échelle des comportements – Auto-évaluation pour jeunes 11/18 ans* (version néerlandophone), Rotterdam, Hôpital Erasmus MC Sophia.
- WECHSLER, D. et J.A. NAGLIERI (2006). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*, San Antonio, Harcourt Assessment Inc.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2005). *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*, Genève, World Health Organization.

LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Pièges et perspectives d'action

JACQUES HÉBERT

Ce texte tentera d'établir des liens entre la violence et l'échec scolaire. L'échec scolaire est souvent ramené à des facteurs individuels pour en expliquer les causes. Des carences cognitives (mémoire, raisonnement, habiletés et motivation) sont généralement mises en évidence au détriment de facteurs interpersonnels et sociaux (Revol et Blanc Lapierre, 2006 ; Causse-Mergui, 2005). Un projet de promotion de la paix combinant trois disciplines (le karaté-do, la morale et le travail social) et expérimenté dans une école primaire du quartier Centre-Sud de Montréal servira de canevas pour l'analyse. Ce projet visait à améliorer l'estime de soi, la confiance en soi, le contrôle de soi, l'affirmation de soi et les habiletés à prévenir et résoudre des conflits. Il s'est déroulé sur trois ans (2003-2006) dans le cadre d'une activité parascolaire à raison de 90 minutes par séance, une fois par semaine (Hébert, 2004). Une étude de cas s'appuyant sur des observations et sur le savoir des intervenants concernés démontrera en quoi l'action ou l'inaction de l'école peuvent contribuer au problème de la violence (Yin, 1998). Trois études de cas montreront comment une logique d'échec peut s'installer dans la vie scolaire d'un jeune dès l'école primaire à partir de situations violentes.

UN CONTEXTE SCOLAIRE DE PLUS EN PLUS INQUIÉTANT

Les écoles primaires et secondaires, contrairement aux clichés médiatiques, ne sont pas aux prises avec des difficultés majeures à cause des drogues, des armes ou des gangs de rue. Le quotidien des établissements

scolaires est plutôt ponctué de violences verbales et psychologiques entre les élèves et entre ces derniers et le personnel (Espelage, 2004). Ces violences peuvent prendre plusieurs formes : menace, intimidation, chantage, dénigrement, sarcasme, ignorance intentionnelle, rejet, racket (taxage), etc. Les conséquences les plus désastreuses sur les victimes se résument à un sentiment d'impuissance et d'isolement. L'enlisement dans un processus d'impuissance et de retrait peut conduire à des scénarios extrêmes de destruction et d'autodestruction. Selon plusieurs témoins, les auteurs de la tuerie de Columbine aux États-Unis étaient l'objet de railleries fréquentes de membres de la communauté scolaire (Hébert, 2001). Un jour, ils sont passés aux actes en décidant de tuer avant de se donner la mort. Le désespoir conduira à des solutions radicales.

Une forme particulière de violence empoisonnerait le milieu scolaire : le harcèlement intensif et répétitif (le *bullying*). Environ dix pour cent des élèves seraient victimes de *bullying* pendant leur parcours scolaire (Orpinas et Horne, 2006). Il faut comprendre que certains mots ou attitudes laissent parfois plus de séquelles que les coups : démission, décrochage, inhibition, faible estime de soi, etc. La différence devient suspecte quand un individu est harcelé parce qu'il est obèse, qu'il n'est pas à la mode, que ses résultats sont trop bon ou pas assez, par exemple.

Le film d'animation *Bully Dance* illustre bien ce phénomène. La majorité des écoles ne savent généralement pas comment affronter ce problème quand il leur est rapporté. Les règlements scolaires prévoient des sanctions pour les violences physiques entre pairs ou vis-à-vis d'un membre du personnel, également pour les violences verbales à l'endroit du personnel, mais rarement quand il s'agit de cas de harcèlement. Un parent nous a rapporté récemment s'être fait suggérer par une direction d'école privée de changer son enfant d'école alors qu'il s'était présenté pour tenter de trouver une solution et dénoncer les auteurs du harcèlement. Le Royaume-Uni a voté une loi obligeant toutes les écoles à se doter d'un plan d'action en matière de *bullying*. Cette initiative n'est pas due à l'esprit préventif des Britanniques mais à des poursuites judiciaires. Des parents d'élèves victimes de *bullying* ont obtenu d'importantes indemnités parce que les autorités scolaires n'ont pu convaincre les tribunaux qu'elles avaient fait tout en leur pouvoir pour éviter des conséquences dramatiques. Le problème de harcèlement indique que le poids des mots et le rejet peuvent parfois détruire une vie.

Ces exemples ne visent pas à montrer que les lois ou les mesures répressives sont les seules voies à emprunter pour sortir de ce fléau. Ainsi, la présence policière dans une école secondaire de la Rive-Sud de Montréal n'a pas empêché, au cours d'une même année scolaire, quatre adolescents victimes de harcèlement et de taxage de mettre fin à leurs jours (Hébert, 2001). Ils témoignent plutôt du fait que le problème de la violence à l'école demeure entier et qu'il est nécessaire d'en saisir l'importance dès l'école primaire pour éviter des trajectoires d'échec.

Un cas de *bullying*

Le *bullying* consiste à porter atteinte à l'intégrité physique ou psychologique d'une personne (victime) à l'aide de gestes répétés d'intimidation qui prennent la forme d'un harcèlement intensif (Olweus, 1993).

- Nathalie est perçue par le milieu scolaire comme ne présentant pas de difficulté d'apprentissage ou de comportement. Elle est en 4^e année au moment de son inscription au projet de promotion de la paix. À sa naissance une grave maladie a ralenti sa croissance et son développement moteur. Elle est beaucoup plus petite que la moyenne des autres filles de son âge. Elle déclare s'être inscrite au projet pour apprendre à se défendre parce qu'elle se fait bousculer, menacer et ridiculiser par des pairs à l'école. Sa mère la décrit, à cette période, comme timide, peu confiante et faible physiquement. Au fur et à mesure de son implication, son tonus musculaire s'améliore, elle craint moins de s'engager dans d'autres sports, elle mange et dort mieux et s'affirme davantage dans ses interactions avec ses pairs. Elle obtient de bons résultats sur le plan de l'activité psychocorporelle (le karaté-do), ce qui lui permet progressivement d'être reconnue par le groupe pour ses habiletés.

À plusieurs occasions, les animateurs notent à quel point Nathalie peut s'affirmer positivement et se faire respecter quand des élèves tentent de l'intimider physiquement ou verbalement. Lors des discussions en groupe, elle prend de plus en plus la parole, ses commentaires sont positifs, elle commence à assumer un leadership et elle est de plus en plus populaire. Fait intéressant, à l'examen de passage de grades (ceintures de couleur) de fin d'année, elle retient l'histoire du petit singe (Fauliot, 1984), disant qu'il ne faut pas se fier aux apparences pour juger une personne : même si

elle est petite ou laide, elle peut être remplie de qualités. Elle termine le projet en méritant un 3^e kyu (ceinture verte) et une admission en première secondaire « régulier ».

Un cas de taxage

Le « taxage » est un terme commun pour parler d'extorsion ou de vol qualifié sur une personne. Il consiste à recourir à des paroles ou des gestes menaçants pour obtenir des biens appartenant à une personne qui en est victime (argent, vêtements, privilèges, etc.) (Cousineau, Gagnon et Bouchard, 2002).

- Philippe est perçu par les autorités scolaires comme un élève sans difficulté. Il est inscrit en 4^e année au moment de son inscription au projet. Au début, ses parents le décrivent comme un enfant timide et renfermé. Ils ajoutent qu'un événement l'a passablement traumatisé l'été précédant son inscription au projet. Il a été victime d'extorsion (taxage) par quatre adolescents qui l'ont entouré et menacé pour ensuite lui prendre sa bicyclette. Depuis cet incident, il est très craintif et plus isolé qu'auparavant. La première année au projet, il s'implique surtout dans les exercices physiques et se contente d'écouter dans les périodes de discussion. Dès la deuxième année, il commence à exercer un leadership dans le groupe en rappelant gentiment à l'ordre les éléments perturbateurs et en apportant des réflexions positives lors des discussions. Il témoigne peu à peu d'une plus grande confiance en lui. La dernière année, un incident important témoigne de son assurance et de son sens des responsabilités. Durant une récréation, il tente d'arrêter verbalement un élève en train d'en agresser physiquement un autre. L'agresseur essaie aussitôt de s'en prendre physiquement à lui. Philippe se contente de bloquer les coups à son endroit et d'immobiliser son assaillant jusqu'à l'arrivée des surveillantes. Il déclare à l'occasion d'un retour sur cette situation : *« Je suis intervenu parce la violence c'est pas correct ; j'aurais pu facilement commencer à frapper, mais le plus important c'était d'essayer de le calmer et de me protéger. »* Lors de l'examen de passage de grades, il met l'accent sur l'histoire de Boken et de ses trois fils (Fauliot, 1984)

pour témoigner de sa progression en karaté-do. À la fin du projet, il obtient un 3^e kyu (ceinture verte) et il est admis en 1^{re} secondaire «régulier».

Un cas de *bully*

Un *bully* est un agresseur qui utilise des conduites violentes sur les plans physique, psychologique ou verbale pour terroriser une victime et abuser de son pouvoir auprès de cette dernière (Patterson, Snyder et Reid, 2002).

- Sébastien, à son arrivée au projet, est étiqueté par l'école comme ayant des troubles graves du comportement. Il est en 4^e année. Il était fréquemment envoyé à la direction de l'école et à divers spécialistes pour des conduites agressives : menaces, actes de vandalisme et batailles. La perception qu'il donne de lui-même avant de débiter le projet est révélatrice : *«J'étais agressif, je n'écoutais personne, je n'étais pas "parlable" et j'envoyais chier tout le monde.»* Sa mère en donnait cette description : *«Il était violent, excité, "tough", il se prenait pour un autre et il en voulait à tout le monde.»* À la fin de la troisième année au projet, S. se décrit ainsi : *«Je suis plus "parlable" et moins agressif. À l'école, j'écoute le prof. À la maison, je respecte plus mes sœurs et mes amis, le karaté m'a appris à me contrôler.»* De son côté, sa mère observe de gros progrès : *«Les changements ont été plus que radicaux, il est passé de "dur à cuir" à calme. À l'école, il est moins frustré, avec ses sœurs et ses amis, il est moins méchant. Son caractère est plus docile, il a plus confiance en lui, il est moins excité, c'est une grosse amélioration.»* Au cours des deux premières années dans le projet, Sébastien a connu des hauts et des bas. La travailleuse sociale et la psycho-éducatrice se sont retirées du dossier à la fin de la première année, les agressions physiques ont cessé et les agressions verbales ont été moins fréquentes. Au cours de la deuxième année, il a été impliqué dans une bataille dans la cour de l'école et il a menacé verbalement un animateur du projet. Parallèlement, dès la deuxième année, il a décidé de faire partie du groupe des agents de la paix de l'école et a commencé à émettre des commentaires positifs dans les périodes de discussion.

À la fin de la deuxième année, il a reçu, lors d'une soirée honorifique à l'école, le prix de l'élève ayant le plus amélioré sa conduite. Au cours de la troisième année aucun incident négatif n'a été enregistré par la famille ou l'école, il s'est réengagé comme agent de promotion de la paix à titre de médiateur scolaire et sa participation au projet fut digne de mention tant par son attitude que ses réflexions. Lors d'un de ses passages de grades, il met en évidence l'histoire de la bombe à retardement en expliquant qu'il faut respecter les autres et que l'on peut apprendre de plus petit que soi. Sébastien était identifié en difficulté tant par l'école que par sa famille. Son engagement dans le projet semble également avoir facilité son intégration sociale par le biais d'un apprentissage à un meilleur contrôle de soi. Il quitte le projet avec un 4^e kyu (ceinture orange) et il est admis en 1^{re} secondaire «régulier».

Que retenir de ces cas ?

Ces trois cas montrent que des incidents critiques peuvent marquer le parcours scolaire d'un élève. Les difficultés rencontrées peuvent venir bloquer le processus d'apprentissage et de socialisation. Que ce soit en occupant un rôle de victime ou d'agresseur, un jeune risque de s'enliser dans des situations sans issue si rien n'est tenté pour influencer positivement son développement personnel et social.

- Nathalie représente un cas typique de victime de *bullying*. Sa stature chétive et ses lunettes épaisses la conduisent à jouer le rôle de souffre-douleur ou de bouc émissaire auprès de ses pairs. Elle passe généralement inaperçue auprès des enseignants et de la direction d'école parce qu'elle est calme en classe et n'enregistre pas d'échecs dans les matières proprement scolaires. Ces normes de conduite répondent habituellement aux attentes des autorités scolaires (Houssaye, 1996). Un élève «conforme» attire peu l'attention des représentants scolaires, ce qui ne signifie aucunement qu'il ne vit pas d'embûches ou qu'il n'a pas besoin d'aide parce qu'il souffre en silence. Sur le plan de la socialisation, elle éprouve des difficultés interpersonnelles, elle est isolée du groupe et elle est régulièrement l'objet de railleries. La souffrance intérieure qu'elle a accumulée aurait pu la conduire à abandonner un jour

ou l'autre un milieu associé au rejet plutôt qu'à l'acceptation. Elle a eu la chance de bénéficier d'un projet préventif qui lui a permis de s'affirmer et d'être reconnue par ses pairs.

- Philippe a un profil qui ressemble par certaines caractéristiques à celui de Nathalie. Il passe inaperçu dans une classe, il ne prend pas de place. Le taxage dont il a été victime a laissé des traces, Philippe a vécu un traumatisme. Les premiers mois dans le projet, il est complètement inhibé et effacé. Ce n'est qu'après avoir établi une relation de confiance qui a demandé plusieurs mois qu'il a divulgué aux intervenants du projet l'événement subi. Il a pu progressivement retrouver sa confiance en lui et s'affirmer à l'intérieur et à l'extérieur du projet de promotion de la paix. Combien de ces incidents stressants ne sont pas récupérés à temps alors qu'ils peuvent contribuer à l'échec scolaire? L'échec scolaire ne signifie pas uniquement de piètres performances scolaires, mais des carences sur le plan de la socialisation. Il est nécessaire de rappeler que l'école a comme mission d'instruire, d'éduquer et également de socialiser les jeunes qui lui sont confiés (Rueff-Escoubès, 1997). L'échec scolaire dans cette perspective ne renvoie pas uniquement aux résultats scolaires.
- Sébastien était considéré comme un vrai petit « caïd » dans la cour d'école. Le recours aux punitions (piquet, copie, retenue, suspension) habituellement utilisées par l'école ne semblait pas l'influencer positivement à changer de conduite. Faudrait-il encore que ces mesures soient appliquées dans les conditions propices à stimuler la réflexion et le changement de conduite, ce qui semble présentement encore l'exception plutôt que la règle (Prairat, 2003). Ce garçon s'enlisait dans une voie tracée d'avance: étiquetage dans une filière d'inadaptation, mesures disciplinaires, renvoi ou abandon de l'école. Un scénario de perdant, n'eût été le projet préventif auquel il s'est accroché au lieu de décrocher de l'école.

Les cas mis en évidence dans cette étude ont été tirés d'une expérience menée au primaire. Ils indiquent que des interactions sociales défavorables à l'école peuvent nourrir un scénario d'exclusion si rien n'est entrepris pour le contrecarrer. L'exclusion demeure pourtant l'une des formes de violence la plus sournoise qu'il faut combattre afin de favoriser l'intégration sociale. Nos recherches dans le domaine de la violence depuis

trente ans nous amènent à constater qu'il y a encore beaucoup trop de Nathalie, Philippe et Sébastien qui sont laissés pour compte à l'école au moment où ils auraient un besoin urgent de son soutien. Dit autrement, l'un des défis de l'école consisterait à permettre à chaque élève d'être accompagné dans des trajectoires gagnantes. Bien entendu, les situations présentées ont été puisées à partir d'une école primaire ce qui n'enlève rien à l'acuité des problèmes à résoudre. Si rien n'est tenté au moment opportun pour favoriser la socialisation, les difficultés pourront devenir plus criantes au secondaire.

QUELQUES PISTES DE SOLUTION

Cette analyse a tenté de démontrer les liens possibles entre des situations de violence et l'échec scolaire. Une position de victime ou d'agresseur constitue un frein potentiel au processus d'apprentissage et de socialisation. Les solutions efficaces pour promouvoir la paix à l'école relèveraient davantage d'une capacité de mobilisation des différents acteurs d'une communauté en partant du principe que chaque citoyen a droit au respect de son intégrité et qu'il a le droit de vivre dans un environnement où règnent la paix et la sécurité (Espelage, 2004 ; Hébert, 2006 ; Olweus, 1993). Il serait nécessaire de se rappeler qu'un climat de peur demeure incompatible avec un cadre éducatif :

«L'insécurité est symbole de mort et la sécurité symbole de vie» (Delumeau, 1978, p. 9). Cette perspective s'avère une orientation souhaitée pour permettre à un milieu de sortir du cercle vicieux de la violence. Elle demeure cependant le plus souvent au niveau des énoncés de principe parce que les autorités scolaires travaillent habituellement en vase clos (Hébert, 2001). Cette position fait en sorte que celles-ci éprouvent des difficultés à se concerter avec les différents partenaires du milieu (élèves, parents, policiers, intervenants sociaux et communautaires). Pierre De Visscher (2001) mentionne les conditions pour vivre des apprentissages significatifs : être reconnu, vivre des succès et développer un sentiment d'appartenance et des solidarités. Plusieurs écoles ne semblent pas accorder suffisamment d'importance à ces facteurs qui contribuent à la réussite plutôt qu'à l'échec. Bien sûr, l'école ne peut tout régler ; elle doit cependant s'inscrire à l'intérieur d'un projet démocratique d'où chacun ressortira vainqueur.

La démocratie, telle que nous l'entendons, devra élargir ses ambitions en favorisant des apprentissages, des environnements, des modes d'organisation du rapport individu-collectif-société dans tous les aspects de la vie sociale, lesquels permettront à chacun de trouver sa voie particulière (Mendel, 2004, p. 82).

En ce sens, beaucoup de travail nous attend pour construire une société et une école plus pacifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAUSSE-MERGUI, I. (2005). *À chaque enfant ses talents : vaincre l'échec scolaire*, Paris, Le Pommier.
- COUSINEAU, M.M., S. GAGNON et L.M. BOUCHARD (2002). *Les jeunes et le taxage au Québec*, Québec, Ministère de la Sécurité publique.
- DELUMEAU, J. (1978). *La peur en Occident*, Paris, Fayard.
- DE VISSCHER, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires de France.
- ESPELAGE, D.L. (2004). *Bullying in American Schools*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- FAULIOT, P. (1984). *Contes et récits des arts martiaux*, Paris, Albin Michel.
- HÉBERT, J. (2006). « La violence et les jeunes : comment éviter le colmatage ? » Actes du colloque international *Les jeunes adultes et les problèmes d'insertion*, Mexico.
- HÉBERT, J. (2004). « L'évaluation d'un projet de promotion de la paix », *Revue Éducation et Francophonie*, Numéro spécial sur la prévention de la violence à l'école, vol. XXXII, n° 1, p. 54-68.
- HÉBERT, J. (2001). « La violence à l'école : une analyse complémentaire », dans H. Dorvil et R. Mayer, *Problèmes sociaux, Tome 1*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-186.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation*, Paris, ESF.
- MENDEL, G. (2004). *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*, Paris, La Découverte.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*, Oxford, Blackwell.
- ORPINAS, P. et A. HORNE (2006). *Bullying Prevention*, Washington, DC, American Psychological Association.
- PATTERSON, G.R., J.J. SNYDER et J.B. REID (2002). *Antisocial Behavior in Children and Adolescents*, Washington, American Psychological Association.
- PRAIRAT, E. (2003). *La sanction en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

REVOL, O. et J. BLANC LAPIERRE (2006). *Même pas grave! L'échec scolaire, ça se soigne*, Paris, Lattès.

RUEFF-ESCOUBÈS, C. (1997). *La démocratie dans l'école*, Paris, Syros.

YIN, R.K. (1998). *Case Study Research : Design and Methods*, Revised Edition, Beverly Hills, Sage Publications.

LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Une notion à redéfinir

PIERRE ST-GERMAIN

Parler d'échec scolaire, c'est aussi parler du décrochage scolaire. À ce sujet, et s'agissant aussi de tradition, peut-être ne le savez-vous pas, mais l'Alliance des professeurs de Montréal fut la première à réclamer, il y a maintenant près de quinze ans, la tenue des États généraux sur l'éducation face au triste constat que nous faisons quant au taux alarmant de décrochage, particulièrement dans les écoles montréalaises. Vous comprendrez donc qu'un sujet comme «la prévention de l'échec scolaire» nous préoccupe particulièrement. Notre syndicat perpétue de longue date une tradition de revendications axées sur l'amélioration, tant des conditions de travail des enseignants que des conditions d'apprentissage des élèves, les deux étant quant à nous interreliées.

C'est un vaste et complexe chantier qui est au cœur de ce débat. Dans le contexte de l'actuelle réforme, ce n'est pas seulement la notion de prévention qui est à redéfinir, mais la notion même d'échec qui, somme toute, n'est plus reconnue. Il faut aussi comprendre que cette façon qu'a le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de ne plus considérer l'échec et de maintenir l'évaluation dans le flou le plus total a des conséquences sur notre capacité de diagnostiquer les difficultés des élèves, donc d'intervenir et par le fait même de prévenir.

En tentant d'établir le diagnostic de l'échec et du décrochage scolaires, j'ai tendance, probablement à cause de mon expérience en tant que professeur de biologie, à chercher le «germe» de la problématique, à vouloir

remonter à la source du problème avant qu'il ne se développe dans des phases plus « virulentes » et à m'intéresser à des facteurs de risque qui sont, disons, plus « écologiques ».

Bien sûr, l'école doit remettre en question ses pratiques au regard du décrochage, mais il est clair pour nous que, si l'école a un rôle à jouer dans la prévention de l'échec et du décrochage, elle ne peut porter seule cette responsabilité. D'une part, parce que le défi est immense et ses ressources limitées ; d'autre part, parce que plusieurs des causes mêmes du décrochage lui sont extérieures et par le fait même lui échappent. Vous avez repris dans votre programme l'expression bien connue « Mieux vaut prévenir que guérir ». Elle invite à une intervention rapide pour éviter que le mal apparaisse. Or, dans le cas de l'école et du décrochage de nos élèves, on devrait plutôt dire : « Pour prévenir, il faut guérir. » Parce que, selon moi, plusieurs élèves sont atteints bien avant leur entrée à l'école.

Des statistiques révèlent que le taux de décrochage est deux fois plus élevé dans les milieux défavorisés. Or, nous savons qu'à Montréal le tiers de nos élèves vit sous le seuil de pauvreté. Nous savons aussi que les enfants issus d'un milieu défavorisé sont plus susceptibles de souffrir de retard de développement, et cela est sans compter le nombre croissant d'élèves commençant l'école avec des troubles de langage ou des problèmes de comportement.

Ce qui m'amène à me demander si la source du décrochage ne se trouverait pas dans l'entourage immédiat des enfants, dans leur environnement familial, dans leur réseau social ou leurs conditions socioéconomiques. Bref, avant l'école ? Ne faudrait-il pas remonter dans le temps, jusqu'à la toute petite enfance, pour retracer l'origine du décrochage scolaire ? Si c'est le cas, la notion de prévention que vous tentez de redéfinir durant ce colloque prend un tout autre sens et ne cible plus seulement l'école, mais également la famille et l'ensemble de la société. Dans cette perspective, l'école ne peut plus être seule à mener la bataille.

Je n'ai malheureusement pas pu prendre connaissance de toute la littérature scientifique sur ce sujet. Je sais par contre que, dans celle que j'ai pu consulter, la « défavorisation » sociale et économique est un facteur souvent pris en considération.

Des collègues m'ont rapporté les conclusions de certaines études scientifiques menées notamment par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, entre autres par le GREASS, dont la recherche porte

sur l'impact de la maternelle 4 ans chez les enfants issus d'un milieu défavorisé. On peut aussi citer celle de Gérald Malcuit et Andrée Pomerleau sur le développement des enfants dans leur communauté et sur l'importance d'offrir des services de garde éducatifs en milieux défavorisés pour favoriser le développement global de ces enfants et améliorer leurs chances de réussite scolaire. Ces études réaffirment la nécessité d'accorder de l'importance à l'entourage immédiat de l'enfant et de développer son intérêt pour l'apprentissage.

Elles démontrent également que des services ciblés, accrus, propres à ces clientèles à risque peuvent compenser les retombées négatives de facteurs externes à l'école, tels les effets de la «défavorisation» ou l'environnement social d'un enfant.

Dans cette longue course vers la réussite scolaire, il faudra admettre un jour que les élèves de l'école montréalaise partent, pour bon nombre d'entre eux, à plusieurs kilomètres derrière la ligne de départ de ce marathon du parcours scolaire. Dans le contexte où l'on préconise que chaque élève puisse progresser à son propre rythme, mais où il dispose curieusement d'un temps limité pour atteindre le fil d'arrivée, il n'est pas étonnant de constater que certains ne rattrapent jamais le peloton et que d'autres s'épuisent ou abandonnent avant d'atteindre la ligne d'arrivée.

Il faut donc prévoir des mesures palliatives particulières pour l'école montréalaise et pour les quartiers défavorisés des villes centres comme Québec, Laval, Longueuil, par exemple. Un statut particulier qui fera en sorte qu'au lieu de partir des kilomètres derrière la ligne de départ, ces enfants bénéficient de mesures leur permettant d'espérer rejoindre les autres et de se maintenir dans le peloton.

UN STATUT PARTICULIER QUI PERMETTRA DE VISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Parler d'échec, c'est aussi parler de l'incapacité pour quelques-uns d'atteindre certains standards scolaires. Or, les acquis de base des élèves de milieu défavorisé sont souvent plus faibles que ceux des autres. La mise à niveau de ces acquis de base s'impose pour ces enfants et ne peut se faire que par l'enseignement. Ces enfants ont passé leur prime jeunesse à découvrir... en vain. Ils font déjà la preuve que le socioconstructivisme a ses limites. Même l'enquête récente du ministère de l'Éducation, du Loisir

et du Sport sur l'implantation de la réforme démontre que rien ne va plus pour les élèves en difficulté. Il est grand temps de cesser les dommages. Il est de notre devoir de rendre accessibles ces connaissances manquantes. Nous devons combler les lacunes qui sont, dans quelques cas, de véritables gouffres. Il faut donc plus que jamais guérir pour prévenir ; il faut donc enseigner ces notions absentes. La prévention de l'échec scolaire doit être vue au travers du prisme des savoirs essentiels afin que les objectifs de réussite et d'instruction soient basés sur l'acquisition des connaissances d'abord et avant tout et non pas, en priorité, sur le développement des compétences, comme le préconise l'actuelle réforme de l'éducation.

À cet effet, nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants. Entérons les notions de guide et d'accompagnateur pour ramener les enseignants à l'enseignement. Cela implique donc des modifications importantes dans les programmes de formation des maîtres. Il faut forcer le Ministère à changer de cap.

Par ailleurs, la disparition de la notion d'échec et la promotion automatique accroissent dans la classe le nombre d'élèves ayant des retards et devraient nous amener à nous interroger sur les conséquences de l'intégration de plus en plus grande d'élèves en difficulté dans nos classes. Il faut prendre en considération la tendance lourde à l'intégration des élèves et à la désintégration de la classe ordinaire des écoles de quartier. Je parle ici de la volonté d'intégrer à tout prix, avec peu ou pas de services de soutien, les élèves en difficulté d'apprentissage, de comportement ou qui ne maîtrisent pas les rudiments de la langue française, chez les Néo-Québécois, ou encore les élèves présentant des handicaps d'ordre intellectuel. Ces efforts, même si l'intégration peut avoir ses effets bénéfiques sur le développement et l'apprentissage des élèves, ont des impacts sur le « rendement » de la classe. L'intégration sauvage, sans services, se transforme en cauchemar pour l'élève en difficulté comme pour le reste de la classe, ainsi que pour l'enseignant laissé à lui-même. En agissant ainsi, il est bien difficile de conclure qu'il s'agit d'un geste visant la prévention de l'échec et la promotion de la réussite. Ce qui me fait dire que ces mesures visent davantage à économiser et à réduire les coûts que représente une classe spéciale.

Parallèlement, on assiste à la désintégration de cette classe ordinaire. L'exode des élèves plus doués vers les écoles privées déséquilibre la chimie naturelle de la composition de la classe. Encore une fois, la classe ordinaire

de l'école de quartier écope en voyant une large tranche de ses élèves dits « performants » se diriger vers le privé ou vers les écoles à vocation particulière.

La classe ordinaire, artificiellement gonflée par l'intégration tous azimuts et systématiquement concurrencée par la subvention de 60 % accordée aux écoles privées ou encore par l'avènement des écoles à projets particuliers sélectifs, se retrouve, comme me disait récemment une collègue, « comme une classe spéciale déguisée en classe ordinaire, mais sans les ressources spécialisées de la classe spéciale et avec les ratios de la classe ordinaire ». Le pire des deux mondes quoi !

Le système ne pourra pas tenir bien longtemps ainsi. Les effets de la réforme se font déjà sentir sur les élèves en difficulté. Ils affectent aussi les élèves dits réguliers et nous constatons que la tâche d'enseignement s'alourdit constamment. Si l'on parle ici du décrochage des élèves, on a aussi toutes les raisons de s'inquiéter du décrochage des professeurs, comme l'ont récemment démontré les travaux du professeur Soares de l'Université du Québec à Montréal.

La thématique de la prévention de l'échec doit obligatoirement nous amener à interroger la réforme actuelle. Le virage du succès de la réforme arrive chargé d'orientations qui doivent être dénoncées. L'objectif n'est plus d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, mais de les qualifier d'abord. On compte bien avant tout, de les rendre fonctionnels, de répondre aux besoins du marché et qu'ainsi, par la magie du socioconstructivisme, les élèves pourront, tout en socialisant, acquérir ou découvrir le bagage de connaissances nécessaires à leur instruction.

Je reconnais certaines vertus à cette approche, pour certains élèves, dans certains contextes, mais je crois qu'il est dangereux de penser que cette orientation ou ces méthodes pédagogiques puissent devenir universelles ou s'étendre à toutes les facettes de l'apprentissage. Là encore, les études du MELS en démontrent l'échec retentissant auprès des élèves en difficulté.

De plus, comment cette réforme peut-elle prétendre prévenir l'échec scolaire dans un contexte où cette notion est pratiquement disparue des orientations ministérielles, des programmes de formation, de la politique d'évaluation, des bulletins, des examens ? Plus personne n'échoue. Dorénavant, l'élève progresse au-delà, selon ou en deçà des attentes. Sans compter

que la majorité des autres indicateurs de difficulté sont abolis, telles les cotes de retard scolaire d'un an ou deux, celles permettant de définir les difficultés des élèves ou les cotes amalgamées des élèves handicapés qui font qu'un élève dysphasique ou un élève en déficience intellectuelle légère ou d'autres qui présentent des difficultés passagères sont tous devenus simplement des élèves à risque, c'est-à-dire des élèves pour lesquels il devient maintenant difficile de déterminer la nature du soutien à offrir.

En imposant l'approche par compétences et sa politique d'évaluation, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a réussi à fausser artificiellement ses statistiques en ce qui concerne l'échec. Il réalise également des économies de 500 millions de dollars par année avec l'abolition du redoublement ayant comme prétexte l'estime de soi. La réforme a donc, selon nous, des vertus plus économiques que pédagogiques pour le MELS.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prend également des raccourcis pour réduire les statistiques du décrochage scolaire en proposant des parcours alternatifs dès la 3^e secondaire avec l'implantation de parcours de formation axés sur l'emploi (PAFE), programmes destinés aux élèves qui, malgré le fait qu'ils auront progressé jusqu'en troisième secondaire, réaliseront qu'ils n'ont pas les acquis nécessaires pour espérer obtenir un vrai diplôme d'études secondaires. Et, coïncidence, c'est justement à ce niveau que le pourcentage de décrochage est le plus élevé. Les élèves sortiront de ces programmes avec en poche un diplôme sans valeur réelle, mais n'auront pas décroché. Les vrais gagnants sont en réalité les statistiques du MELS. Nous allons certifier les élèves avant qu'ils décrochent. Je pourrais donc vous lire dès aujourd'hui le communiqué du MELS qui paraîtra dans cinq ans et qui annoncera une baisse substantielle du taux de décrochage et une hausse impressionnante du taux de diplomation.

Depuis plus de six ans, l'Alliance mène une bataille rangée contre cette réforme qui, selon nous, vise plus à réduire les coûts du système et à répondre aux besoins primaires du marché de l'emploi qu'à former des citoyens libres. Mais, par-dessus tout, cette réforme est nuisible pour les élèves en difficulté.

C'est pourquoi l'Alliance réclame de recentrer le tout sur le droit des enfants, sur le droit à l'égalité des chances de réussite, en implantant des mesures directes et non pas de contournement des difficultés de nos élèves.

Nous croyons que leur fournir un bagage de connaissances générales est essentiel pour que les jeunes puissent aspirer à la liberté. La liberté de choisir, la liberté de faire ce qu'ils veulent de ces connaissances, que ce soit pour les mettre à profit dans leur quête d'épanouissement personnel, social, culturel ou professionnel. La réforme doit être réformée pour permettre à tout enfant, quel que soit son statut social et économique, de réaliser ses rêves et pour éviter de confiner les enfants de milieux défavorisés dans des formations de seconde classe.

C'est pourquoi nos critiques de cette réforme sont accompagnées de pistes de solution visant à corriger la situation pour mener les élèves à une réussite véritable et pour réellement mener la lutte à l'échec et au décrochage.

Au nombre de ces revendications, on trouve :

- La réhabilitation de la transmission et de l'acquisition des connaissances en préalable au développement des compétences.
- Le droit d'enseigner et d'évaluer les élèves en fonction de critères objectifs sur l'acquisition de connaissances.
- L'ajout de ressources spécialisées en adaptation scolaire plutôt que la seule adaptation de l'enseignement par les professeurs, notamment par l'embauche d'orthopédagogues, de psychoéducateurs, de psychologues, de travailleurs sociaux ou d'orthophonistes, pour n'en nommer que quelques-uns. Le tout afin de soutenir l'élève en première ligne, mais aussi de pallier les lacunes des services sociaux publics, d'atténuer les impacts de la pauvreté sociale de nombreuses familles et de permettre de faire le pont entre la famille et l'école.
- L'abolition progressive de la subvention aux écoles privées. Ainsi, en rapatriant des élèves sans difficulté des écoles privées dans les écoles de quartier, nous croyons qu'ils auront un effet de locomotive sur l'ensemble de la classe et qu'ils serviront de modèle. L'émulation aura son effet sur l'ensemble de la classe, en plus de rétablir l'équilibre normal d'une classe ordinaire. L'école publique sera gagnante.
- L'intervention précoce auprès des enfants en difficulté par l'implantation de maternelles 4 ans temps plein dans tous les quartiers défavorisés et par une offre de services de soutien accrue aux petits de la maternelle, de la 1^{re} et de la 2^e année.

- De nouvelles règles de formation de groupes pour réduire la taille de la classe ordinaire et permettre aux professeurs de consacrer plus de temps à chaque élève.
- La consolidation et le développement des classes d'accueil pour les immigrants afin que leur stage en francisation ne soit pas limité dans le temps, mais en fonction de leur niveau de maîtrise des rudiments de la langue française.
- Le maintien des classes spéciales qui offrent des services particuliers.
- Le rehaussement et l'indexation des budgets liés au soutien à l'école montréalaise, budgets qui sont gelés à 10 millions de dollars depuis dix ans.
- Le retour à des mesures comme le redoublement, pour les élèves pour qui cette mesure est jugée nécessaire par l'enseignant.
- Une politique de conciliation travail-famille afin que les parents puissent s'impliquer davantage dans le suivi des apprentissages de leurs enfants, le tout combiné avec des mesures sociales permettant aux familles d'avoir un logement et un revenu adéquats.
- La promotion de l'éducation des adultes, de la francisation et de l'alphabétisation des parents pour que ceux-ci puissent suivre l'évolution de leur enfant.

C'est dans cette optique que l'Alliance croit que nous pourrons bel et bien agir en matière de prévention de l'échec et du décrochage.

Pour l'heure, l'Alliance, tout comme un nombre d'intervenants sans cesse grandissant, s'efforce de stopper la réforme actuelle avant qu'elle ne porte davantage préjudice à une génération complète d'enfants. Si nous atteignons ce premier objectif, nous devons cependant éviter de crier victoire trop vite. Nous croyons que bien d'autres considérations doivent être prises en compte pour revenir à la thématique du colloque de redéfinir la notion de prévention de l'échec scolaire.

Nous savons que vous y travaillez et nous aurons besoin du fruit de vos travaux pour poursuivre notre lutte.

Vous pouvez compter sur notre appui pour étudier le phénomène de l'échec et du décrochage dans l'optique d'accorder une chance réelle de réussite à tous les élèves.

LES PROBLÈMES SCOLAIRES DE LANGAGE ÉCRIT SONT-ILS DES HANDICAPS ?

JEAN-MARIE HONOREZ

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LANGAGE ÉCRIT

C'est en 2000 que le ministère de l'Éducation du Québec a révisé ses définitions des EHDAA, c'est-à-dire celles d'élèves handicapés ou d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEQ, 2000). L'importance de ce document réside dans le fait que la reconnaissance de l'appartenance d'un élève à une de ces définitions lui permet d'être considéré comme étant au moins en difficulté, c'est-à-dire rencontrant des obstacles négatifs pendant sa scolarisation, mais sans être handicapé personnellement (Arénilla *et al.*, 1996). Ainsi à titre d'élève « irrégulier », il peut bénéficier de services scolaires s'ajoutant à ceux déjà prévus pour tout élève qui est considéré comme étant sans problème scolaire, donc ne réclamant aucun coût additionnel.

Comparativement à la version précédente datant de 1992 (MEQ, 1992), cette mise à jour des définitions des EHDAA a eu pour principale caractéristique quantitative de réduire en apparence le nombre de définitions : les 31 définitions de 1992 ont été ramenées à 14 en 2000. Mais la réduction principale a surtout été obtenue par les regroupements de plusieurs définitions, dont celui de plusieurs difficultés dans une nouvelle définition dite des élèves à risque (Honorez, 2002).

Les élèves relevant de cette nouvelle définition des élèves à risque y ont pour principale caractéristique administrative de ne pas devoir être déclarés, donc de ne pas être identifiés et identifiables administrativement. À cela s'ajoute que, contrairement aux autres définitions, aucun code administratif n'a été attribué aux élèves à risque, ce qui complique et de fait empêche tout autre repérage et comptabilisation de ces élèves à risque (Honorez, 2001).

La création de cette nouvelle catégorie administrative, finalement virtuelle et fourre-tout des élèves à risque (Saint-Laurent, 2002), a eu pour effet de soustraire plus de 135 000 élèves aux définitions des EHDAA. De fait, une étude secrète du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, anciennement le MEQ, indiquait que pour l'année scolaire 2003-2004 le Québec comptait 160 000 EHDAA parmi ses citoyens en obligation scolaire (Allard, 2006), alors qu'officiellement le site Web du même ministère indique 25 284 EHDAA pour cette année scolaire (MELS, 2007b). De sorte donc qu'en 2003-2004 pour une population québécoise en obligation scolaire de 1 108 199 élèves (MELS, 2007a), la prévalence latente, réelle ou secrète des EHDAA était de 14,44 %, alors que la prévalence manifeste ou reconnue était seulement de 2,28 % (Honorez, 2007).

Cette différence de 12 % entre le nombre d'élèves EHDAA dénombré par l'étude secrète, 14,44 %, et celui du site officiel du MELS, 2,28 %, s'explique bien sûr essentiellement par le fait que le Ministère, conformément à la version 2000 des définitions des EHDAA, ne comptabilise pas les élèves à risque (Honorez, 2007). Or, il est notoire que la majorité des élèves à risque, qui ont disparu des statistiques officielles, sont des élèves qui dans l'étude secrète sont pour la plupart des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, dont majoritairement de langage écrit (Allard, 2006; Honorez, 2001). Ces difficultés d'apprentissage, dont de langage écrit, sont scientifiquement clairement reconnues comme des facteurs de risque de cheminement scolaire irrégulier, d'échec scolaire, d'illettrisme et des désavantages socioprofessionnels en découlant (Boutin et Daneau, 2004).

LES ÉLÈVES ET L'ILLETTRISME

Bien qu'il y ait diverses façons de traiter de l'illettrisme, l'usage au Canada voudrait qu'illettrisme et analphabétisme soient synonymes. Toutefois, en français international, l'illettré est celui qui ne maîtrise ni la lecture ni l'écri-

ture, alors que l'analphabète est celui qui n'a jamais appris à lire ni à écrire, l'analphabétisme devenant alors un des niveaux de l'illettrisme (Larousse, 2005). Nonobstant ce distinguo, une étude récente de Statistique Canada considérait cinq niveaux de compétence en lecture, dont trois caractérisant l'incompétence, la compétence insuffisante puis minimale. Au niveau 1, se retrouvent les personnes totalement incompétentes en lecture ; au niveau 2, celles qui peuvent lire mais avec difficulté, par exemple une posologie médicale courante ; au niveau 3, dit niveau minimal, celles qui sont capables de comprendre seulement un texte portant sur le mode d'emploi d'un objet courant de la vie quotidienne. De cette étude ressortait aussi que 42 % des Canadiens et 38 % des jeunes de 16 à 25 ans n'atteignaient pas le niveau 3 de compétence minimale ; que 15 % des Canadiens et 10 % des jeunes de 16 à 25 ans sont de niveau 1, donc totalement incompétents en lecture (*La Presse*, 2007).

Par ailleurs, des données provenant de France indiquent que vers l'âge de 17 ans, un jeune sur dix manifeste des difficultés réelles de lecture, particulièrement graves pour la majorité d'entre eux ; qu'à la fin du primaire, seulement un tiers des élèves ont une maîtrise complète des compétences en compréhension écrite et orale fixées par le programme, alors que 15 % sont en difficulté souvent grande (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). Enfin au Québec où un million de Québécois adultes sont réputés illettrés (Bergeron, 2004), il ne serait pas erroné de fixer à au moins 10 % le nombre d'élèves, donc de citoyens en obligation scolaire, qui terminent illettrés leurs études secondaires et dont on peut dire de ce fait qu'ils ont été au moins de mauvais lecteurs tout au long de leur primaire et de leur secondaire. Faut-il encore souligner que les conséquences recensées des difficultés de langage écrit sont multiples. Durant le temps de la scolarisation obligatoire, ces difficultés sont tenues pour prédicteur et facteur de risque d'échec scolaire, dont le décrochage scolaire (Goupil, 2007). Et, à la fin de la scolarisation, on les associe à des perspectives d'emploi et de carrière limitées.

L'ÉLÈVE HANDICAPÉ

Les classifications médicales, comme celle en 20 chapitres et volumes de la Classification internationale des maladies de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1993), répertorient essentiellement les symptômes ou les manifestations cliniques consécutives ou secondaires à des lésions.

Ces classifications, dont la CIM-10, ne prennent pas en considération les conséquences de ces manifestations dans la vie quotidienne et sociale du patient. C'est pour pallier ce hiatus que, pour l'Organisation mondiale de la santé, l'Anglais Philip Wood et le Français André Grossiord ont bâti en 1970 la CIH-DID, la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps. Cette classification est arrivée au Québec dans une conjoncture particulière.

En 1978, la province du Québec promulguait la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées. Cela amena le ministère de l'Éducation du Québec à notamment s'assurer que les citoyens reconnus légalement handicapés et en obligation scolaire recevaient les services scolaires, additionnels le cas échéant, permettant leur scolarisation selon un cheminement le plus régulier possible. C'est pourquoi, en 1992, le Ministère mettait en place ces définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans lesquelles les élèves handicapés étaient clairement distingués de tous les autres élèves « irréguliers » dits en difficulté, ces derniers n'étant ni assujettis ni protégés par la Loi assurant l'exercice des droits de personnes handicapées. Pour sa part et en 1990, l'OMS tentait d'implanter la Classification internationale des maladies (CIM). C'est donc dans ce contexte qu'à l'école québécoise se pose la question de savoir si les problèmes de langage écrit sont des handicaps visés par les obligations de service inscrites dans la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées ; ou s'ils ne sont que des difficultés qui seraient seulement des obstacles aux apprentissages non visés par cette loi et donc ainsi livrés aux aléas conjoncturels des politiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

LE HANDICAP CHEZ L'ÉLÈVE HANDICAPÉ

Dans la classification internationale des handicaps initiale, le handicap a trois composantes (OMS, 1988). La première composante est la déficience, ou *impairment* en anglais. C'est la composante organique qui décrit les atteintes par perte des organes ou de leurs systèmes, la mesure de ces atteintes étant quantifiée par le déficit. La deuxième composante est l'incapacité, ou *disability* en anglais. C'est la composante fonctionnelle qui décrit les limitations par réduction susceptibles de brimer la réalisation des activités de la vie quotidienne. La troisième composante est le désavantage, ou *handicap* en anglais. C'est la composante sociale qui décrit les éven-

tuelles conséquences négatives en matière d'insertion sociale, les conséquences acceptées étant variables selon les exigences de la société et du milieu (Legendre, 1993). Il est à noter que, pour être tenu pour handicapé, il faut présenter les trois composantes, dont la première dite déficience, qui renvoie au registre organique et donc à une cause organique.

LES TYPES D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LANGAGE ÉCRIT

Il existe assurément diverses conceptions et compréhensions des problèmes, difficultés ou troubles du langage écrit et de leurs causes. À ce sujet, Jacques Fijalkow (1986), dans son ouvrage *princeps*, a dégagé cinq regroupements ou points de vue principaux et différents.

Le premier point de vue est celui de la conception organiciste, où les troubles de la lecture s'expliquent par une atteinte cérébrale, l'hérédité ou un retard de maturation neurobiologique. Le deuxième point de vue est celui des déficits instrumentaux et cognitifs, ou des préalables à de tels apprentissages, impliquant des dysfonctionnements de l'intelligence, de la perception, de l'intégration sensorielle, de l'attention sélective, de la mémoire à court terme ou du langage. Le troisième point de vue est celui des troubles affectifs de la personnalité, avancé notamment par la psychanalyse. Le quatrième point de vue est celui de l'influence du milieu socio-familial, dit aussi du handicap socioculturel, où est invoqué le lien entre l'éducation familiale et le langage. Le cinquième et dernier point de vue est celui du système scolaire et de ses méthodes où agissent les méthodes pédagogiques, les comportements pédagogiques, le maître lui-même avec ses attentes, son style cognitif, son genre masculin ou féminin, son expérience professionnelle et sa qualification.

LES ÉLÈVES AVEC UN HANDICAP DU LANGAGE ÉCRIT

En croisant ces cinq regroupements et les trois composantes du handicap, il est loisible de vérifier pour chacune de ces cinq conceptions des troubles de la lecture, et aussi, au fond, de tous les problèmes du langage écrit, leur correspondance ou non avec la définition du handicap selon la CIH-DID. Pour établir cette correspondance, il faut donc qu'il y ait présence des trois composantes du handicap, c'est-à-dire la présence d'une ou des déficiences causant une ou des incapacités entraînant un ou des désavantages.

L'application de ce schéma d'analyse aux cinq conceptions indique que chacune d'entre elles répond au moins à deux composantes (voir le tableau 1). De fait, chez tout élève en difficulté d'apprentissage en langage écrit, on peut observer au moins une certaine incapacité à maîtriser le langage écrit ainsi qu'au moins un certain désavantage social à ne pouvoir utiliser ce langage écrit.

Par contre, et par définition, en soi, la composante déficience ne peut se retrouver que dans la conception organiciste. Elle est donc ainsi la seule à montrer un cumul des trois composantes. Et ce, parce qu'aucune des quatre autres conceptions ne peut en soi invoquer la présence d'une déficience biologique pour expliquer le ou les incapacités ainsi que le ou les désavantages observés chez l'élève. La conception des déficits instrumentaux et cognitifs ainsi que celle des troubles affectifs de la personnalité sont des points de vue essentiellement psychologiques qui ne peuvent en aucun cas invoquer une étiologie biologique première sous peine de voir les caractéristiques psychologiques réduites à des symptômes biologiques, voire à des artefacts. Il en va de même pour la conception du milieu sociofamilial et pour celle du système scolaire, qui sont des conceptions sociologiques.

Tableau 1 – Conceptions et handicaps

CONCEPTION	CIH-DID		
	DÉFICIENCE	INCAPACITÉ	DÉSAVANTAGE
Organiciste	+	+	+
Déficits instrumentaux et cognitifs	0	+	+
Troubles affectifs de la personnalité	0	+	+
Milieu sociofamilial (handicap socioculturel)	0	+	+
Le système scolaire et ses méthodes	0		

DISCUSSION ET CONCLUSION

Notre questionnement initial visait à savoir si les problèmes scolaires de langage écrit sont des handicaps. On peut finalement répondre à cette question en retenant qu'il ne pourrait y avoir de handicap du langage écrit

que chez l'élève dont ces problèmes de langage écrit sont attestés par les exigences en soi de la conception organiciste, à savoir : présence d'une déficience biologique idoine entraînant au moins une incapacité et un désavantage qui y sont liées.

Mais chez la multitude d'élèves en difficulté de langage écrit, la conception organiciste n'a été scientifiquement validée jusqu'à ce jour que pour la frange des élèves aphasiques et dysphasiques. Ces derniers font ainsi incidemment partie, en code 34, de la définition de la déficience langagière des définitions des EHDAA selon laquelle ces élèves étaient au nombre de 4 127 pour l'année scolaire 2003-2004 (MELS, 2007b). Mais pour tous les autres élèves en difficulté de langage écrit, sans doute environ 130 000 en 2003-2004, la conception organiciste reste une hypothèse à démontrer, au même titre que les quatre autres conceptions rapportées plus haut.

Ces conclusions sont bien sûr celles tirées par référence à la définition du handicap selon la CIH-DID, la Classification internationale des déficiences-incapacités-handicaps. Il faut toutefois rappeler que l'Organisation mondiale de la santé a dû réviser la CIH-DID pour répondre aux demandes et critiques de courants moins organicistes, car plus environnementalistes. L'OMS a ainsi produit en 2001 la CIF, Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé, où la composante déficience n'est plus uniquement fondée sur l'organicité (OMS, 2001).

L'utilisation de la CIF plutôt que de la CIH-DID entraîne donc actuellement un élargissement de la définition de la composante déficience. Le recours à la CIF nous aurait alors sans doute amené à constater que d'autres conceptions des problèmes de langage écrit, différentes de celle qui est dite organiciste, peuvent alors elles aussi produire des handicaps du langage écrit. Toutefois, le choix de ne retenir que la première version plus organiciste de l'OMS a permis de rappeler que, jusqu'à preuve du contraire, les problèmes, les difficultés ou les troubles du langage écrit sont rarement des troubles liés à la structure neurobiologique, qu'ils soient considérés comme des handicaps ou non.

Mais, au fond, puisque dans la francophonie et ailleurs les problèmes de langage écrit sont assurément la difficulté scolaire de loin la plus fréquente (CSE, 1996) – ces problèmes de langage écrit sont notoirement le berceau de l'illettrisme chez au moins 10% des populations francophones –, est-il vraiment nécessaire de savoir si ces problèmes sont des

handicaps ou non ? À moins, bien sûr, que cette interrogation n'aide à diminuer dans la population le nombre d'illettrés, de mauvais lecteurs et de mauvais scripteurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLARD, M. (2006). « Les EHDA en chiffres », *La Presse* (Montréal), 19 mars, A2.
- ARÉNILLA, L., B. GOSSOT, M.-C. ROLLAND et M.-P. ROUSSEL (1996). *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas.
- BERGERON, U. (2004). « Le triste sort d'un million de Québécois », *Le Devoir* (Montréal), 4 et 5 septembre. Accès au site du *Devoir*, novembre 2007, [en ligne] <www.ledevoir.com/2004/09/04/629222.html>.
- BOUTIN, G. et C. DANEAU (2004). *Réussir – Prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). « Portrait de l'effectif EHDA et des ressources consacrées à la scolarisation », dans CSEQ, *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 15-31.
- FIJALKOW, J. (1986). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOUPIL, G. (2007). Section II : « Les élèves en difficulté d'apprentissage », dans G. Goupil, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 43-115.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Loi sur l'instruction publique*, Projet de loi 107, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- HONOREZ, J.-M. (2007). « Prévalence manifeste et cachée des élèves en difficulté », dans P. Nderlandt, J.-M. Honorez, J.-P. Martinez et al. (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Namur, Éditions modulaires européennes, p. 127-142.
- HONOREZ, J.-M. (2002). « Les catégories des définitions des EHDA », dans J.-M. Honorez, *Hyperactivité et déficit de l'attention : un point de vue de l'épidémiologie scolaire*, Montréal, Logiques, p. 23-27.
- HONOREZ, J.-M. (2001). « Que sont les difficultés d'apprentissage devenues ? » Éditorial de *La Feuille orthopédagogique*, vol. 2, n° 5, Site du Groupe Lire, octobre 2007, [en ligne] <www.er.uqam.ca/nobel/lire/FeuilleOrtho/nov-dec01/nov-dec01.PDF>.
- La Presse* (2007). « Le français écorché à l'école. Jeunes et analphabètes », *La Presse* (Montréal), 8 novembre, p. A2.
- LAROUSSE (2004). *Le Petit Larousse illustré 2005*, Paris, Larousse.

- LEGENDRE, R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a). *L'effectif scolaire à temps plein du secteur des jeunes (2002-2003 à 2006-2007)*. Tableau 01 selon le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement, par région administrative, langue d'enseignement et sexe. Site du MELS, octobre 2007, [en ligne] <www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/EFF_PPS/Tab01.zip>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b). *L'effectif scolaire à temps plein du secteur des jeunes (2002-2003 à 2006-2007)*. Tableau 06 selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe (EHDAA seulement). Site du MELS, septembre 2007, [en ligne] <www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/EFF_PPS/Tab06.zip>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA : définitions), Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). *Les compétences en lecture des jeunes*, Site <Éducation.gouv.fr>, novembre 2007, [en ligne] <media.education.gouv.fr/file/11/2/3112.pdf>.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2001). *CIF, Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé*, Genève, Organisation mondiale de la santé.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (1993). *CIM-10/ICD-10, Classification internationale des maladies*, Dixième révision, Paris, Masson (1994).
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*, Paris, INSERM-CTNERHI, 1993.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

Partie

2

LA PRÉVENTION

MODALITÉS D'INTERVENTION
DESTINÉES À FACILITER
LA RÉUSSITE SCOLAIRE
ET ÉVALUATION

Les nombreuses réformes des systèmes éducatifs n'ont pas réussi à contrer le retard scolaire et l'échec. Ce constat nous amène, dans le cadre de ce colloque, à porter une attention particulière aux modalités d'intervention en cours et à nous y attarder dans une perspective de prévention et d'évaluation. Les auteurs des articles de la présente partie mettent l'accent sur les principales composantes de la démarche de prévention. Le principe qui sous-tend leurs travaux met en évidence leur souci d'une intervention adaptée et précoce.

C'est ainsi que les dimensions cognitives et émotives liées à la prévention de l'échec scolaire ont attiré l'attention de Léon-Patrice Célestin et Samar Célestin-Westreich dont l'article ouvre cette seconde partie. Par ailleurs, la question du curriculum exige nécessairement d'être prise en compte quand il s'agit encore une fois de prévenir l'échec scolaire. Pour sa part, Nicole Carignan propose la notion de prévenance en amont de celle de la prévention. Elle soutient notamment que la façon d'élaborer des programmes scolaires a un impact sur la capacité des élèves de s'approprier les connaissances et les compétences relatives qu'on attend d'eux. Poussant plus loin du côté des modalités d'intervention, Jocelyne Martin, à la suite d'une recension importante d'écrits sur l'impact qu'a l'usage de la technologie sur la réussite scolaire, donne un point de vue averti. On comprend, dès lors, qu'au lieu d'ignorer les sources informatiques il serait plus porteur d'en exploiter les possibilités. De leur côté, Catherine Dion et Nathalie Trépanier se penchent sur l'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage. Ces deux auteures soulignent la nécessité de procéder à une analyse fine des méthodes d'apprentissage des élèves en prenant en considération le contexte social et économique. Elles insistent notamment sur le fait que certaines stratégies sont plus porteuses que d'autres et qu'il importe à tout prix d'aider les élèves à les acquérir. Enfin, la pertinence de procéder de façon plus spécifique en ce qui a trait à telle ou telle population, qu'elle soit constituée de garçons ou de filles, peu importe, est abordée par Tremblay et Bonelli. Leur article met en lumière le fait que la question de l'abandon scolaire ne saurait être ramenée à un seul palier du système scolaire. Le cumul des échecs et des difficultés joue forcément un rôle important sur la réussite scolaire. Enfin, comment pourrait-on aborder la question des modalités de l'intervention destinée à prévenir l'échec scolaire sans se préoccuper des dispositifs susceptibles d'en mesurer les effets? C'est à cet exercice que Wood et Lebrun nous invitent. En termes clairs, ils soulignent la nécessité d'une mise en place de dispositifs adaptés à chacun

des paliers du cursus scolaire. À l'heure où la question de l'évaluation des performances scolaires des élèves fait plus que jamais débat, les auteurs de cet article proposent des voies de solution dont l'intérêt n'échappera pas aux lecteurs.

FACILITER LES AJUSTEMENTS COGNITIFS ET ÉMOTIONNELS (FACE[©]) POUR MIEUX PRÉVENIR L'ÉCHEC SCOLAIRE

LÉON-PATRICE CÉLESTIN
ET SAMAR CÉLESTIN-WESTREICH

La prévention des difficultés scolaires, voire de l'échec scolaire, constitue un défi important pour l'ensemble des professionnels de l'enfance. L'échec scolaire tend en effet à lourdement compromettre l'avenir professionnel, mais aussi l'épanouissement personnel des jeunes qui y sont confrontés, parfois très tôt dans leur vie (World Health Organization, 2005). Aussi, est-ce bien l'étendue de sa portée qui souligne toute la complexité du débat actuel autour des modalités à choisir pour améliorer les actions préventives en la matière.

Certains arguments dans ce contexte peuvent se lire comme sous-crivant au besoin de renforcer l'étape évaluative, préalable à toute action cohérente (Inserm, 2001). Toutefois, d'autres propositions, récemment médiatisées, comme celles relevant du récent projet de dépistage précoce en France ou de son équivalent britannique, préconisent une prévention ciblée dès la petite enfance qui servirait à réduire d'un trait l'échec scolaire, la délinquance juvénile et ses problèmes sociaux corollaires. Si de telles propositions ont l'avantage de viser à « s'y prendre à temps », elles laissent aussi entrevoir la possible dérive d'une prévention orientée plus sur une étroite normalisation socioculturelle que sur le bien-être de l'enfant. Une telle évolution soulève dès lors la question des risques associés à une notion

trop normative de la prévention, qui serait de plus en plus déterministe dès la prime enfance et à laquelle se verraient en particulier soumises des familles déjà stigmatisées par leur situation de précarité ou de minorité socioculturelle. Elle interroge ainsi sur le cadre à poser à une approche *evidence-based*, lorsque celle-ci devient source de référence, parfois bien maladroite, à certains usages sociopolitiques. Car, en effet, outre le questionnement éthique qui paraît parfois leur faire défaut, de telles positions déterministes s'éloignent, en réalité, des connaissances du développement de l'enfant, tant en ce que celui-ci peut connaître de transitoire, y compris dans ses perturbations, qu'en la complexité des interactions biopsychosociales qui s'y opèrent (Boutin, 2007 ; Célestin et Célestin-Westreich, 2007 ; Célestin-Westreich, 2004 ; CCNE, 2007 ; Honorez et Mainini, 2007 ; INSERM, 2005 ; Kirmayer, 2005).

Dans notre exposé nous proposons une réflexion sur ce débat, par la discussion des apports et des écueils à éviter lors d'une approche systématique de la prévention de l'échec scolaire en son champ d'action médico-psychologique. Par l'analyse du parcours d'un enfant en situation de difficulté scolaire, présentant des troubles du comportement avec violence envers des pairs, nous illustrerons comment une action multimodale appliquée dans le cadre du programme FACE[©] (pour faciliter les ajustements cognitifs et émotionnels), constitue une étape fondamentale vers une prévention éclairée.

MISE EN PERSPECTIVE DU PROGRAMME FACE[©]

Dans le domaine complexe de l'échec scolaire, le paradigme de la prévention fait intervenir un ensemble de facteurs touchant tant à l'intra- qu'à l'interactivité de l'enfant. L'échec scolaire interroge en effet aussi bien la dimension cognitive du jeune en question que les diverses autres dimensions de son développement, dont son fonctionnement personnel, son environnement familial, voire le contexte socioculturel plus large. Aussi, pour éviter que les interventions se résument à un « colmatage » intermittent de l'échec scolaire, des approches systématisées prenant en compte les perturbations dans les différents domaines de la vie de l'enfant ont été recommandées afin de favoriser une « prévention durable » (American Psychiatric Association, 1994 ; World Health Organization, 2005).

Le programme de prévention et d'intervention FACE® porte exemple d'une approche intégrative des troubles psychopathologiques de l'enfant visant à répondre à ces recommandations (<www.faceprogram.com>). Il résulte d'une initiative mise en œuvre dans le cadre d'une collaboration multisite européenne, tout en étant inspiré par notre pratique auprès des enfants et de leurs familles. Il s'adresse donc aussi bien aux problématiques à prédominance biologique ou sociale qu'à celles qui relèvent du champ de la fonctionnalité, tant en situation active que proactive, en ayant pour visée d'améliorer la qualité de vie de jeunes et de leurs familles confrontés à des sources de stress multiples (Célestin *et al.*, 2007, Célestin et Célestin-Westreich, 2006, 2005 ; Célestin-Westreich *et al.*, 2005).

PRÉSENTATION DU CAS

Situons d'abord brièvement le parcours de Bryan selon le principe multidimensionnel adopté, pour ensuite analyser les tenants et aboutissants d'une telle approche de la prévention.

Contexte actuel

Bryan est un jeune garçon de 10 ans **en situation d'échec scolaire**, avec retard des apprentissages dans quasiment toutes les matières. À son jeune âge, il a déjà connu plusieurs redoublements, notamment en CP (première année de l'enseignement primaire/élémentaire).

Au moment des premiers entretiens, Bryan vit temporairement seul avec sa mère et sa petite sœur de 7 ans, cela depuis l'incarcération de son père dans les suites d'un accident de la route qui a dérivé vers une affaire de violences sur personnes.

Référents et motifs de la demande

La maman de Bryan s'est adressée à notre consultation à la suite de la demande de l'école d'envisager une CLIS (ou classe d'intégration scolaire) pour Bryan en vue de remédier à ses perturbations persistantes en matière de scolarité. Pour rappel, la CLIS dans le système scolaire français relève des services éducatifs spécialisés pour enfants dits à « handicap », dans le sens large du terme, soit nécessitant un accompagnement scolaire rapproché

et individualisé. Un enfant dont la scolarité se déroule en CLIS bénéficie ainsi d'un projet d'aide scolaire adapté à ses difficultés (Célestin et Célestin-Westreich, 2007).

Quand nous rencontrons Bryan et sa famille, nous apprenons par l'entretien avec sa mère et au travers de l'historique de ses résultats scolaires que Bryan présente des difficultés majeures en lecture, en orthographe et en arithmétique. Lors d'un premier entretien téléphonique, la maîtresse d'école signale également que Bryan ne «suit pas» à l'école, perturbe la classe, «fait du bruit» et qu'il manifeste de l'agressivité envers les enseignants ainsi qu'envers ses petits camarades.

L'anamnèse révèle plus particulièrement que la mère de Bryan avait été récemment convoquée d'urgence à l'école après que son fils eut «jeté son cartable sur la maîtresse». Cet événement a valu d'abord une exclusion de plusieurs jours à Bryan, suivie d'un changement d'école. Vu l'accumulation de ces problèmes, la mère de Bryan s'est enfin vu conseiller par la directrice de sa nouvelle école de consulter nos services pour évaluer plus précisément la situation.

Aspects développementaux

Sur le plan des **antécédents développementaux**, la mère de Bryan ne signale rien de particulier. Elle décrit Bryan comme un enfant qui était plutôt calme et obéissant jusqu'à son entrée en primaire où ont commencé à se manifester les problèmes de scolarité et de comportement précités. L'évaluation **psychologique cognitive actuelle** par le WISC III (Wechsler, 1996), révèle, pour sa part, un niveau moyen d'aptitudes intellectuelles chez Bryan, avec toutefois des fonctions attentionnelles, dont la vitesse de traitement, significativement plus faibles. Par ailleurs, tant la mère que l'enseignant rapportent sur l'inventaire d'Achenbach (2001) des difficultés **comportementales et affectives** élevées à un niveau cliniquement significatif, en particulier sur le plan des attitudes transgressives et agressives, mais aussi en matière des préoccupations internalisantes et de la somatisation.

Sur le plan **somatique**, des fragilités relativement mineures sont signalées, dont des otites à répétition ainsi qu'un asthme fluctuant, sans qu'il y ait par ailleurs des antécédents significatifs durant la **grossesse** et la **périnatalité**. L'accouchement avait été «déclenché» à terme, sans compli-

cations majeures signalées et l'allaitement s'était fait jusqu'au troisième mois. Quant à l'examen médical et biologique actuel, il révèle des valeurs limites pour le profil protéique nutritionnel ainsi qu'une anémie ferriprive (à laquelle nous reviendrons plus loin). Bryan présente par ailleurs une taille et un poids dans la moyenne inférieure des courbes développementales.

Sur le plan **socioéconomique**, la mère de Bryan raconte avoir dû déménager dans son cinquième mois de grossesse, en raison de difficultés financières. Elle précise en outre être originaire du sud de la France, le père étant originaire de la Tunisie.

Au vu de ces éléments, le contexte familial et socioéconomique est examiné de plus près.

Contexte familial

En ce qui concerne les antécédents familiaux, la **mère** de Bryan évoque pour son vécu propre un sentiment d'abattement chronique, qui paraît correspondre à un trouble anxiodépressif apparent depuis près de deux ans.

Toujours selon la maman, le **père** de Bryan est décrit comme une personne « aigrie » qui souffre d'un sentiment d'exclusion depuis de longues années. Ainsi, la mère de Bryan raconte que son mari n'a jamais pu trouver d'emploi en rapport avec sa profession de comptable. Selon elle, il est devenu de plus en plus nerveux avec le temps, ayant recours à l'alcool, plus particulièrement depuis la naissance de Bryan. Pour illustrer ses propos, la maman évoque le désaccord qu'ils ont eu au sujet du choix du prénom de leur fils, désaccord qui paraît refléter des décalages persistants entre les parents en matière d'attitudes éducatives. Ainsi, la mère raconte qu'elle avait voulu rendre hommage à son beau-père par le choix du prénom de leur premier-né, mais que son mari avait refusé un prénom « typé » pour son fils. Pour le père de Bryan, reconnaît-elle, il s'agissait là d'éviter à son fils de subir « les mêmes désavantages » que lui, comme les difficultés pour trouver un emploi correspondant à son niveau de formation du fait de « ses origines ». Nous apprenons ainsi que, quelques mois auparavant, le père de Bryan, à la suite d'un accident de la route, n'aurait pas supporté l'attitude d'un agent de police à son égard et avait fini par agresser celui-ci, ce qui lui valut d'être condamné à une peine de prison ferme. Enfin, l'ensemble des éléments évoqués apparaît suggérer la présence chez le père

de Bryan d'une dépression chronique avec trouble auditif secondaire, dans un contexte de questionnement identitaire exacerbé par un vécu de rejets sociaux récurrents.

L'exploration systématique des antécédents familiaux révèle aussi que l'oncle paternel de Bryan était toxicomane et qu'il s'est suicidé à l'adolescence. En revanche, la mère ne mentionne pas de problèmes pour la petite sœur Léa qui semble connaître une évolution favorable à ce jour.

Contexte socioculturel et dynamique du vécu

L'**analyse contextuelle** complétée par l'évaluation effectuée par le service social confirme, outre les éléments évoqués plus haut, une certaine précarité sociale. Celle-ci se retrouve notamment dans l'habitation de la famille dans une banlieue dite « sensible » ou encore dans les difficultés qu'éprouve la mère, travaillant comme femme de ménage, à subvenir seule aux besoins de la famille.

Par ailleurs, les éléments évoqués par la mère de Bryan nous portent à explorer plus loin la **dynamique du vécu** des membres de la famille. La maman raconte en effet que, depuis l'incarcération du père, Bryan a tendance à se comporter en « petit homme » à la maison. Il chercherait, par exemple, à protéger du haut de ses 10 ans – bien que maladroitement – tant sa petite sœur que sa maman, comportement suggérant un certain effacement des frontières des rôles intrafamiliaux, voire un processus de parentification. Ces comportements paraissent se compliquer à l'extérieur, au vu des comparaisons sociales auxquelles se réfère le jeune garçon. Ainsi, Bryan se dit frustré de ne pouvoir recevoir la console de jeux PlayStation qu'il désire tant, ce qui augmente manifestement ses sentiments de colère, qu'il projette de manière violente sur des petits camarades « mieux lotis que lui ». Ainsi Bryan se montre-t-il plus irrespectueux et capricieux en dehors de la maison familiale, attitudes qui amplifient ses passages à l'acte et finissent de toute évidence par renforcer ses risques d'exclusion. En bref, les entretiens révèlent assez rapidement chez Bryan une estime de soi et de ses parents perturbée, dans un contexte de précarisation socioéconomique à niveaux multiples doublé d'un vécu discriminatoire chez les différents membres de la famille.

DISCUSSION

À présent, évaluons les processus qui conduisent à la prévention de l'échec scolaire, ainsi que les exigences liées à une approche multidimensionnelle.

Processus multimodaux contribuant à la spirale de l'échec

Comme il a été illustré ci-dessus, l'évaluation systématique selon le protocole FACE[®] vise à prendre en compte les nombreux facteurs de nature à influencer sur les processus complexes de désajustement intra- et interpersonnel qui aboutissent à l'échec scolaire chez l'enfant. L'histoire de Bryan étaye le niveau d'imbrication des divers aspects étiologiques susceptibles de déboucher sur l'échec scolaire, bien au-delà d'une première lecture du contexte académique qui se situe ici en avant-plan de l'expression des problèmes pour lesquels notre contribution est sollicitée.

Il n'est pas rare que les troubles d'apprentissage constituent ainsi une fenêtre d'accès significative à d'autres problématiques que connaissent l'enfant et son entourage. L'échec scolaire relève alors d'un ensemble de dysfonctionnements liés entre eux qui nécessitent d'être abordés afin d'amorcer ou de consolider une prévention efficiente.

Distinguons donc, pour le bénéfice de notre analyse, d'une part, les diagnostics descriptifs et, d'autre part, la dynamique des vécus cognitivo-émotionnels individuels et familiaux. Car, en effet, si les premiers identifient de manière photographique les facteurs qui participent de la problématique scolaire, les seconds mettent davantage en lumière leur articulation, tout en facilitant la compréhension des points d'ancrage à la source desquels pourra s'engager le travail de réajustement et de prévention avec la famille.

Diagnostics (différentiels) descriptifs

Au niveau du diagnostic différentiel formel selon le premier axe du DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), la mise au point (dont les bilans traditionnels non détaillés ici par souci de brièveté) a permis d'ouvrir chez Bryan la fenêtre diagnostique d'un trouble des apprentissages avec trouble mixte des acquisitions scolaires. Il a donc bien été possible d'objectiver un ensemble significatif de troubles de la lecture, d'orthographe et du calcul,

qui justifiera la mise en place d'une CLIS de manière à ce que Bryan bénéficie du soutien scolaire approprié pour remédier spécifiquement au retard encouru dans les apprentissages.

Cependant, l'évaluation formelle a aussi permis de déceler chez Bryan un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, type combiné (TDAH), dont l'identification s'avère essentielle dès lors qu'elle permettra de mieux cerner, au-delà de la formulation descriptive, tant la nature des difficultés des acquisitions que les démarches et supports susceptibles de faciliter le parcours scolaire. Notons, au risque de souligner une évidence étant donné le propos de ce colloque, le rôle primordial des enseignants, situés en première ligne de la problématique scolaire. Ils se trouvent ainsi en situation privilégiée pour contribuer, au-delà des entretiens cliniques avec l'enfant et ses parents, aux observations et informations indispensables à la différenciation évaluative en contexte scolaire. De même aura-t-on pris soin d'exclure d'autres troubles développementaux, par exemple un retard mental, qui exigeraient naturellement d'autres adaptations au projet de prise en charge (Barkley, 2006 ; Célestin-Westreich *et al.*, 2005 ; Honorez, 2002 ; Reiff et Tippins, 2004).

Enfin, selon l'évaluation multidirectionnelle systématisée, Bryan présente en comorbidité un trouble oppositionnel dont les conséquences se sont déjà fait sentir de manière très défavorable pour son insertion scolaire. Reconnaissons ici qu'un risque pléthorique et donc potentiellement contre-productif devient parfois inhérent à la formulation du diagnostic formel descriptif. On lui opposera toutefois un risque critique de lacunes diagnostiques en l'absence d'une démarche systématisée, tant est-il que l'échec scolaire de Bryan se voit fondamentalement mis en perspective par la délimitation respective des processus certes simultanés, mais divers, dont il ressort.

De fait, le seul constat réitéré du retard scolaire de Bryan s'était avéré largement insuffisant pour endiguer l'échec scolaire, tant que ses différentes composantes n'avaient pu être circonscrites.

C'est aussi pourquoi la formulation diagnostique formelle mérite d'être menée de manière réellement multidimensionnelle (soit en élaborant davantage l'ensemble des axes proposés par le DSM-IV), tout en étant indissociable d'une analyse de la dynamique des processus dans lesquels survient l'échec scolaire. Par exemple, outre l'Axe 1 précité, la prise en

compte rigoureuse des autres domaines de fonctionnement, comme le plan somatique (Axe 3), a-t-elle notamment révélé chez Bryan une anémie ferri-prive à la suite d'un déséquilibre vraisemblablement alimentaire. Compte tenu des effets néfastes documentés d'un tel déséquilibre sur le comportement et sur les aptitudes attentionnelles de l'enfant, sans qu'ils constituent pour autant une cause unique aux problèmes (p. ex. : Reiff et Tippins, 2004), l'alimentation de Bryan fera l'objet d'un projet nutritionnel intégré aux ajustements de la dynamique familiale. En effet, le contexte de stress psychosociaux, familiaux et socioculturels cumulatifs précités (Axe 4) ont à leur tour significativement mis à mal le fonctionnement global de Bryan (Axe 5), comme nous le verrons plus bas.

Analyse de l'approche dynamique

Il apparaît donc au cours de l'investigation que les troubles des apprentissages se voient objectivés chez le jeune Bryan, justifiant en eux-mêmes la mise en place d'un projet d'accompagnement scolaire adapté. Ces troubles s'inscrivent néanmoins dans un contexte familial et psychosocial chargé de défis développementaux au sujet desquels il conviendra d'élaborer avec Bryan et son entourage des ressources pour pouvoir aboutir à une harmonisation de son parcours.

Pour ce qui est de la dynamique personnelle, par exemple, un travail s'effectuera avec Bryan sur ses difficultés d'ajustements cognitivo-émotionnels reflétés dans bon nombre de comportements violents au cours de ses activités quotidiennes. Au fil des sessions et de la consolidation de la relation de confiance, Bryan se révèle être un garçon dont les passages à l'acte servent le plus souvent à masquer des lacunes dans la planification de ses options interactionnelles et l'anticipation de leurs conséquences, avec à la clé un manque de confiance en ses aptitudes. Hormis l'accompagnement scolaire approprié en tant que tel, un travail s'effectuera donc avec Bryan, tant individuellement qu'en séances de groupe, afin de développer ses aptitudes sociorelationnelles, jusqu'à restaurer son auto-estime. Cette évolution passera aussi par la revalorisation d'une image paternelle perçue comme socialement « infériorisée », dont le refus identificatoire par Bryan rendait inopérante l'autorité paternelle, au point d'aboutir paradoxalement à un parallélisme dans leurs expériences et passages à l'acte respectifs.

Relevons en outre, fût-ce de manière anecdotique, l'imbrication des processus individuels et environnementaux lorsqu'un démaillage socioculturel participe à son tour, plus ou moins indirectement, à des désajustements y compris somatiques chez l'enfant. En effet, l'analyse dynamique ainsi que l'évaluation diététique détaillée avec Bryan et sa mère révéleront que cette dernière se sent dépassée par l'accumulation des tâches dont elle se retrouve le plus souvent seule responsable. Ainsi éprouve-t-elle des difficultés à accomplir l'exercice « auto-imposé » par souci de répondre aux attentes attribuées aux uns et aux autres, de réaliser des repas élaborés qui relèveraient tantôt d'une cuisine méridionale maternelle plus difficile à reproduire en région parisienne, tantôt d'une culture culinaire paternelle tunisienne peu maîtrisée. En finale, ces « conflits d'intérêts » à la fois intériorisés et reproduits dans la vie familiale s'avéraient aboutir à des apports protéiniques et vitaminés déséquilibrés, reflétés dans le déficit important en fer détecté lors du bilan biologique chez Bryan. Cette imbrication met aussi en lumière tout l'intérêt d'une approche intégrant dans la pratique l'analyse multidisciplinaire et dynamique. Une fois les constats effectués et explicités en famille, la maman de Bryan découvrira en effet un levier d'action tout à fait concret sur le bien-être de son fils, tandis que la mise en place d'un programme nutritionnel deviendra aussi prétexte au retour à une complicité familiale détendue.

Cette démarche illustre dans le même temps les ajustements nécessaires dans la dynamique familiale. La spirale des échecs avait en effet réduit la communication entre Bryan et sa mère au « minimum utilitaire » dans les interactions quotidiennes. Des séances familiales permettront d'encadrer une expression mieux adaptée des préoccupations de chacun, souvent anodines prises séparément, mais refoulées au point de devenir par la suite affectivement explosives.

Citons, par exemple, les expériences discriminatoires attribuées au père. Les entretiens familiaux vont révéler que, loin d'être circonscrites au seul père, ces expériences sont partagées par tous les membres de la famille sous forme de préoccupations jusque-là inavouées, y compris par la petite Léa qui ne présentait pas de « symptômes » ouverts et, évidemment en grande mesure, par Bryan s'approchant de la puberté. En mettant à découvert avec Bryan et son entourage familial immédiat leurs sentiments d'insécurité respectifs, liés, entre autres, à la sensation d'occuper une place minoritaire dans la société, il a été possible de reconsidérer sous

d'autres angles tant les appréhensions existentielles du positionnement de la famille dans la société que celles, plus pragmatiques, du devenir scolaire et professionnel des enfants.

La mise en mots de ces difficultés en matière de projection sociale, voire des interrogations justifiées dont s'était trouvée affectée la cellule familiale de Bryan, au-delà du « seul » échec scolaire du fils, a ainsi pu contribuer à évoluer vers une lecture plus constructive des options d'avenir de la famille. Par cette voie, Bryan a plus particulièrement pu mettre en perspective sa propre situation en tant qu'individu apte à établir des choix dans et pour sa vie, y compris sur le plan scolaire. Au cours de cette démarche, les divers acteurs de la vie de Bryan ont donc pu se réunir autour d'un projet d'accompagnement à portée réellement multidisciplinaire jusqu'à aboutir aux ajustements visés, dont se sont notamment fait le reflet le rattrapage scolaire de Bryan ainsi qu'un climat familial apaisé exprimé par la mère et ses enfants.

Quelles exigences pour faire face à l'échec scolaire ?

La discussion précédente illustre les apports considérables d'une approche de la prévention à même d'aborder les signaux de l'échec scolaire dans toute leur complexité développementale.

Sur une note plus critique, force est toutefois de constater que des programmes multimodaux répondant aux divers niveaux de dysfonctionnement impliqués dans l'échec scolaire, bien que relevant des recommandations de bonnes pratiques, demeurent trop peu nombreux de manière générale.

Pour que les bénéfices de tels programmes puissent s'inscrire dans une véritable logique de « prévention durable », il faudra sans aucun doute consentir encore des efforts importants.

Aussi reste-t-il à recommander aux responsables sanitaires et du système éducatif des évaluations plus systématiques et coordonnées des besoins réels en la matière, par exemple au moyen d'enquêtes Delphi auprès des experts et usagers. Les expériences locales démontrent en effet que non seulement de telles démarches sont parfaitement réalisables, mais qu'elles contribuent grandement à mieux répertorier et identifier tant les moyens

nécessaires que les obstacles rencontrés sur le terrain et les solutions à y apporter (parions qu'il s'agit là d'un chapitre encore à développer) (Boutin, 2007 ; Célestin *et al.*, 2001 ; Étiemble, 2004).

Soulignons enfin que, loin de s'exclure mutuellement, les démarches axées sur les ajustements dans la dynamique individuelle et familiale, d'une part, et celles d'une systématisation de la prise en charge, d'autre part, comme les évaluations de suivi récurrentes avec l'équipe scolaire ou l'accompagnement par le travailleur social d'une requête de relogement dans le cas de Bryan et sa famille, demeurent fondamentalement complémentaires dans leur efficacité pour autant que les moyens d'une telle complémentarité puissent se voir consolidés dans la durée.

CONCLUSION

Dans le cadre du colloque sur la prévention, nous avons étayé les apports d'une action multimodale intégrée et illustré, au travers du parcours de Bryan, comment un tel modèle contribue concrètement à favoriser les conditions pour sortir de l'échec scolaire lorsque celui-ci s'inscrit dans un enchevêtrement d'obstacles développementaux et environnementaux pour l'enfant et sa famille.

Considérant les facteurs de risque cumulatifs auxquels sont en effet souvent confrontées des familles précarisées, une démarche préventive à portée durable devra répondre à une compréhension multidimensionnelle, voire socioculturellement diversifiée, des signaux de perturbation scolaire dans leur contexte développemental. Cette analyse met en lumière l'importance des ajustements cognitifs et émotionnels réciproques, lorsqu'une spirale négative du vécu à l'école tend à renforcer l'échec scolaire en dépit du potentiel cognitif de l'enfant. Une part importante de la prévention des difficultés scolaires effectuée dans ce cadre consiste ainsi à travailler sur une dynamique d'apprêtement cognitivo-affectif afin de restaurer chez l'enfant la confiance en soi indispensable à l'activation des aptitudes d'apprentissage appropriées. Cela permettra de faciliter, avec la psychoéducation familiale, l'acquisition des savoirs, mais aussi des attitudes qui font partie intégrante d'une prévention durable.

L'approche FACE[®] souligne ainsi la nécessité d'une intégration active de l'ensemble des facteurs de risque à l'échec scolaire afin de mieux agir dans le domaine de la prévention. L'échec scolaire sera considéré à la fois

comme une entité à part entière et comme un signal pouvant refléter des inadéquations touchant tant l'enfant que son entourage direct, familial ou social plus large. Dès lors, notre propos met en exergue qu'une prévention substantielle de l'échec est affaire collective, tant que la sphère scolaire demeure intrinsèquement liée à celles qui relèvent des dimensions médicales, psychologiques, personnelles, familiales et sociales, dont les divers acteurs sont indissociables.

La notion d'échec scolaire pourra dès lors être conçue non pas comme une fatalité de stigmatisation, mais comme un signal fort, dont l'identification des sources et des ressources précédera l'harmonisation du développement de l'enfant, pour autant que celle-ci ne se cantonne ni au rétablissement des « performances », ni à un alignement à seule visée normative, mais s'efforce de poursuivre, avant tout, la recherche des ajustements favorisant une qualité de vie.

Le défi d'une prévention réussie relève alors tant de notre capacité à mettre en œuvre un travail en étroite collaboration interdisciplinaire dont l'enfant et sa famille font intégralement partie « construisante », que de notre capacité à privilégier des orientations correspondant à des choix sociaux, éducatifs et personnels qui soient à même de garantir l'épanouissement de l'individu dans son environnement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHENBACH, T.M. et L.A. RESCORLA (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*, Burlington, VT, University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4^e éd., Washington, DC, American Psychiatric Association.
- BARKLEY, R.A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder : A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 3^e éd., New York, Guilford.
- BOUTIN, H. (2007). « Contribution des programmes de prévention et d'intervention précoce à la lutte contre les difficultés scolaires et sociales », dans P. Nderlandt et al. (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME – Éditions modulaires européennes et intercommunications, p. 173-184, coll. « Proximités : Didactique ».

- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2007). « Faire FACE[®] aux élèves en difficulté en France ». Apports et limites du diagnostic psychiatrique dans les décisions d'attribution des services éducatifs spécialisés, dans P. Nederlandt *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME – Éditions modulaires européennes et intercommunications, p. 81-108, coll. « Proximités : Didactique ».
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2006). « Enhancing cognitive-emotional adjustment in Bipolar youth and their families : rationale and initial outcome of the FACE[®] program », *Journal of Affective Disorders*, vol. 91, supp. 1, p. 74-75.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2006). « Faire FACE[®] au trouble bipolaire chez la personne âgée : défis cliniques », *Neurologie, Psychiatrie, Gériatrie*, année 6, n° 33, p. 22-28.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2006). *All Equal? Advocating Equity in Mental Health Services in France to Ethnic-minority Disadvantaged Youth and their Families through the Evidence-based FACE[®] Protocol*, American Psychiatric Association Annual Meeting, Syllabus & Proceedings Summary, Arlington, American Psychiatric Association, p. 110-111.
- CÉLESTIN, L.-P. et S. CÉLESTIN-WESTREICH (2005). « FACE[®] programme », <www.Célestin.info>.
- CÉLESTIN, L.-P., S. WESTREICH et J.-F. LEGOFF *et al.* (2001). « L'enquête Delphi : oracle ou leurre ? Une évaluation critique », *Annales de psychiatrie*, vol. 16, n° 4, p. 246-256.
- CÉLESTIN-WESTREICH, S. (2004). *Évaluation du comportement et de la personnalité chez l'enfant*, Louvain, Acco.
- CÉLESTIN-WESTREICH, S. et L.-P. CÉLESTIN (2005). « Ajustements familiaux cognitivo-émotionnels face au Trouble de déficit d'attention et hyperactivité », *Annales médicopsychologiques*.
- CÉLESTIN-WESTREICH, S., L.-P. CÉLESTIN, Y. VAN GILS *et al.* (sous presse). « How to FACE[®] sibling violence : pathways from feud to friend », dans A. Dillen (dir.), *Violence in Family Relations*, Leuven, University of Leuven.
- COMITÉ CONSULTATIF NATIONAL D'ÉTHIQUE (CCNE) pour les Sciences de la vie et de la santé (2007). « Avis n° 095. Problèmes éthiques posés par des démarches de prévention fondés sur la détection de troubles précoces du comportement chez l'enfant », <www.ccne-ethique.fr/francais/pdf/avis095.pdf>, consulté mai 2007.
- ÉTIEMBLE, J. (2004). « Une expertise collective pour promouvoir le dépistage précoce des troubles de l'enfant », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, p. 15-33.

- HONOREZ, J.-M. et M. MAININI (2007). «Les services destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers: description de leur organisation au Luxembourg», dans P. Nederlandt, *et al.* (dir.), *Les services scolaires aux enfants en difficulté*, Fernelmont, EME – Éditions modulaires européennes et intercommunications, p. 13-47, coll. «Proximités: Didactique».
- HONOREZ, J.-M. (2002). *Hyperactivité avec ou sans déficit d'attention. Un point de vue de l'épidémiologie scolaire*, Québec, Les Éditions Logiques.
- INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Les éditions Inserm.
- INSERM (2001). *Troubles mentaux. Dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, Les éditions Inserm.
- KIRMAYER, L.J. (2005). «Culture, context and experience in psychiatric diagnosis», *Psychopathology*, vol. 38, n° 4, p. 192-196.
- LIGUE DES DROITS DE L'HOMME (2007). «Le Comité d'éthique contre un dépistage précoce des troubles du comportement», date de publication: mercredi 7 février 2007, <www.ldh-toulon.net/spip.php?article1837>, consulté mai 2007.
- REIFF, M.I. et S. TIPPINS (dir.) (2004). «ADHD: A complete and authoritative guide», *The American Academy of Pediatrics*.
- WECHSLER, D. (1996). *Manuel du WISC-III*, Paris, ECPA.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2005). *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*, Genève, World Health Organization.

PRÉVENTION OU PRÉVENANCE ?

Proposition d'une approche curriculaire
multi- et interculturelle

NICOLE CARIGNAN

L'objectif visé par cet article nous amène à proposer le modèle adapté de curriculum multi- et interculturel de Bennett (1999) axé sur la prévention et favorisant une pratique enseignante dans un contexte de multiculturalité et d'interculturalité.

Cet article comprend quatre parties. Afin d'atteindre l'objectif visé, la première partie décrit le contexte social et démographique du Canada et du Québec relativement à l'accueil des immigrants. La deuxième partie révèle les particularités de la multiculturalité et de l'interculturalité. La troisième partie précise ce que nous entendons par prévention et prévention, alors que dans la quatrième partie nous décrivons les six dimensions du curriculum multi- et interculturel adapté de Bennett (1999). Dans la cinquième et dernière partie, nous abordons la discussion découlant du chevauchement des dimensions du modèle.

CONTEXTE SOCIAL ET DÉMOGRAPHIQUE DU CANADA ET DU QUÉBEC

Selon le recensement de 2001, 47 % des Canadiens ont au moins un ancêtre issu d'un groupe ethnoculturel autre que britannique ou français. On estime qu'en 2016 les minorités visibles représenteront 20 % de la population canadienne. Le Québec compte 23 % de la population canadienne, bien qu'il n'attire en moyenne que 16 % de l'immigration totale du Canada.

Parallèlement, les résultats d'une étude longitudinale ont démontré que 30 % des immigrants finissent par quitter le Québec après dix ans de séjour dans « la belle province » (Renaud et Goyette, 2002). L'étude démontre que ces départs, surtout vers l'Ontario, sont motivés par le manque d'accès aux emplois tant dans le secteur privé que dans la fonction publique provinciale et municipale (CDPDJ, 1998 et CRI, 1999, 2001, cités par Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzsen, à paraître).

Il faut aussi rappeler que les sociétés canadienne et québécoise ne sont pas les seules à relever les défis de l'accueil des immigrants. La recherche de Benton-Short, Price et Friedman (2005) révèle que la population métropolitaine de plusieurs grandes villes du monde est née à l'étranger. En 2000-2001, 17 % de la population de Paris (France) était née à l'étranger. La proportion était de 28 % pour Londres (Grande-Bretagne), de 31 % pour Sydney (Australie), de 34 % pour New York (É.-U.), de 36 % pour Tel-Aviv (Israël) et Los Angeles (É.-U.), de 39 % pour Vancouver (Canada), de 45 % pour Toronto (Canada), de 47 % pour Amsterdam (Pays-Bas) et de 51 % pour Miami (É.-U.). Et pour la ville de Montréal ? C'est 18 %. Il est intéressant de constater que Montréal est parmi les villes où la diversité est peu présente. Force est de constater que l'ampleur de ce phénomène n'est pas aussi menaçante que certains nous le laissent croire. On peut remarquer au contraire que les villes où la diversité est présente sont dynamiques et en plein essor économique.

D'autre part, l'enquête mondiale de Mercer (2007) a révélé récemment que Vancouver et Toronto, villes où la diversité ethnoculturelle est très présente, se classaient respectivement aux 3^e et 15^e rangs parmi les villes où il fait bon vivre. Montréal, quant à elle, se classait au 22^e rang. Les cinq premières villes du continent nord-américain au classement sont canadiennes (Vancouver, Toronto, Ottawa, Montréal et Calgary). Le classement se base sur 39 facteurs, notamment la pollution, la sécurité, la santé, l'éducation, les transports, la stabilité politique, la liberté d'expression, l'accès aux services, etc. Ces résultats d'études aident à mieux comprendre pourquoi le Canada est une destination prisée par les immigrants.

En plus de maintenir la vigueur économique, l'apport de l'immigration permet de compenser le faible taux de natalité des pays industriellement développés marqués par une décroissance démographique. Dans l'ensemble du Québec, les élèves d'origine immigrée, c'est-à-dire ceux qui ont eux-mêmes immigré ou ceux dont les parents sont nés à l'étranger, représentent

10 % de la population scolaire totale, tandis qu'à Montréal ils représentent 46,4 % des effectifs du réseau scolaire de langue française (McAndrew, 2001). Partout dans le monde, la majorité des immigrants s'établissent dans les grandes villes, et Montréal ne fait pas exception. L'intégration des immigrants (Berry, 1994 ; Bourhis, Moise, Perreault et Senecal, 1997) et la socialisation de leurs enfants par l'école s'avèrent nécessaires. C'est sur cette toile de fond que se dessine le contexte de l'école québécoise et montréalaise. Dans la section qui suit, des définitions de la multiculturalité et de l'interculturalité seront proposées.

MULTICULTURALITÉ ET INTERCULTURALITÉ

Les études sur les réformes curriculaires, notamment celles de Sleeter et Grant (1994), de Banks (1998), de Bennett (1999) et de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du gouvernement du Québec (1998), ont démontré la nécessité de la prise en compte plus large des contenus de savoir disciplinaire, invoquant particulièrement les perspectives structurelles, sociales et historiques. Par exemple, ces études ont permis de sortir de l'oubli et de saisir le phénomène de l'occultation de la place des femmes et des groupes minorisés, marginalisés ou discriminés dans les contenus de savoir. Ces études ont également démontré que les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants n'étaient pas neutres, puisque ceux-ci peuvent à leur insu favoriser ou non les processus de production de l'égalité des chances et la reproduction des rapports sociaux.

D'autres études ont démontré que des acteurs scolaires compétents étaient capables de communiquer, d'être empathiques à l'égard de quelqu'un qui est culturellement différent, d'être ouverts aux différences culturelles, d'être conscients de leur propre bagage culturel et d'être capables de comprendre les mécanismes de la discrimination. Alors que la *multiculturalité* fait la promotion d'attitudes positives face à la diversité et au pluralisme culturel, l'*interculturalité* renvoie à la réciprocité et à l'habileté de partager un espace civique commun et inclusif (Ouellet, 1991). L'interculturalité considère également les identités multidimensionnelles et les transformations dynamiques, y compris la dialectique diversité-universalité et la reconnaissance de la subjectivité individuelle présente dans les sphères culturelles et sociales (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989 ; Berthelot, 1991). Par la voix de ces auteurs, l'interculturalité nous invite non seulement à reconnaître la diversité et la différence, mais aussi

à exprimer les similarités et les ressemblances menant à l'apprentissage du vivre ensemble. Autrement dit, un curriculum qui se dit réellement démocratique et inclusif serait indubitablement multi- et interculturel (Sleeter et Grant, 1994) et placé sous le signe non seulement de la prévention mais de la prévenance (Bourgeault, 2002).

PRÉVENTION ET PRÉVENANCE

Sur la question de la prévention et de la prévenance, Bourgeault (2002) rappelle que souvent, dans les pratiques professionnelles, le temps et les forces vives sont consacrés à l'intervention après coup, une fois le malheur survenu, pour guérir ou pour compenser. Il constate qu'au lieu d'être prévenants, nous sommes préventifs. Par exemple, nous sentant impuissants à éviter les maux ou du moins à réduire les risques d'échec scolaire, nous multiplions les actions préventives. Ce faisant, nous cherchons à placer la vie sous le signe d'un contrôle qui, finalement, entrave l'exploration, limite les découvertes ou interdit à la vie de se déployer.

La **prévention** est vue comme une opinion préconçue visant un ensemble de mesures prises afin d'éviter des accidents ou des inconvénients (de Villers, 1988, p. 846). Plus précise, la définition de Legendre (2005) propose trois aspects liés respectivement à l'éducatif, à la didactique ainsi qu'au physiologique et au psychologique. L'approche éducative voit la prévention comme un processus mobilisant un ensemble de mesures prises en vue d'inhiber ou d'annuler les facteurs causant l'inadaptation scolaire et sociale. L'approche didactique dresse l'inventaire d'un ensemble de moyens didactiques et méthodologiques visant à limiter l'échec scolaire. Les approches physiologique et psychologique visent à lutter contre les risques d'apparition de troubles mentaux et fonctionnels (p. 1013). Dans le cadre de cet article, nous privilégions l'approche éducatrice, qui tente de mobiliser des mesures efficaces en vue de neutraliser des facteurs causant l'inadaptation scolaire et sociale.

Bien que prévention et prévenance partagent une racine commune, la **prévenance** est abordée sous l'angle d'actions à accomplir qui permettent de voir venir ou encore de prévenir les désirs de quelqu'un. En fait, une personne dont l'attitude est préventive tend à empêcher que quelque chose de fâcheux se produise, tandis qu'une personne prévenante tend à agir par avance et va au-devant des désirs d'autrui. Par exemple, une enseignante

dont l'attitude serait préventive s'activerait à corriger un problème qui se présente ou encore serait sensible à appliquer un correctif. Par contre, une enseignante dont l'attitude serait prévenante mettrait en œuvre un certain dispositif qui servirait à prémunir contre l'émergence d'un problème. On pourrait dire que l'enseignante préventive agit en aval des situations problématiques, tandis que l'enseignante prévenante (pré)agirait en amont des situations avant que celles-ci se révèlent problématiques. En d'autres mots, puisque l'on ne peut tout prévoir, la prévention permettrait d'inhiber ou d'annuler certains facteurs qui causeraient l'inadaptation scolaire et sociale. Par contre, la prévenance permettrait d'alléger les effets dévastateurs et d'agir avant même d'avoir à mettre en place une intervention correctrice.

Dans le contexte d'une école qui ennuie, qui «homogénéise», qui n'accorde guère d'attention aux modes et aux rythmes individuels d'apprentissage et où l'on ne connaît pas suffisamment le plaisir d'apprendre multi- et interculturellement, le manque de prévenance conduit à se limiter à des mesures de prévention de l'échec et du décrochage (Bourgeault, 2002, 2003). Ainsi, au lieu d'appivoiser la vie et d'appivoiser l'école dans un rapport marqué par la volonté de contrôle, de peur ou de prévention, appivoiser la vie et l'école serait plutôt placé sous le signe de l'accueil et de l'attention, de la prévenance et de la déférence visant à favoriser l'épanouissement. Le modèle adapté de curriculum multi- et interculturel de Bennett (1999) nous permet de proposer un cadre pour une approche de l'enseignement du curriculum axée sur la prévenance dans un contexte de multiculturalité et d'interculturalité.

MODÈLE ADAPTÉ DU CURRICULUM MULTI- ET INTERCULTUREL DE BENNETT (1999)

Bennett (1999) définit le curriculum comme étant les expériences à la fois officielles et non officielles que les élèves apprennent à l'école. Pour elle, un curriculum multiculturel vise particulièrement à débusquer certains aspects cachés du curriculum scolaire. En bref, ce sont tous les savoirs et expériences qu'un élève intègre sans avoir à les apprendre : notamment, ces contenus latents sont les valeurs et les attentes prônées par les enseignants, la présence de *gangs* à l'école ou la manière de regrouper les élèves, la formulation des règlements de l'école, la culture organisationnelle de l'école, mais aussi les valeurs, connaissances et perceptions que tous les jeunes amènent à l'école, etc. En d'autres mots, c'est tout ce que l'élève

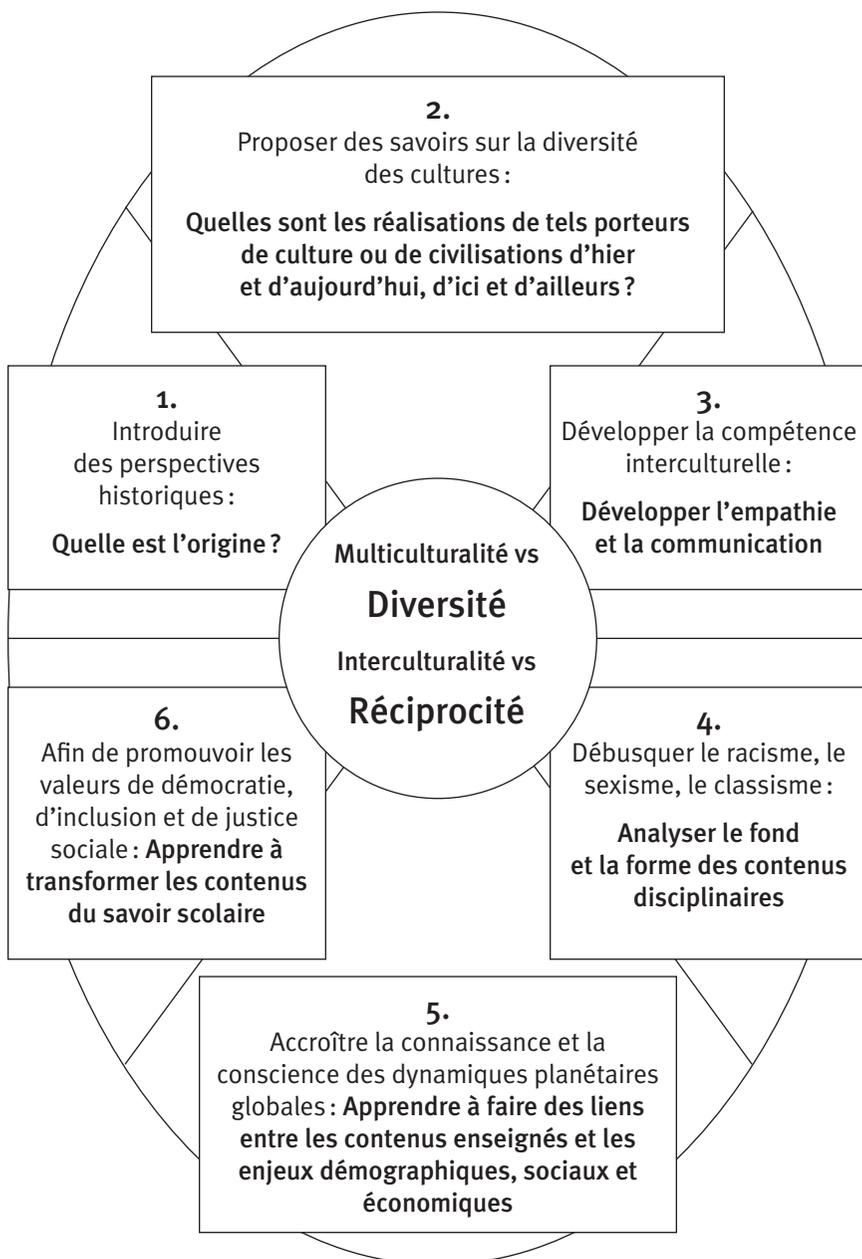
apprend mais qui n'est pas enseigné. Dans un sens élargi, un curriculum multi- et interculturel est influencé par toutes les dimensions de l'environnement de l'école.

Afin d'atteindre les objectifs visés par cet article, nous décrivons les dimensions du modèle adapté de Bennett (1999) en prenant en compte les perspectives multi- et interculturelles. Les perspectives multiculturelles couvrent l'ouverture aux différences et la reconnaissance de la diversité incluant la prise en compte de son propre bagage culturel et la capacité de comprendre les mécanismes de discrimination. Les perspectives interculturelles renvoient à l'expression des ressemblances et des différences, à la réciprocité, à la capacité de créer des liens, de même qu'à l'habileté de partager un espace commun et inclusif (Ouellet, 1991).

Nous reprendrons à notre compte les six dimensions proposées par le modèle du curriculum de Bennett (1999) : 1) développer de multiples perspectives historiques ; 2) proposer des savoirs sur la diversité des cultures ; 3) développer la compétence interculturelle ; 4) débusquer le racisme, le sexisme, le classisme, l'ethnocentrisme et toutes les formes de discrimination dans les contenus curriculaires ; 5) accroître la connaissance et la conscience des dynamiques planétaires globales ; et 6) promouvoir les valeurs de démocratie, d'inclusion et de justice sociale.

La **première dimension** propose le développement de multiples perspectives historiques. Je me rappelle que lorsque j'enseignais une nouvelle notion à mes élèves du secondaire, il y a plusieurs années, ils me demandaient souvent : « Pourquoi nous enseignes-tu cette notion ? Pourquoi apprendre cette matière ? D'où ça vient ? » Ces questions posées par les élèves m'ont rapidement permis de réaliser qu'il ne suffisait pas d'enseigner un contenu imposé par un programme ou d'apprendre une notion pour réussir un examen. J'ai vite réalisé que la question de la provenance d'une notion à enseigner ou à apprendre interpellait les jeunes. Prenons l'exemple de l'enseignement de la mesure en mathématiques. Bishop (1988) et Poirier (à paraître) parlent de la mesure comme l'utilisation d'objets (comme les doigts, les mains ou les pieds) ou d'outils de mesure (la fabrication d'un étalon de mesure) pour évaluer et quantifier des grandeurs. Les élèves étaient fascinés d'apprendre que la diversité des instruments de mesure en mathématiques transcendait la diversité des cultures. Quelques exemples proposés en classe leur permettaient de comprendre que la mathématique est plus qu'un langage universel : c'est un phénomène, une manifestation

Figure 1



universelle. Pourtant, chaque groupe ethnoculturel élabore à sa manière ce phénomène exprimé mathématiquement dans un temps et dans un espace donnés.

Permettez-moi de proposer un autre exemple. «D'où vient le zéro?» Les recherches actuelles démontrent que le zéro aurait été inventé par les Babyloniens 300 ans avant notre ère. Puis le zéro apparaît dans la cosmologie indienne en 458. Par la suite, il est introduit en Espagne par les Arabo-musulmans vers l'an 900, puis retrouvé en Europe au début du XIII^e siècle. Cet exemple nous montre que la naissance, puis le développement et, enfin, l'adoption du zéro par les Européens au XIII^e siècle ont été le fruit d'une longue et patiente construction. Dans un contexte de prévenance et de perspectives multi- et interculturelles, l'enseignant est invité à enseigner que les contenus de savoirs, ici les mathématiques, sont véritablement des construits historiquement constitués. Pour D'Ambrosio (2005), les pratiques mathématiques ne sont pas vues comme un corpus de savoirs universels qui appartiendraient au génie des sociétés occidentales, mais comme des modes d'approches, d'explications, des manières de classer et d'ordonner, etc. La définition qu'il propose est : *The tics of mathema*, où *tics* renvoie aux modes, techniques et styles ; et où *mathema* correspond à l'explication, à l'apprentissage et à la connaissance. Pour lui, les mathématiques sont des façons de faire différentes qui se retrouvent universellement (D'Ambrosio, 2005 ; Traoré, 2006). La prise en compte de la provenance des contenus de savoirs couvre l'ouverture aux différences, la reconnaissance de la diversité renvoie son propre bagage culturel, et à l'expression des ressemblances et des différences, à la réciprocité et à l'habileté de partager un espace commun et inclusif. Il nous semble alors important de préciser que l'introduction des perspectives historiques est valable pour l'enseignement de toutes les disciplines du curriculum.

Corollaire de la première dimension, la **deuxième** inclut la conscience de la diversité des idées et des pratiques rencontrées dans les sociétés humaines. Cette dimension suggère l'importance de favoriser des savoirs variés relativement aux contributions de diverses cultures, de visions du monde ou de groupes ethniques. Si la première dimension répond à la question de l'importance accordée à l'origine des savoirs enseignés dans un temps donné, la deuxième répond à celle de la (re)connaissance des savoirs géographiquement situés, c'est-à-dire dans un espace donné. Si l'on revient à l'exemple de l'invention du zéro, les recherches démontrent que la

conception du zéro renvoie à des idées et des pratiques, parfois semblables, parfois différentes, rencontrées dans plusieurs sociétés humaines à des moments différents. C'est un savoir construit de manières différentes et qui s'est échelonné sur plusieurs siècles. C'est un ensemble d'acteurs qui a contribué à l'adoption, au développement et à la stabilisation de cette invention. Ainsi, répondre à la question « Quelles sont les réalisations de tels porteurs de culture ou civilisations d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ? » permet d'élargir non seulement le champ des connaissances mathématiques, mais aussi celui des différentes réalisations occultées par l'ensemble des savoirs curriculaires au-delà de la zone d'influence traditionnellement admise par les pays économiquement industrialisés. Enfin, l'enseignant pourra « s'amuser » à explorer et à élargir au fil des mois et des années le champ de connaissances de toutes les disciplines enseignées en permettant aux élèves de développer leur compréhension du monde par une meilleure connaissance des réalisations de porteurs de culture de toute origine.

La **troisième dimension** évoque l'acquisition de la compétence interculturelle qui consiste à développer l'empathie et la communication : c'est l'habileté à saisir et à décoder des signes, gestes, paroles, pratiques, attitudes et comportements de cultures différentes de son propre groupe de référence ou d'appartenance. Acquérir cette compétence signifie avoir développé la sensibilité nécessaire pour comprendre et valoriser l'apport des contributions de différentes cultures au patrimoine international. Cette sensibilité permet également de comparer les ressemblances et les différences entre les cultures de la manière la plus objective possible. Si un enseignant croit, par exemple, que les mathématiques sont un langage universel créé et développé par les Européens occidentaux, parce que les grandes découvertes leur sont attribuées, ce même enseignant ne sera pas surpris par l'occultation du travail scientifique des mathématiciennes, des Noirs ou des groupes minorisés.

À l'opposé, un enseignant compétent multi- et interculturellement sera en mesure de valoriser les trouvailles et la place des femmes ou des Noirs ou des marginalisés dans l'histoire des mathématiques, de l'art ou de la musique. De plus, un enseignant pourra reconnaître le potentiel des élèves nouveaux arrivants sans égard à leur origine ethnique. Il sera aussi capable de saisir les types de stratégies d'apprentissage des élèves étudiant les maths dans une deuxième ou une troisième langue. Par ailleurs, si l'enseignant

croit que les valeurs de son endogroupe d'appartenance sont supérieures à celles d'un exogroupe, il sera enclin à valoriser les réalisations de son groupe d'appartenance au détriment de celles d'autres personnes appartenant à ces groupes. En résumé, développer la compétence interculturelle permet d'élargir sa compréhension du monde et d'apprendre à entrer en interaction avec l'autre.

La **quatrième dimension** invite l'enseignant à débusquer le racisme, le sexisme, le classisme, et toutes formes de discrimination présentées dans les contenus curriculaires. Plusieurs études ont démontré que le fond et la forme des contenus curriculaires ne sont pas neutres (Preiswerk et Perrot, 1975; McAndrew, 1986; Carignan, 1994). Pour arriver à combattre une forme de discrimination, il faut d'abord en comprendre les mécanismes. Le paradigme des groupes minimaux (PGM) a démontré que la «représentation d'un environnement social uniquement composé des catégories eux-nous semblait suffisante pour entraîner des comportements discriminatoires en faveur de l'endo-groupe» (Bourhis et Gagnon, 2006, p. 569). Quelle que soit la composition de ce groupe dominant, sa position favorable, que ce soit au point de vue du nombre, de l'accès aux ressources ou du prestige social, réconfortera son ascendant sur les groupes dominés, qu'il s'agisse de racisme, de sexisme et de classicisme. Pour saisir les mécanismes de discrimination, les études démontrent qu'il faut déconstruire les mythes, les préjugés et les stéréotypes associés aux groupes dominés, qu'ils soient représentés par les femmes, les personnes de couleur, les pauvres, les personnes handicapées ou les personnes âgées. La nécessité de combattre les discriminations est liée au besoin de comprendre l'ethnocentrisme qui est une forme de centration et de valorisation de ses valeurs (le « nous ») et de celles qui sont attribuées à un autre groupe d'appartenance (le « eux »). Cette dimension doit encourager les enseignants à développer des approches antiracistes, antisexistes et anticlassistes à l'échelle nationale et internationale. Cette dimension n'interpelle pas tant la reconnaissance de la diversité et de la différence que l'analyse critique ou l'auto-analyse du regard que l'on porte sur l'autre (Carignan, Sanders et Pourdavood, 2005).

La **cinquième dimension** propose d'accroître la connaissance et la conscience des dynamiques planétaires globales. Cette connaissance du monde comprise comme un écosystème ayant des ramifications profondes et dont les effets peuvent se faire sentir de manière lointaine est néanmoins

saisissante. Grâce aux médias modernes, on vit l'événement en direct : les épidémies, les tsunamis, la malnutrition, les famines, la pollution, les guerres, le déplacement des réfugiés, les génocides, etc. Cette dimension permet d'établir des liens entre les contenus curriculaires, les aspects locaux de la vie en société et leurs impacts sur la planète. C'est aussi apprendre à faire des liens entre les contenus enseignés et les enjeux démographiques, sociaux et économiques.

Afin de promouvoir les valeurs de démocratie, d'inclusion et de justice sociale, la **sixième dimension** inclut l'accroissement de la connaissance, des attitudes et des comportements nécessaires pour résoudre les problèmes majeurs qui menacent la planète et la survie de l'humanité. Cette dimension interpelle le sens de l'efficacité et de l'engagement personnel et politique se transformant en responsabilité globale. Il implique également l'engagement de groupes dominants à établir des structures qui donnent une voix aux minorités pour qu'elles deviennent avec les groupes majoritaires des agents de changement à travers les processus démocratiques. Cette dimension invite les enseignants et les élèves à apprendre à transformer et parfois à (re)construire les contenus du savoir scolaire.

DISCUSSION

Au terme de la description des six dimensions proposées par ce curriculum multi- et interculturel, il est clair que les dimensions du contenu se chevauchent, se croisent et se transforment. Chaque dimension peut aussi être traitée individuellement. Par exemple, accroître la conscience sociale sans développer la compréhension des habiletés et des attitudes de compétence interculturelle peut conduire à un ethnocentrisme ou à une polarisation plus marqué. À l'école, la dimension des perspectives historiques (n° 1) et de la conscience sociale (n° 2) peut être marquée par les cours de littérature et la pratique des arts. La compétence interculturelle (n° 3) révèle les domaines de la langue et de la communication. Ultimement, cette réflexion veut contribuer au développement professionnel des pratiques d'enseignement en rappelant constamment que le curriculum multi- et interculturel demande que l'enseignant et les élèves soient préoccupés par le mieux-être des humains. Il met l'accent aussi sur les actions communautaires pour que les enseignants et les élèves puissent devenir des agents de changement social. Cette approche devrait profiter à une éducation qui touche **tous** les jeunes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANKS, J.A. (1998). *An Introduction to Multicultural Education*, 2^e éd., Boston, Allyn & Bacon.
- BENNETT, C.I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- BENTON-SHORT, L., M. PRICE et S. FRIEDMAN (2005). «Globalization from below : The ranking of global immigrant cities», *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 29, p. 945-959.
- BERRY, J.W. (1994). «Acculturation et adaptation», dans Marie-Antoinette Hily et Marie-Louise Lefebvre (dir.), *Identité collective et altérité*, Paris, L'Harmattan, p. 177-196.
- BERTHELOT, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et école*, 2^e éd., Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- BISHOP, A.J. (1988). «Mathematics Education in its cultural context», *Educational Studies in Mathematics*, vol. 19, p. 179-191.
- BOURGEAULT, G. (2003). «Le risque de vivre», *Horizons philosophiques*, vol. 14, n^o 1, automne, p. 108-117.
- BOURGEAULT, G. (2002). «Le risque de la vie ou le risque de vivre», *Colloque L'angoisse du bonheur, l'interdit de la souffrance!*
- BOURHIS, R.Y. et A. GAGNON (2006). «Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes», dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, 2^e éd., Boucherville, Chenelière Éducation / McGraw-Hill, p. 531-598.
- BOURHIS, R.Y., L.C. MOISE, S. PERREAULT et S. SENECAI (1997). «Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach», *International Journal of Psychology*, vol. 32, p. 369-386.
- BOURHIS, R.Y., A. MONTREUIL, D. HELLY et L. JANTZEN (à paraître). «Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada», *Études ethniques Canada/Canadian Ethnic Studies*.
- CAMILLERI, C. et M. COHEN-EMERIQUE (1989). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- CARIGNAN, N. (1994). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : quelques matériaux pour une analyse critique*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- CARIGNAN, N., M. SANDERS et R.G. POURDAVOOD (2005). «Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi and intercultural education», *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, n^o 3, Article 1. <www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_3/html/carignan_htm>, consulté le 15 octobre 2005.

- D'AMBROSIO, U. (2005). *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*, 15th ICMI Study, Agua de Lindoia, Brésil, 15-21 mai.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- LEGENDTRE, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- MCANDREW, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Rapport de recherche, Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal.
- MCANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- MERCER (2007) « Enquête mondiale sur la qualité de vie », *Méto*, lundi 2 avril.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.
- POIRIER, L. (à paraître). « L'enseignement des mathématiques et la communauté inuit. » Actes du Colloque *Espace mathématique francophone*, tenu à Sherbrooke en juin 2006.
- PREISWERK, R. et D. PERROT (1975). *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos.
- RENAUD, J. et C. GOYETTE (2002). *Description des flux interprovinciaux et interurbains d'immigrants à partir de la BDMI*, Ottawa, Citoyen et Immigration Canada.
- SLEETER, C.E. et C.A. GRANT (1994). *Making Choices for Multicultural Education : Five Approaches to Race, Class, and Gender*, New York, Macmillan Publishing Company.
- TRAORÉ, K. (2006). *Étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les Siamois au Burkina Faso*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VILLERS, M.-É. (de) (1988). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Éditions Québec/Amérique.

L'IMPACT SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE L'INTÉGRATION DE LA TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) EN ÉDUCATION ET EN PÉDAGOGIE

JOCELYNE MARTIN

L'éducation, on le sait, cherche sa propre évolution parmi les changements et les mutations que traverse la société. « Les transformations de la société touchent fortement le système, au point de commander des adaptations ou des conversions radicales dans les manières de penser et de faire l'éducation » (Bisaillon, 1999¹). En pratique, c'est un double mouvement évolutif que l'éducation vit en ce moment. D'un côté, la pédagogie est de plus en plus réceptive à ce qu'offrent dans le marché, depuis trente ans, tant les appareils que les logiciels. D'un autre côté, la pédagogie elle-même, en évoluant, est en quête de nouvelles applications technologiques. En pratique cependant, dans ce texte, c'est de l'impact de l'intégration de la technologie de l'information et de l'information sur la réussite scolaire qu'il s'agira. C'est aussi le cas de la complexité de la situation pédagogique quand on

1. Robert Bisaillon était alors président du Conseil supérieur de l'éducation.

la regarde dans les lunettes de la technologie en éducation (TE) (Lapointe, 1993 ; Lachance, Lapointe et Marton, 1980 ; Stolovitch et Larocque 1983) : des attentes et des espoirs de trouver des nouvelles solutions par rapport à l'avènement des technologies de l'information et de la communication. Il semble que la complémentarité entre le milieu scolaire et les praticiens constitue la pression d'un même impact sur la vie pédagogique réelle.

LA PÉDAGOGIE ET LA TECHNOLOGIE

Dans les milieux où l'informatisation s'est implantée, l'espoir est grand que le rapport de l'apprenant aux savoirs soit modifié par la présentation technologisée des savoirs. Cette dernière s'éloigne des modèles linéaires et permet, de plus en plus, des accès multiples à des réseaux de contenus et de ressources, comme les banques de données partagées (Bull, Kimball et Stansberry, 1998), les communautés virtuelles (Taurisson, 2000) et les communautés d'apprentissage (TACT, 1999). Enfin, le grand défi qui attend les éducateurs, les enseignants et les parents est celui de faire en sorte que l'apprenant s'épanouisse dans un environnement où les connaissances évoluent à grande vitesse. Ce qui nécessite d'offrir un encadrement, un suivi et une « structure sécurisante et stable pour que l'apprenant se développe de façon équilibré dans sa communauté » (Harvey et Lemire, 2001, p. 73).

Dans ce cas, les savoirs ne sont plus seulement inscrits dans les formules et les manuels, mais sont « distribués » dans le maillage des réseaux. Et comme ces réseaux touchent l'ensemble social dans sa totalité, il n'est pas faux de considérer que le savoir est désormais largement distribué dans la société elle-même. Ce qui, dans un certain sens, *déscolarise* la pédagogie qui n'a plus à se tenir intramuros dans des institutions et dans des horaires préparés à l'avance, mais qui peut se réaliser en tenant compte des demandes personnelles de formation. C'est la conception même de la pédagogie qui est attaquée de l'intérieur par les propositions théoriques et technologiques des penseurs de la technologie en éducation (TE). Ce que Rosnay (1995) appelle de tous ses vœux quand il écrit que « l'école est frappée de plein fouet par une médiamorphose » (explosion des moyens de communication). C'est pourquoi, ajoute-t-il, « il est essentiel de mettre en œuvre sans tarder une reconfiguration de l'école, repenser la classe, les outils techniques et la méthodologie, le rôle de l'enseignant ». Ce changement de paradigme est désormais axé sur l'approche systématique

et l'approche systémique notamment par la réalisation de projets pédagogiques. Selon Karsenti et Larose (2001, p. 73), ces projets n'auront pas comme « seul objectif des visées d'intégration des savoirs mais permettront aussi d'acquérir des savoirs apprendre, des savoirs être et des savoirs vivre ensemble pour reprendre l'expression de Delors (1996) ». Ces derniers ajoutent que « les projets pédagogiques mettront l'apprenant en présence de problématiques de son milieu, lui permettant ainsi de développer le sens de la communauté, de créer un sentiment d'appartenance avec celle-ci et de façonner son identité sociale et culturelle à travers elle ».

LES PRÉFÉRENCES PÉDAGOGIQUES ET LES OBJECTIFS

Le concept de l'ordinateur en réseau induit un glissement dans la posture de l'enseignant : comme transmetteur du savoir, il prend la position d'un guide. Traditionnellement, en effet, l'enseignant disposait des moyens pour transmettre des contenus, généralement sous la forme de messages que l'apprenant devait décoder pour comprendre. Les processus de compréhension et de prises d'informations semblent s'inverser. L'apprenant joue avec les contenus et, dans une perspective constructiviste, fabrique ses savoirs. D'où, peut-être, une toute nouvelle didactique qu'on aurait raison d'appeler didactique de « médiation enseignante » (Pallasio et Lafortune, 2000, p. 115). Permettant un rapport ergonomique personnalisé, cette médiation semble changer la façon de penser de l'apprenant. Celui-ci n'est plus seul, mais est engagé dans un rapport participatif avec d'autres apprenants en une démarche de « la recherche d'une nouvelle relation au réel en autonomie » (Harvey et Lemire, 2001, p. 79) et en collaboration avec les autres pour la saisie des savoirs où l'éducation n'est plus seulement composée dans l'abstraction de la connaissance mais où elle est toujours située, voire contextualisée. L'éducation ne peut privilégier l'abstraction seule dans la connaissance ; elle doit enseigner à mettre en contexte, à concrétiser et à globaliser. En effet, tout apprentissage est avant tout situé ainsi que le décrivent les sciences cognitives, comme étant l'activité par laquelle la connaissance est construite et déployée dans un temps et dans un espace culturel et technique spécifié et significatif pour l'apprenant. Autrement dit, l'avènement des technologies interactives centrées sur l'information et la communication offre la possibilité d'un accès au savoir adaptable aux besoins d'apprentissage et aux intérêts de la personne, peu importe le contexte et le lieu. Dans cette perspective, l'intégration des technologies

de l'information et de la communication est donc sur le point de modifier la façon **de communiquer, d'analyser, de produire et d'apprendre** par laquelle l'apprenant effectue un travail métacognitif qui lui permet, à partir de l'explication de son activité cognitive, de « se connaître ».

L'ORGANISATION DES RESSOURCES

Des enseignants imaginent des scénarios pédagogiques médiatisés qui utilisent l'ordinateur en réseau (Mendelsohn, 2000 ; Kaszap, 1997) pour montrer aux apprenants comment reconstruire en permanence le sens des événements actuels à partir des expériences du passé et en permettant d'améliorer les « savoir-être », en favorisant la coopération et la collaboration tout en intégrant la pédagogie transdisciplinaire.

Si conduire à l'action réfléchie, à la participation raisonnée et à la compréhension du monde est la véritable mission de l'école, construisons sur Internet des centres de ressources pédagogiques qui fonctionneraient comme une mémoire vivante du travail de la classe (soit un centre de ressources pédagogiques) (Piot, 2000), de l'école et, plus largement, des réseaux d'écoles. Le défi que constitue l'usage des technologies de l'information et de la communication à l'école doit être celui du partage et de la maîtrise des flux d'informations.

La dynamique de l'apprentissage qui utilise les ordinateurs en réseau nécessite que la démarche d'apprentissage soit ancrée dans le réel et située dans le contexte. Cette « contextualisation » fait en sorte que les compétences et les connaissances sont réutilisables dans différents contextes.

Dans la perspective d'améliorer l'apprentissage, les ordinateurs en réseau permettront de créer une communauté internationale ou une « communauté intergénération » (*intergenerational communities* origine de James, 1997, cité dans Bull, Kimball et Stansberry, 1998) qui permet d'établir des liens entre différents niveaux d'apprenants de différentes classes afin de créer des outils pédagogiques qui seront disponibles dans une « banque ou une base de données électroniques ». L'information provenant d'une classe peut être conservée dans les archives électroniques (Bull, Kimball et Stansberry, 1998). Après plusieurs générations, les apprenants seront en mesure d'aller plus loin et d'apprendre davantage, car ils n'auront pas à recommencer le travail initial mais à s'assurer de comprendre afin de raffiner leurs connaissances et les informations qui auront été initiées par d'autres groupes (Tardif, 1998, p. 47).

La coopération et les changements des rôles des acteurs

Les enseignants sont amenés à travailler en équipe, à coopérer avec des collègues qui enseignent à d'autres classes, avec des experts ou avec des enseignants d'écoles outre-mer. Ce travail demande aussi une planification et une structuration des activités pédagogiques en plus d'une connaissance de la culture de l'école et de la classe pour arriver à la réalisation de projets. Il signifie également un changement de rôle pour les enseignants, les apprenants, et ainsi que des changements dans le style d'enseignement et dans la façon dont l'enseignant se perçoit. En conséquence, il sera de plus en plus indispensable pour l'enseignant d'élaborer des activités d'apprentissage médiatisées permettant de développer des savoir-faire afin de favoriser la coopération et la collaboration. Comme le souligne Lebrun (1999), les technologies n'amplifieront les caractéristiques « collaboratives » de l'apprentissage que si la tâche proposée porte en elle les traits caractéristiques de l'apprentissage « collaboratif » ou si elle nécessite une telle collaboration.

Toutefois, plusieurs questions peuvent être soulevées quant aux conditions d'un tel passage : la diversification des sources d'informations, soit ce « savoir informatisé » (Levy, 1990) et la mise en place de situations de communications réelles c'est-à-dire la multiplication des échanges et des interactions entre les enseignants et les apprenants et l'extension des échanges avec des experts et des équipes extra- et inter-classes.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication fournit essentiellement les informations qui sont recherchées ou échangées, mais qui ne produisent pas, *a priori*, de savoir. L'enseignant a la responsabilité de guider les démarches et le processus des apprenants et de s'assurer que ces informations deviennent connaissances, « mais pour les faire devenir savoir, un travail intellectuel, un travail cognitif est nécessaire » (Giardina, cité dans Meunier, 1997). Il est important de développer des compétences pour développer l'esprit critique nécessaire afin de trier, de sélectionner et de vérifier les informations. Du même coup, la relation maître-apprenant est ramenée à une dimension humaine où s'établit une nouvelle complicité entre l'acte d'apprendre et celui d'enseigner. Il s'agit non seulement de faire progresser l'apprenant sur le plan des apprentissages, mais aussi de le faire cheminer sur le plan social.

LA MISE EN PLACE D'UN ENVIRONNEMENT EN RÉSEAU ET LES FAÇONS DE FAIRE EN CLASSE

On sait que l'apprenant dispose de possibilités multiples pour interagir avec des objets qui lui sont partiellement présentés à l'écran et conséquemment il est nécessairement capable de parcourir les ressources proposées et interagir à l'écrit avec les autres apprenants et avec un enseignant.

L'apprenant, à tout moment, se trouve dans un certain équilibre entre agir et réagir, entre recevoir des notes de cours et extraire les informations, répondre et poser des questions. Cet environnement informatisé et interactif nécessite une coordination dont se chargeront l'enseignant et l'apprenant selon les ressources disponibles sur le réseau pour assurer et suivre les niveaux de progression atteints par chacun des apprenants en fonction de leurs besoins (Paquette, 2002). Dans ce contexte, l'apprenant, devenant plutôt celui qui apprend de façon active à force d'exploration et d'actions réfléchies pour agir sur le déroulement des contenus préfabriqués et sur les possibilités de travail d'équipe, de discussion et d'échange de groupes. Il bâtit une compréhension significative à travers sa participation continue, il est immergé et son implication croît dans son propre processus d'apprentissage (Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Mendelsohn, 2000 ; Tardif, 1998 ; Wilson et Cole, 1996 ; Winn, 1993) ; Duchastel (1994, p. 25) suggère de voir la technologie de l'apprentissage comme un processus qui sort l'apprentissage de l'école et de l'université pour la mettre à la portée des personnes, dans le sens de l'apprentissage contextualisé.

D'une part, la technologie de l'apprentissage et l'ordinateur en réseau relie les intervenants et offrent une nouvelle forme de relation entre tous les intervenants du milieu. Dans ce nouvel environnement, ce qui pousse encore plus loin l'utilisation de la communication pour les enseignants et les apprenants, c'est de réaliser qu'ils peuvent aussi mettre en commun leurs expériences, leurs expertises, leurs intérêts et ainsi créer des réseaux de relations et « des réseaux d'associations » (Levy, 1990). D'autre part, l'ordinateur en réseau, en favorisant des travaux en commun, est de nature à rendre l'apprenant plus conscient de la manière dont le savoir se construit, du rôle que jouent les autres apprenants, les enseignants et de nombreuses autres personnes dans la voie qui mène à l'appropriation personnelle des connaissances et des habiletés déjà acquises par l'humanité et, dans ce large contexte, de son propre pouvoir créateur. Enfin, les réseaux permettent de

garder des traces du travail commun de manière efficace, ce qui pourrait faciliter la réflexion des apprenants sur leurs activités collectives. Pour un même projet, ceux-ci ont accès à différentes façons d'interpréter un sujet. Ils peuvent commenter les projets en vue de partager leurs opinions (Pallascio et Lafortune, 2000) par l'utilisation des messageries électroniques qui permettent de répondre à un message en insérant des réponses à l'intérieur même du texte, et le discours est construit au fur et à mesure par les partenaires en interaction (Esch, 1998). Chaque apprenant vit en classe une relation d'interdépendance avec les autres apprenants et avec l'enseignant, et cette relation fait en sorte que l'évolution et les apprentissages de l'un résultent notamment de l'engagement, de la coopération de l'autre et de l'entraide. Ce type d'activité est évidemment récent et en élaboration constante.

Dans un tel contexte, l'apprentissage est un continuum entre un état de compétences et de connaissances qualifié de « novice » ou un état « d'expert » dans lequel l'apprenant, en immersion et en interaction dans un environnement simulé, évolue graduellement d'un engagement périphérique (*novice*) à un engagement plus profond, plus significatif et mieux intégré (*expert*) (Lave et Wenger, 1991 ; Depover, Giardina et Marton, 1998, cité dans Giardina, 999, p. 23). Il est demandé simultanément aux apprenants de rechercher et de synthétiser des informations fournies par l'Internet. Les apprenants du zapping et du « *surfing* » sont habiles pour rechercher l'information rapidement. L'enseignant doit prendre en considération ce cycle de l'instantanéité pour que les apprenants puissent prendre le temps d'interpréter les informations. En fait, la question n'est pas « apprend-on plus ou mieux » mais plutôt « l'expérience d'apprentissage change-t-elle avec ces nouveaux médias ? » (Charlier, 1999, p. 81).

Les compétences de base pour les apprenants

Le but ultime est de comprendre que l'intégration des technologies permettra de fournir des nouvelles compétences de base qui misent sur la construction active des connaissances par les apprenants pour aider les apprenants à considérer l'ordinateur comme un outil qui demande également des aptitudes telles que de nouvelles manières d'analyser l'information, de travailler en équipe. En fait, les compétences de base nécessaires pour nos apprenants sont : « apprendre à acquérir des informations, à communiquer, à raisonner tant sur le plan qualitatif que quantitatif et à résoudre des problèmes de la vie quotidienne » (Groupe REPARTIR, 1990).

Les apprenants qui utilisent l'ordinateur en réseau sont placés dans un espace virtuel. Les apprenants participent activement à la vie de la classe en s'engageant personnellement et collectivement dans leurs démarches d'apprentissage (Châtelain, Grange et Roche, 1999). Les apprenants sont invités à réaliser des travaux en étroite collaboration avec leurs pairs et leur enseignant (Tardif, 1992, p. 70; O'Haver et O'Haver, 1998). On peut donc supposer que ces apprenants peuvent utiliser les mêmes banques d'informations et les messages pédagogiques médiatisées mis à leur disposition. Cela présente un avantage car en peu de temps, pour un même projet, ils ont accès à différentes façons d'interpréter un sujet. Cela leur permet de développer leur jugement et de s'enrichir intellectuellement (Pallascio et Lafortune, 2000; Scardamalia et Hewitt, 1998; Pons, Piette, Giroux et Millebrand, 1999). Comme les apprenants choisissent eux-mêmes leurs projets, ils peuvent vivre des apprentissages significatifs, s'impliquer dans leurs démarches et se mesurer à eux-mêmes, ce qui exige un engagement.

L'impact pour les apprenants

Cette démarche active permet à chaque apprenant de bâtir et de construire ses connaissances à partir de la réalité qui l'entoure. L'apprenant est toujours placé dans des situations concrètes. Ainsi, chacun donne une signification unique à partir de ses propres expériences. De plus, l'engagement dans un projet lui permet de former graduellement des concepts tout en l'aidant à devenir autonome, à se poser des questions, à résoudre des problèmes, à effectuer de nouvelles connexions entre des informations et à travailler avec d'autres personnes.

Chaque pas fait par l'apprenant constitue un vrai succès et lui procure un sentiment de compétence et de fierté. Le rapport *Rescol/Schoolnet* publié par Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996) présente quelques constatations qui méritent d'être soulignées. En voici quelques exemples : la plupart des apprenants manifestent un intérêt spontané, et le temps de concentration est plus grand pour une activité d'apprentissage liée à une technologie que pour des activités fondées sur des méthodes habituelles en classe. L'utilisation du courrier électronique permet de communiquer avec le monde extérieur et suppose aussi la collaboration des parents, des experts. Cette communication avec ses pairs qui habitent ailleurs permet également une confrontation des idées qui semble être propice à des changements dans ses conceptions initiales, ce qui permet l'apprentissage. Les

échanges peuvent créer des amitiés et renforcer des liens personnels entre les apprenants, en plus de favoriser la formation d'une complicité entre les classes.

Les préoccupations et les changements majeurs dans le milieu éducationnel

Pour intégrer et assurer la réussite des TIC en classe, il est important de respecter certaines conditions. Étant donné que les approches pédagogiques et la technologie sont perpétuellement en évolution, il est important de prévoir une formation continue auprès des enseignants. Cela suppose une transformation de croyances (Haymore Sandholtz, Ringstaff et Owyer, 1997) profondément enracinées, soit : la forme des activités en classe, les rôles de l'enseignant (en ce sens, l'innovation pédagogique exige d'avoir une vision anthropocentriste plutôt qu'une vision *technocentriste*) (Bibeau, 1997) et de l'apprenant, les objectifs de l'éducation, le concept de connaissance et la mesure du succès de l'apprenant. La coopération et la collaboration ainsi que le partage des expériences seront des éléments cruciaux dans ce contexte de plus en plus informatisé. Il est primordial de former des équipes multidisciplinaires pour assurer une participation de tous les intervenants du milieu. Tout cela met en lumière le fait que l'apprentissage coopératif et l'enseignement à l'aide de la technologie sont des forces complémentaires. Plus on utilise la technologie, plus l'enseignement coopératif est nécessaire. Comme le soulignent Johnson et Johnson (1996, 1987) : « Il n'y a aucun doute que lorsque les technologies sont utilisées, les individus devraient travailler en équipe plutôt qu'individuellement et qu'en compétition. »

CONCLUSION

L'intégration des technologies de l'information et de la communication par l'intermédiaire des ordinateurs en réseau dans le milieu scolaire est un moyen et un outil d'enseignement permettant de remettre en question nos façons de faire et de communiquer afin de « développer un dialogue interactif entre deux cultures : celui du professeur et des jeunes dans un environnement en changement » (Cartier, 1997, 1999).

C'est dire que la transformation des rôles du maître et de l'élève doit s'effectuer là où des cultures organisationnelles scolaires, y compris les cultures universitaires, la favoriseront. En de tels lieux, les résultats des expérimentations et des projets-pilotes qui fournissent des indications sur les compétences à développer s'avèreront utiles. Cependant, les résultats de nombreuses études récentes ont montré que les enseignants utilisent peu les TIC en éducation, selon l'important projet mené par l'OCDE (2004) auprès de 15 pays industrialisés qui « décrit la faible utilisation des TIC par les enseignants en éducation » (Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2006).

L'arrivée massive des technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines du savoir et des champs de pratique qui leur sont associés ne convie-t-elle pas les enseignants, fussent-ils professeurs d'université ou d'école secondaire, à faire converger leurs efforts dans le but d'en arriver à une exploitation intelligente des possibilités qu'offre l'ordinateur en réseau au sein de l'école ? Cette évolution conduit à envisager autrement l'enseignement et l'apprentissage ; ceux-ci deviennent davantage une recherche continue et, en même temps, une démarche pédagogique partagée.

Mis à part les problèmes techniques liés au changement du contexte d'enseignement, il faut poser un regard critique sur l'utilisation des TIC au détriment du contenu des cours. La technologie est toujours en évolution. Il est évident que le souci de leur ergonomie cognitive n'aura probablement pas les effets présumés dans les représentations qu'on s'en fait.

D'autres questions se posent aussi. L'utilisation de l'ordinateur en classe améliore-t-elle le rendement ? Et comment ? Est-ce que les applications, les modèles et les planifications fines réussissent mieux la mission pédagogique ? Autrement dit, existe-t-il actuellement un système virtuel interactif assez performant pour répondre adéquatement aux besoins particuliers de tous les intervenants des différents milieux pour rendre compte de ce qui se passe vraiment dans l'acte pédagogique ? En somme, ne devons-nous pas nous demander ce que fait la technologie, ce qu'elle nous empêche de faire et ce qu'elle nous permet d'accomplir ?

Que signifie « apprendre », quand il s'agit de l'intégration du multi-média disponible sur le réseau dans et à l'extérieur de l'école. Est-ce que l'interactivité technologique, connectée ou mentalisée, intervient, et

comment, dans les interactions pédagogiques ? Est-ce que l'apprenant qui utilise Internet comme outil de recherche a un rendement et une performance supérieurs à ceux de l'apprenant qui ne l'utilise pas ? Est-ce que l'interactivité technologique intervient adéquatement dans les interactions pédagogiques ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BIBEAU, R. (1997). «L'élève rapaillé», <edumedia.risq.qc.ca>.
- BISAILLON, R. (1999). «Les transformations souhaitables des fonctions éducatives», dans Conseil supérieur de l'éducation aux audiences de la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle de l'Unesco. Vancouver, 13 avril 1994. <www.meq.goud.qc.ca/virage/boite_outils>, consulté en juillet 2000.
- BULL, K.S., S.L. KIMBALL et S. STANSBERRY (1998). «Developing interaction in computer mediated learning ED417902», <www.soc.hawaii.edu/~leonj/leopsy/gc/generations.html>, <www.ilt.columbia.edu/k12\$livetext/docs/berry1.html>, <www.soc.hawaii.edu/~leonj/leonj/leopsy/cognitive.html>.
- BROWN, A.L., A. COLLINS et P. DUGUID (1989). «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Research*, vol. 18, n^o 1, p. 32-42.
- CARTIER, M. (1999). «2005. La nouvelle société du savoir et son économie», octobre 1999 <www.mmedium.com>, consulté en juillet 2000.
- CARTIER, M. (1997). «Les inforoutes et l'éducation, mythes et réalités», dans Actes du colloque *Exploration d'Internet : recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*, édité par le GREFFE.
- CHARLIER, P. (1999). «Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n^o 1, p. 61-85.
- CHÂTELAIN, Y., T. GRANGE et L. ROCHE (1999). *Travailler en groupe avec les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication*, Montréal, L'Harmattan, 160 p.
- DE ROSNAY, J. (1995). *L'homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*, Paris, Seuil.
- DUCHASTEL, P. (1994). «Les tâches d'une technologie de l'apprentissage», dans L. Sauvé (dir.), *La technologie éducative à travers le monde*, Québec, Télé-université, 275 p.
- ESCH, E. (1998). «Environnement virtuel et réalités sociolinguistiques», Université de Cambridge, Royaume-Uni, <www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/environnement.html>, consulté en septembre 2002.
- GIARDINA, M. (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage ; une dynamique complexe*, Montréal, L'Harmattan, 236 p.

- GIARDINA, M. (1997). «Revenir à l'interactivité», dans C. Meunier, *Point de vue sur le multimédia interactif en éducation : entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 291 p.
- GRÉGOIRE, R., R. BRACEWELL et T. LAFERRIÈRE (1996), *Rescol/Schoolnet : l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage*, Université Laval et Université McGill, <www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/apportnt.html>.
- GROUPE REPARTIR (1990). «L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information», janvier 1990, 75 p.
- HARVEY, P.L. et G. LEMIRE (2001). *La nouvelle éducation : NTIC, transdisciplinarité et communautaire*, Québec et Paris, Les Presses de l'Université Laval et L'Harmattan, 256 p.
- HAYMORE SANDHOLTZM J., C. RINGSTAFF et D.C. OWYER (1997). *La classe branchée*, Paris, CNDP, 212 p.
- JOHNSON, D.W. et R.T. JOHNSON (1996). «Cooperation and the use of technology», dans D.H. Jonassen, *Handbook of Research for Educational Communications and Technology : A Project of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*, New York, Macmillan, 1267 p.
- KARSENTI, T. et F. LAROSE (2001). *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires ; diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 260 p.
- KARSENTI, T., C. RABY, S. VILLENEUVE et C. GAUTHIER (2006). «Les futurs enseignants du Québec et la compétence professionnelle à intégrer les TIC dans l'enseignement : synthèse des résultats d'une enquête panquébécoise», Montréal, CRIFPE.
- KASZAP, M. (1997). «Les défis de l'enseignement du XXI^e siècle et la formation des maîtres», dans M. Kaszap, D. Jeffrey et G. Lemire (dir.), *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement*, Actes du colloque, 65^e congrès de l'ACFAS : *La science parle en français*, Université du Québec à Trois-Rivières, p. 85-98.
- LACHANCE, B., J. LAPOINTE et P. MARTON (1980). «Le domaine de la technologie éducative», dans *La technologie au service de la formation*, Québec, Actes du colloque du CIPE, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, p. 183-185.
- LAPOINTE, J. (1993). «Réflexion sur le domaine de la technologie éducative. Québec», *Éducatechnologiques*, vol. 1, n^o 1, p. 11-28, <www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/nol/reflex.html>.
- LEBRUN, M. (1999). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*, p. 43-45, <www.imp.ucl.ac.be/Marcel/TECHPED/MtehTech.html>.

- LEVY, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 235 p.
- MENDELSON, P. (2000). « Quand les technologies éducatives nous aident à repenser la question de l'efficacité de l'enseignement », Article pour le livre de Hannart, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, <tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/mendel-papers/hannart.html>, consulté août 2000.
- O'HAVER, M. et T. O'HAVER (1998). « Look what I published !: Increasing motivation for writing by global electronic publishing », dans Z.L. Berge et M.P. Collins (dir.), *Wired Together : The Online Classroom in K-12*, Vol. 4: *Writing, Reading, and Language Acquisition*, Cresskill, N.J., Hampton Press, p. 63-76.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2004). *OCDE Survey of Upper Secondary Schools – Technical Report*, Amsterdam, OCDE.
- PALLASCIO, R. et L. LAFORTUNE (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 349 p.
- PAQUETTE, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique ; pour construire l'apprentissage en réseau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 456 p.
- PIOT, T. (2000). *Quelques éléments de réflexion autour de l'utilisation des nouvelles technologies dans les domaines pédagogiques et éducatifs*, Conférence ÉDUCATION 2000. Éducation créative et mutualisation des savoirs, Parthenay, France 17 et 18 mai 2000, organisée par EURISO France Télécom District de Parthenay ANAE, Académie de Poitiers. Synthèse des ateliers, Thierry Piot, Maître de conférences, Sciences de l'Éducation, Université de Caen, <www-eurisco.onecert.fr/events/education2000/inscription.html>.
- PONS, C.M., J. PIETTE et F. MILLERAND (1999). *Les jeunes Québécois et l'Internet : représentation, utilisation et appropriation*, Québec, Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, mars 1999, 330 p., <www.mcc.gouv.qc.ca>.
- SCARDAMALIA, M. et J. HEWITT (1998). « Design principles for distributed knowledge building process », *Educational Psychology Review*, vol. 10, n° 1, p. 75-96.
- STOLOVITCH, H. et G. LAROCQUE (1983). « Le terme "technologie de l'éducation" ou "technologie de l'instruction" émerge en 1965 », dans H. Stolovitch et G. Larocque, *Introduction à la technologie de l'instruction*, Québec, Éditions Préfontaine, coll. « Éducation ».
- TACT (1999). *Communauté d'apprentissage*, <www.fse.ulaval.ca>, consulté en décembre 1999.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF, 127 p.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.

- TAURISSON, A. (2000). « Les communautés virtuelles de recherche en éducation », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 343 p.
- WILSON, B.G. et P. Cole (1996). « Cognitive teaching models », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook or Research for Educational Communications and Technology, AECT ; A Project of the Association for Educational Communications and Technology*, New York, Macmillan, 1267 p.
- WINN, W. (1993). « Instructional Design and Situated Learning : Paradox or Partnership », *Educational Technology*, vol. 33, n° 3, p. 16-22.

POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

L'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage ?

CATHERINE DION
ET NATHALIE TRÉPANIÉ

L'accès du plus grand nombre d'élèves à la réussite préconisé par la réforme de l'éducation du Québec a conduit, en 1999, à la révision de la politique de l'adaptation scolaire. Celle-ci a pour assise la réussite éducative des élèves en difficulté «quels que soient leurs rythmes, leurs capacités, leurs talents et leurs champs d'intérêt» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 12) et propose d'adapter les services aux besoins individuels des élèves en acceptant «que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 17). Pourtant, malgré de nombreux efforts, force est de constater que, malgré l'intégration accrue de ces élèves, un déficit persiste quant aux apprentissages et qu'ils sont nombreux à décrocher du système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Qui plus est, les élèves en difficulté en raison de leurs caractéristiques se retrouvent plus à risque d'échec scolaire. Ces constats nous obligent à nous interroger sur le chemin parcouru depuis ces changements dans le monde de l'éducation, sur les répercussions qu'ils ont eues sur le terrain et sur les moyens à prendre pour mieux comprendre la situation des élèves en difficulté afin de favoriser leur réussite éducative.

Selon ce même esprit, dans un autre domaine, l'ergonomie a amené, au fil des années, un changement de perception, voire de paradigme, concernant la relation qu'entretient l'homme avec le travail. Une première

approche, «*fit the man to the job*», s'appuyait sur l'idée que la productivité et l'efficacité pouvaient être améliorées en choisissant les travailleurs ayant les «bonnes aptitudes» pour accomplir un travail particulier. Dans des courants d'équité et d'amélioration des conditions de travail, une approche alternative soutenue par l'ergonomie, «*fit the job to the man*», renverse complètement cette perception de la relation de l'homme au travail et force à penser les situations de travail en fonction des caractéristiques de la personne qui fera le travail et non l'inverse (Bridger, 2003). Des interventions ergonomiques ont donc permis, et continuent, d'améliorer le monde du travail pour le rendre plus accessible à différents types de travailleurs (personnes âgées, femmes, etc.).

Dans le cas de la situation de travail comme dans le cas de la situation pédagogique, l'objectif visé par une analyse ergonomique est d'améliorer le bien-être et la performance de personnes qui sont en interaction avec les éléments d'une situation particulière en vue d'accomplir une tâche. Bien que peu de recherches en ergonomie se soient intéressées au domaine de l'éducation sinon pour analyser l'activité de travail des enseignants, nous montrons que l'élève qui apprend est à la situation pédagogique ce que l'opérateur en activité est à la situation de travail. Nous proposons d'expliquer comment une compréhension de l'activité réelle de l'élève dans une perspective ergonomique peut servir l'intervention auprès d'élèves en difficulté et favoriser leur réussite scolaire et éducative.

QUELQUES MOTS SUR L'ERGONOMIE FRANCOPHONE

Il s'est développé différentes définitions de l'ergonomie. Le terme «ergonomie» tire son origine du grec : *ergon* (travail) et *nomos* (loi), depuis que Grandjean (1969) présente celle-ci comme la «science de l'adaptation du travail à l'Homme». Maintenant distinguée en deux grands courants, elle s'intéresse tantôt à l'efficacité des systèmes homme-machine dans leur caractère normatif et à la conception de produit dans le courant anglo-saxon. Tandis que du côté francophone, elle se spécialise dans la compréhension de l'activité réelle de travail. À cet effet, sur le site de la Société d'ergonomie de langue française (SELF), la description du travail de l'ergonome se rapporte «à la conception et à l'évaluation des tâches, du travail, des produits, des environnements et des systèmes en vue de les rendre compatibles avec les besoins, les compétences et les limites des

personnes». Guérin *et al.* (1997) ajoutent que les situations de travail ne devront pas altérer la santé des opérateurs et que ces derniers pourront y trouver des possibilités de valorisation de leurs capacités.

Les principes et méthodes de l'ergonomie francophone pour l'analyse d'une situation de travail s'appuient sur la distinction entre le travail prescrit (ou la tâche) et le travail réel (ou activité réelle). Le travail prescrit correspond à la prescription de ce qui est attendu et qui devrait être fait dans un contexte particulier, de même qu'à l'objectif qui doit être atteint (Teiger, 1993). Le travail réel quant à lui (ou l'activité)

est considéré[e] comme le point de rencontre des contraintes et ressources diverses et non stables qui proviennent des exigences de la tâche et de l'environnement matériel et humain d'un côté, et, de l'autre, des caractéristiques, contraintes et ressources internes, propres à l'opérateur, diverses et non stables, elles aussi (David *et al.*, 2000, p. 3).

Ainsi, le travail réel peut être déterminé par les impératifs d'une entreprise ou par des aspirations personnelles et être balisé par un contexte plus ou moins circonscrit, un lieu par exemple. Pour un même travail prescrit, le travail réel pourra varier considérablement, c'est-à-dire que plusieurs «activités» différentes sous-entendant un niveau d'exigence ou de complexité plus ou moins grand pourront lui être associées en fonction, par exemple, de la personne qui le réalise à un moment donné.

Au regard de la définition proposée par la SELF, l'ergonomie francophone a été utilisée afin d'analyser le travail de populations spécifiques comme celui des femmes (Messing, 2000) et celui des travailleurs vieillissants (Marquié, 1993) et de proposer des pistes d'intervention adaptées afin d'éliminer à la source des maux qui, jusqu'à ce jour, semblaient leur être propres. Elle a aussi été utilisée afin de réduire, éliminer ou contourner les obstacles dans la réalisation de tâches qui entraînaient des situations de handicap pour les personnes qui ont une déficience motrice ou sensorielle. Par exemple, pensons aux rampes d'accès, aux appareils auditifs ou aux interfaces informatiques sonores pour les personnes aveugles. Toutefois, malgré des succès certains auprès de ces populations, les méthodes développées en ergonomie ont encore été peu utilisées en éducation, sinon pour analyser l'activité des enseignants.

DES RECHERCHES EN ERGONOMIE SUR L'ÉDUCATION

Certaines recherches, comme celle de Lang (1998), s'intéressent à l'ergonomie comme objet de formation et visent la formalisation des « connaissances empiriques issues des pratiques contextualisées de formations [...] pour enrichir la didactique de l'ergonomie et questionner plus largement les pratiques de formation par et pour l'action » (p. 132). Par ailleurs, Messing, Escalona et Seifert (1996) ont procédé, dans un document au titre révélateur, *La minute de 120 secondes*, à une analyse du travail des enseignantes afin de documenter leur activité et d'en établir les déterminants. En plus de constater un grand écart entre leur travail prescrit et leur travail réel, elles ont souligné qu'une grande intensité de travail est exigée des enseignantes en même temps qu'une activité d'enseignement qui se déroule souvent dans des conditions peu propices, le tout se traduisant par une augmentation de la charge de travail. D'un autre point de vue, Delvolvé et Margot (2001) réfléchissent sur l'écart entre la théorie et l'application des pratiques pédagogiques dans le milieu scolaire. Elles proposent une orientation de l'ergonomie au service des situations de formation qui aurait l'ambition de « concevoir des situations de formation ou d'enseignement dites "ergonomiques" de façon à ce que ces situations remplissent au mieux leurs missions comme [...] celle de permettre à un maximum d'élèves de s'approprier les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être » (Delvolvé et Margot, 2001, p. 1). Aussi, après avoir énoncé les limites d'un modèle linéaire ou triangulaire, elles défendent une approche systémique de la situation éducative par le modèle interactionniste du système classe. Ce modèle, contrairement aux deux autres, tient compte à la fois des caractéristiques liées au contexte propre à l'enseignant, propre à l'élève et de celles communes aux deux.

Ainsi, les recherches en ergonomie ayant pour contexte le domaine de l'éducation s'intéressent majoritairement à la formation en ergonomie ou à l'activité de travail de l'enseignant évoquant ou non l'activité de l'élève. Peu de ces recherches positionnent cependant cette dernière comme objet d'étude principal. Le travail de l'élève gagnerait pourtant à être comparé à celui de l'opérateur en activité. Dans cette optique, l'angle d'analyse qu'offre l'ergonomie francophone permettrait de mieux appréhender l'activité de l'élève dans toute sa complexité.

L'ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ : L'ÉLÈVE, UN OPÉRATEUR ?

Peu importe la définition donnée à l'ergonomie, la plupart des chercheurs s'entendent sur la primauté de l'étude de la relation humain-travail. Le rôle de l'humain variera d'un contexte à l'autre, que ce soit en situation de travail, d'apprentissage, d'intervention, etc. (Vicente, 1999; Guérin *et al.*, 1997). Nous constatons que le consensus n'est pas tant dans l'utilisation d'un terme générique pour identifier cet humain au travail que dans l'importance de la prise en compte de l'individualité du sujet, par ses caractéristiques particulières et sa capacité de travail. Cette dernière pourra être altérée par des éléments de la situation de travail (relations difficiles entre collègues, variations de la production, pannes, etc.) ou par des événements extérieurs à la situation de travail (maladie temporaire, fatigue, etc.) (Noulin, 2002). En effet, les opérateurs « diffèrent par leur personnalité, par leur expérience et connaissance du travail, par leur intérêt et motivations pour ce travail, par leur état momentané, etc. » (Gillet, 1987, p. 188).

Ainsi, puisque l'élève est un être spécifique qui présente des caractéristiques personnelles (âge, sexe, intérêts, style cognitif, déficience, etc.), une expérience propre (par exemple son parcours scolaire ou son niveau de retard scolaire) et un état momentané (stress, rythme biologique, vie sociale ou familiale, etc.), ne pourrait-il pas être considéré comme un type particulier d'opérateur ou de travailleur ? Delvolvé (2005) utilise d'ailleurs l'expression « l'opérateur-élève » pour décrire la situation de l'élève dans un contexte d'analyse du « travail scolaire ».

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE, UNE SITUATION DE TRAVAIL ?

Tout comme dans le contexte de la situation pédagogique (Legendre, 1993), l'analyse d'une situation de travail en ergonomie francophone repose sur une approche systémique où la personne est en interaction avec un milieu. Ce milieu « classe et école » dans le cas de l'élève est composé de différentes contraintes (curriculum, horaire, modalités de gestion de classe, niveau sonore, etc.) et d'acteurs (enseignant, orthopédagogue, pairs, etc.) qui interagissent, ce qui constitue les conditions de travail de l'élève (Delvolvé, 2005). Dans le cas de la situation de travail comme dans le cas de la situation pédagogique, l'objectif visé par une analyse ergonomique

est d'améliorer le bien-être et la performance de personnes qui sont en interaction avec les éléments d'une situation particulière en un lieu et un moment particulier dans le but d'accomplir une tâche. Bien que le travail principal attendu de l'élève soit « d'apprendre », le modèle systémique de la situation pédagogique met en évidence des liens avec d'autres acteurs de la situation qui devront être pris en considération dans l'analyse de son activité. Les relations avec un ou plusieurs agents d'éducation (enseignant, orthopédagogue, etc.) risquent aussi d'avoir un impact certain sur l'activité de l'élève, voire en être un déterminant. Il en est de même pour ses relations avec les autres élèves de la classe. Pour l'élève au centre de l'analyse, les caractéristiques des différents acteurs de la situation deviennent autant de contraintes primaires qui auront potentiellement une influence sur son activité.

Enfin, il faudra aussi ne pas négliger les influences externes de la classe et de l'école qui pourront avoir une influence indirecte sur l'activité de l'élève. Par exemple, des changements dans les politiques ministérielles, des compressions budgétaires, des modifications dans les offres de service, le leadership de la direction d'école, le climat familial de l'élève, etc., sont des contraintes secondaires qui auront un impact plus ou moins grand sur l'activité de l'élève.

Il devient alors possible de postuler que l'élève qui apprend est à la situation pédagogique ce que l'opérateur en activité est à la situation de travail. Qu'ils vivent des écarts de nature différente, mais comparable, entre leur travail prescrit et leur activité réelle. Par exemple, Perrenoud (2004) s'interroge sur l'illusion à la base de la construction des programmes et des horaires, c'est-à-dire qu'un élève réfléchit et apprend trente à cinquante heures par semaine. C'est peut-être le travail qui est attendu et prescrit, mais qu'en est-il de la réalité? Quelles sont les conséquences d'un tel présupposé sur l'activité de l'élève?

ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ...

À l'instar de chercheurs qui nous invitent à nous servir des cas de travailleurs « blessés ou malades » comme marqueur de la dégradation de l'activité, nous croyons que la maladie ou l'accident peut être au travail ce que l'échec est à l'apprentissage. Il apparaît alors que les élèves en difficulté, compte tenu de leurs caractéristiques propres, pourraient être des indicateurs de la plus ou moins grande adéquation des stratégies pédagogiques. En effet,

ces élèves qui ont des difficultés seront beaucoup plus sensibles et vulnérables à l'inadéquation des conditions de «travail scolaire», leur activité en serait perturbée et pourrait se solder par des échecs. Nous pourrions alors les considérer comme des indicateurs de première ligne de la dégradation d'une situation pédagogique et poser l'hypothèse qu'en étudiant en priorité leur activité nous observerions aussi des répercussions auprès des autres élèves, apparemment moins vulnérables, mais dont la charge de travail pourrait s'avérer exagérée à plus ou moins long terme, risquant de les confronter, à leur tour, à l'échec. L'analyse ergonomique de l'activité de l'élève, et à plus forte raison l'activité de l'élève en difficulté, pourrait nous aider à mieux comprendre la nature réelle des relations à l'intérieur de la situation pédagogique et des contraintes qui l'influencent. Il pourrait alors être possible de mettre en évidence les déterminants de l'activité de l'élève et proposer des solutions en fonction de la réalité.

De plus, l'étude prioritaire de l'activité des élèves en difficulté devrait favoriser une meilleure connaissance de leurs besoins en situation réelle d'intégration scolaire, mais aussi des besoins des autres acteurs de la situation pédagogique (enseignants, spécialistes, parents, pairs, etc.), des adaptations à mettre en place auprès des élèves en difficulté, mais aussi dans les organisations scolaires ; pensons seulement aux différents modèles de services en adaptation scolaire. Enfin, selon Delvolvé (2005, p. 14), «l'ergonomie offre aux enseignants et à tous les éducateurs un cadre de compréhension de l'élève [...] qui permet de gérer la spécificité de chaque situation scolaire». Ainsi, une formation initiale des maîtres qui mettrait l'accent sur une compréhension plus approfondie des situations pédagogiques dans toute leur complexité devrait favoriser un enseignement qui mise sur les ressources et les forces des milieux dans la recherche de solutions efficaces et adaptées pour intervenir auprès de tous les élèves en fonction de leurs caractéristiques propres.

DISCUSSION

Comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec,

[...] une réflexion s'impose sur la façon dont les ressources peuvent contribuer à l'obtention de résultats positifs. Il faut également revoir les façons de travailler pour que les interventions soient les plus efficaces possible. Il est de plus nécessaire d'établir des consensus dans les divers milieux scolaires et de promouvoir certaines orientations pour guider les actions (2003, p. 7).

Dans cet ordre d'idées, les ambitions d'amélioration de la qualité de l'enseignement et surtout du taux de réussite de tous les élèves devraient s'articuler autour de l'étude du « travail d'apprentissage » des élèves. Bien que l'aspect cognitif du travail de l'élève puisse constituer une difficulté majeure, l'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage dans une approche systémique devrait nous permettre de mieux comprendre quels en sont les déterminants. À l'image des travailleurs accidentés ou en surmenage, nous croyons que l'analyse de l'activité des élèves en difficulté, compte tenu de leur plus grande vulnérabilité, pourrait fournir des indicateurs de la plus ou moins grande adéquation des stratégies pédagogiques. À cet effet, nous proposons que les méthodes développées en ergonomie puissent soutenir une démocratisation qualitative de l'enseignement, c'est-à-dire le

[...] droit inaliénable pour tout individu d'actualiser au mieux toutes ses potentialités, visant non seulement l'égalité d'accès aux institutions scolaires, mais tout autant l'égalisation des chances de réussite eu égard aux dispositions, intérêts et aspirations de la personne (Legendre, 2006, p. 367).

On peut reprocher à l'ergonomie de langue française son approche microsystemique, c'est-à-dire qui porte une attention particulière aux éléments proximaux (ou « proches » de la personne) au détriment de ses « causes lointaines » (David *et al.*, 2000). On peut également avancer que la singularité des analyses, c'est-à-dire l'intérêt porté à un élève particulier dans sa situation particulière, limite la généralisation des résultats. Toutefois, Delvolvé (2005) précise que c'est justement la richesse de ce cadre de compréhension de l'élève dans sa situation d'apprentissage qui permet de gérer la spécificité de chaque situation scolaire et qui fournit aux agents d'éducation des paramètres sur lesquels ils peuvent agir.

Enfin, parce qu'elle implique bon nombre de conditions de « travail scolaire » et qu'elle est intimement dépendante de l'activité d'autres acteurs au sein de la situation pédagogique, comme l'enseignant et les autres élèves, l'analyse ergonomique de l'activité d'apprentissage de l'élève reste une opération complexe. En effet, l'activité réelle est au cœur du « travail scolaire » de l'élève et l'analyse de la situation de l'élève ne peut donc pas se limiter à ce qui est attendu de lui. Ainsi, d'excellentes propositions éducatives qui ne s'appuieraient que sur le travail prescrit des élèves perdraient leur pertinence puisqu'elles ne tiendraient pas compte de toute la réalité. C'est pourquoi nous croyons qu'il est impossible d'ignorer cette complexité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRIDGER, R.S. (2003). *Introduction to Ergonomics*, 2^e éd., New York, Taylor & Francis.
- DAVID, H. *et al.* (2000). « Réflexions sur une expérience interdisciplinaire dans le cadre d'une recherche exploratoire », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, vol. 2, n° 1, p. 1-25.
- DELVOLVÉ, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*, Paris, Hachette Éducation.
- DELVOLVÉ, N. et A. MARGOT (2001). « Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie », *Éducation et psychologie*, <pmev.lagoon.nc/delmar.htm>, consulté en janvier 2007.
- GILLET, B. (1987). *Le psychologue et l'ergonomie : traité de psychologie ergonomique*, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP.
- GRANDJEAN, E. (1969). *Fitting Task to the Man. An Ergonomic Approach*, Londres, Taylor & Francis.
- GUÉRIN, F. *et al.* (2001). « Comprendre le travail pour le transformer », *La pratique de l'ergonomie*, France, ANACT.
- LANG, N. (1998). « Évaluer des formations à l'ergonomie en lycée professionnel », Actes du colloque *Recherche et Ergonomie*, p. 132-136.
- LEGENDRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin Éditeur.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal et Paris, Guérin Éditeur et Éditions Eska.
- MARQUIÉ, J.-C. (1993). *Viellissement cognitif, expérience et contraintes de l'environnement. Perspectives théoriques et ergonomiques*, Thèse de doctorat, France, Université de Toulouse 3.
- MESSING, K. (2000). *La santé des travailleuses : la science est-elle aveugle ?*, Montréal, Octares.
- MESSING, K., A.M. SEIFERT et E. ESCALON (1996). *La minute de 120 secondes. Analyse du travail des enseignantes de l'école primaire*, Montréal, Rapport du CINBIOSE en collaboration avec la CEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*, Cadre de référence pour guider l'intervention, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- NOULIN, M. (1992 ; 2002). *Ergonomie*, Toulouse, Octares.

- PERRENOUD, P. (2004). *Métier d'élève et sens scolaire*, 5^e éd., Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF.
- SPERANDIO, J.-C. (1995). «L'ergonomie cognitive : améliorer les aspects cognitifs du travail humain», *Psychologie Française*, vol. 40, n° 1, p. 3-11.
- TEIGER, C. (1993). «L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail», *Éducation permanente*, vol. 3, n° 3, p. 71-96.
- VICENTE, K.J. (1999). *Cognitive Work Analysis*», Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

AGIR DIFFÉREMMENT POUR MIEUX INTÉGRER LES GARÇONS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

*GILLES TREMBLAY
ET HÉLÈNE BONNELLI*

CONTEXTE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Au cours des vingt dernières années, le Québec a fait des progrès notables en matière d'éducation. La scolarisation des filles et des garçons a considérablement augmenté. À tous les niveaux d'enseignement, exception faite du doctorat, les filles réussissent mieux que les garçons. Chez les filles, le taux d'obtention d'un diplôme secondaire (DES et DEP) se maintient au-dessus de 90 % depuis le début des années 1990, alors que le taux d'obtention du diplôme chez les garçons était d'un peu plus de 80 % en 1995-1996 et se situait à 76 % en 2000-2001. Le cégep en particulier est demeuré pour bon nombre de garçons un lieu de passage difficile. Alors que le diplôme d'études collégiales (DEC) devient de plus en plus la condition de base pour l'accès au travail, les garçons obtiennent un diplôme dans une proportion nettement moindre que celle des filles en formation préuniversitaire (58 % contre 69,4 %) et de manière encore plus marquée en formation technique (45,7 % contre 58,3 %) (MEQ, 2004). Pourtant, la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, et de façon plus spécifique celle des garçons, constitue une des grandes préoccupations sociales du début des années 2000.

Au-delà des écarts de performance observés entre les filles et les garçons, il faut mentionner les taux d'échec et d'abandon scolaires plus élevés chez ces derniers. Cette situation se traduit, entre autres, par des coûts sociaux considérables. Elle soulève aussi d'autres préoccupations à l'égard des jeunes hommes en ce qui concerne la socialisation et l'intégration réussie à l'école et plus tard à la société. Rappelons que le fait de privilégier l'étude de la réalité des garçons au regard de l'école ne remet aucunement en cause l'importance de continuer à se préoccuper du sort des filles et des difficultés propres qu'elles affrontent. On comprend cependant l'urgence d'intervenir en ce qui regarde plus spécifiquement les garçons pour leur permettre un rattrapage. Ce constat a joué en faveur de l'élaboration d'un projet de recherche comme celui-ci, d'autant plus que les facteurs explicatifs de la persévérance et de la réussite scolaires au cégep et à l'université demeurent beaucoup moins connus qu'au primaire et au secondaire.

C'est dans ce contexte qu'un important projet de recherche-action a eu lieu de l'automne 2001 à l'hiver 2004 dans deux départements de techniques physiques du Cégep Limoilou : Technologie du génie électrique (TGE) et Techniques de l'informatique (TI). Ce projet visait à mieux comprendre l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales et à expérimenter diverses mesures de soutien favorisant leur persévérance et leur réussite scolaires.

DES POSITIONS INITIALES

Dès le départ, nous avons mis l'accent sur certaines positions qui nous apparaissaient fondamentales :

- clairement reconnaître le problème social des difficultés scolaires des garçons et affirmer l'importance et l'urgence d'intervenir ;
- situer les problèmes scolaires en lien avec les autres difficultés psychosociales actuelles rencontrées par plusieurs garçons ;
- adopter une perspective multifactorielle ;
- ne jamais travailler en opposition aux acquis des dernières années chez les filles et encourager la poursuite et le développement de ces initiatives. En ce sens, nous croyons aussi qu'intervenir auprès des garçons aura une incidence positive auprès des filles en difficulté ;

- travailler en équipe et favoriser le partenariat avec les ressources du milieu.

PROBLÉMATIQUE

Pour mieux comprendre la situation, il nous semblait important de trouver dans les écrits scientifiques des indicateurs qui pouvaient nous permettre d'expliquer que les garçons réussissent moins bien au collégial. Notre attention s'est portée davantage autour de trois concepts clés : le stress de transition, l'intégration aux études postsecondaires et la socialisation de genre.

Pour les élèves sortant du secondaire, l'entrée au cégep constitue une période de transition importante, générant des niveaux de stress et d'ajustement considérables, et ce, dans plusieurs domaines de leur vie de jeunes adultes (Ainslie, Shafer et Reynolds, 1996 ; Larose et Roy, 1994). Il en est de même pour les adultes qui effectuent un retour aux études après plusieurs années d'absence du système scolaire ou pour les élèves qui changent de programme. Le stress influe négativement sur les capacités d'adaptation et d'apprentissage. La gestion du stress lié à cette période de transition est donc déterminante quant à l'intégration et à la réussite des étudiants et des étudiantes (Lévesque et Pageau, 1991). Les sources de stress durant cette période de transition sont multiples : construction d'un nouveau réseau social, anxiété de performance, niveau d'exigences scolaires supérieur, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, répartition des horaires entre l'école et le travail, etc. Rappelons de plus que le passage au cégep se situe dans une période cruciale de la vie des jeunes sur le plan identitaire, alors que, projetés vers l'âge adulte, ils doivent se définir sur plusieurs plans : vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc. (Tremblay, 1999). Or, les garçons et les hommes semblent éprouver plus de difficulté que les filles et les femmes sur le plan des habiletés de gestion du stress et des émotions (Dulac, 2001), éléments rudement mis à l'épreuve en période de transition.

Dans leur modèle développemental, Chickering et Reisser (1993) conçoivent la réussite comme l'actualisation de la personne dans son milieu. La qualité des apprentissages est liée à la qualité de son intégration (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle), comme le décrit le modèle interactionniste de Tinto (1987). Selon ce modèle, les taux moyens de persévérance et de réussite scolaires plus faibles chez les garçons que

chez les filles s'expliquent notamment par des difficultés plus grandes dans l'intégration aux études supérieures (Hemmings, Jin et Low, 1996 ; Larose et Roy, 1993, 1994 ; Tinto, 1987 ; Tinto et Goodsell, 1994). Il semble que plusieurs garçons éprouvent des difficultés dès la première session, tant sur le plan scolaire (CSÉ, 1995 ; Larose et Roy, 1994 ; Tinto, 1987) que sur le plan socioaffectif (Hemmings *et al.*, 1996 ; Larose et Roy, 1994 ; Rivière, 1995). Or, la première année et plus particulièrement la première session sont déterminantes pour la réussite de l'ensemble de leurs études collégiales (Lévesque et Pageau, 1991). Les défis liés à l'intégration au collège exposent également les garçons et les filles, cependant, les mécanismes d'adaptation ne sont pas similaires selon le genre, et les transactions des garçons avec le monde scolaire, social et institutionnel sont, de manière générale, moins bien adaptées pour leur cheminement scolaire et leur développement personnel (Larose et Roy, 1993, 1994). De façon plus précise, Larose et Roy (1993) distinguent trois dimensions à l'intégration : les intégrations scolaire, sociale et institutionnelle. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ajouté le concept d'intégration vocationnelle puisqu'il est largement rapporté dans les écrits scientifiques que l'adéquation entre les aspirations de l'élève et ses études a un impact majeur sur l'engagement de celui-ci dans ses études (Coulon, 1997 ; Larose et Roy, 1993, 1994 ; Rivière, 1995 ; Tinto, 1987).

Plusieurs hypothèses (biologiques, environnementales ou mixtes) ont été avancées pour expliquer l'écart de réussite entre les garçons et les filles au cégep. L'hypothèse de la socialisation selon le genre stipule que les garçons qui adhèrent fortement aux stéréotypes de leur genre (masculin) réussissent moins bien à l'école. Plusieurs recherches appuient cette hypothèse (Bouchard *et al.*, 2000 ; Hébert, 2001 ; Martino, 2000 ; Lamarre et Ouellet, 1999). Or, des recherches récentes soulignent que la socialisation des garçons les prépare moins bien que les filles à l'adaptation, à la persévérance et à la réussite scolaires, et ce, à tous les niveaux d'enseignement, sauf au doctorat (Bouchard *et al.*, 2000 ; Hébert, 2001 ; Martino, 2000 ; Lamarre et Ouellet, 1999). Par ailleurs, certains chercheurs considèrent que l'école n'est pas adaptée à ces garçons plus stéréotypés. Selon leurs écrits, la pédagogie employée convient moins bien au style cognitif de ce type de garçons qu'à celui des filles (Aubé, 2000 ; Hébert, 2001 ; Lamarre et Ouellet, 1999) et elle n'utilise pas les stratégies d'adaptation masculines (Lamarre et Ouellet, 1999). Ainsi, « une multitude de données convergent

vers cette idée selon laquelle les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation» (Filion, 1999, p. 31).

Bref, il apparaît que, de manière générale, les garçons ont de moins bons acquis scolaires, qu'ils s'estiment moins compétents que les filles à l'école, s'identifient moins au monde scolaire, demandent peu d'aide, persistent moins que les filles en situation aversive et donnent moins la priorité à leurs études. Par ailleurs, les établissements d'enseignement offrent des services qui, généralement, rejoignent moins les garçons et ils emploient des pédagogies auxquelles les garçons s'adaptent moins bien. Enfin, la socialisation masculine influence le comportement des garçons à l'école ainsi que leur adaptation aux études collégiales. Ces constats nous amènent à conclure qu'il y a urgence d'agir et que des interventions visant à favoriser la réussite scolaire des garçons au collégial doivent tenir compte de ces trois variables (les attitudes des garçons, l'organisation scolaire, la socialisation masculine). À l'instar de Cloutier (2003) et de Marsolais (2003), nous considérons que le fait de s'intéresser aux difficultés scolaires des garçons représente une occasion pour le monde scolaire de s'ouvrir sur des changements positifs à réaliser.

LE MODÈLE DE PRÉVENTION ET DE PROMOTION DE LA SANTÉ

Il nous semblait important de nous doter d'un cadre général d'intervention prometteur et déjà expérimenté dans d'autres domaines. Nous nous sommes donc tournés vers le modèle de la promotion et de la prévention, bien connu dans le domaine de la santé, du bien-être et de l'intervention psychosociale. Ce modèle, que nous adaptons au champ de l'éducation, nous semble prometteur et il s'appuie sur de longues années d'expérience en santé. Tant en promotion qu'en prévention primaire, il s'agit d'interventions proactives, s'adressant à la population générale ou à des groupes cibles et utilisant des stratégies et des méthodes d'intervention multiples et complémentaires (Blanchet, 2001). Ce modèle permet notamment de confronter les stéréotypes de genre qui nuisent à la réussite des garçons tout en s'appuyant sur les points à valoriser. De plus, il offre une panoplie de stratégies d'interventions possibles et il force à reconnaître les messages clés, qui deviennent alors rassembleurs.

Le premier de ces messages rassembleurs est sans aucun doute l'importance à accorder à la relation entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves. Acteur privilégié par son rôle et ses contacts avec les élèves, leurs parents et la direction, l'enseignant ou l'enseignante a une influence considérable sur la réussite scolaire. Pour nombre d'auteurs, son rôle ne se limite pas aux dimensions proprement scolaires mais comporte aussi une dimension affective dans l'apprentissage (Carpentier, 2002 ; Gaberan, 2003 ; Sylvain, 2004). L'élève n'est plus seulement le consommateur, celui ou celle à qui l'on enseigne des connaissances, mais un être humain face à un adulte qui s'intéresse à son plein développement. Cette perspective humaniste centrée sur la relation est d'autant plus importante avec les garçons que plusieurs d'entre eux refusent de se sentir « un numéro » et de devoir « rentrer dans le moule » (Lamarre et Ouellet, 1999). L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle de premier plan dans la relation pédagogique, et la façon dont il ou elle perçoit ses élèves et leur capacité d'apprendre influence ses comportements à leur égard (Comeau, 1988). Cela implique qu'il ou elle porte un regard différent sur la relation maître-élève et plus particulièrement sur le genre masculin, ce qui représente un défi de taille. L'expérience nous indique que le passage d'un enseignement basé sur la transmission de connaissances à une pratique éducative globale mettant l'accent sur les aspects relationnels (Comeau, 1988) s'avère complexe (Vellas, 2001). Il faut voir par là que, si la transmission d'un savoir disciplinaire scientifique exige certes de se fonder sur un objectivisme technologique (Castel, 1981, cité dans Renaud, 1997), comme c'est le cas pour les techniques physiques, elle ne peut faire abstraction des réalités personnelles des sujets apprenants et des conditions dans lesquelles se réalisent ces apprentissages.

LA MÉTHODOLOGIE

La formule de recherche-action semble toute désignée pour favoriser un mode à la fois exploratoire et évaluatif. Cette méthode est particulièrement adaptée à la situation actuelle en raison de sa capacité à cerner les phénomènes complexes. L'intervention à apprécier est multifactorielle, elle cible clairement l'intégration et plus spécifiquement la socialisation comme facteurs déterminants de la réussite et de la diplomation des garçons, elle intéresse plusieurs groupes de personnes et son aspect innovateur exige une analyse structurée. Les conclusions que nous pouvons tirer des actions expérimentées nous aident à construire un modèle d'intervention auprès des garçons qui fréquentent le cégep.

Trois cycles de recherche-action ont été poursuivis. Un premier, financé à même les ressources des partenaires, visait à mieux cerner le problème avec les acteurs du milieu. Ce cycle a permis de mieux saisir les perceptions des acteurs du collège en ce qui concerne les facteurs explicatifs des difficultés scolaires des garçons et d'entendre leurs suggestions quant aux mesures de soutien à apporter. En parallèle, une recension des écrits a été réalisée. Ce matériel a servi à construire des hypothèses de travail « intelligentes ». Ainsi, lors du deuxième cycle, quatre mesures ont été expérimentées. Ces mesures de soutien ont été élaborées selon le cadre du modèle de promotion et de prévention de la santé que nous avons adapté au milieu de l'éducation. Il s'agissait en quelque sorte d'agir en amont, avant que le décrochage scolaire n'apparaisse, tout en confrontant les stéréotypes de genre qui peuvent nuire à la réussite scolaire des garçons. Les quatre mesures sont : 1) la mise en place de groupes de soutien en classe dès le début de la première session, soit dès l'entrée au cégep ; 2) le tutorat maître-élève qui suit les groupes de soutien ; 3) la formation et le soutien des enseignants et enseignantes ; et 4) le marketing social et le partenariat. Les données recueillies au cours de la première année d'expérimentation ont permis d'élaborer de nouvelles hypothèses que nous appelons « ajustées » en vue d'une deuxième expérimentation qui a eu lieu la troisième année du projet.

Pour répondre à nos questions, divers instruments de mesure ont été utilisés, alliant des données qualitatives (entrevues individuelles et collectives) et quantitatives (indicateurs usuels de réussite, *Inventaire des acquis précollégiaux*), tout en reprenant certains instruments plus typiques de la recherche participative (journaux de bord, fiches d'appréciation des participants).

MILIEU DE RECHERCHE ET ÉCHANTILLON

Plusieurs éléments motivent le choix du Cégep Limoilou comme terrain de recherche sur la réussite scolaire des garçons. Notons d'abord que cet établissement offre plusieurs programmes de techniques physiques qui attirent davantage de garçons. C'est ainsi que, contrairement à la majorité des collèges de la province, il accueille plus de garçons que de filles. De plus, le Cégep Limoilou s'est toujours défini comme un collège accessible, soucieux d'offrir à ses étudiantes et à ses étudiants les meilleures conditions d'apprentissage et de développement personnel (Cégep Limoilou,

2005). Ainsi, le projet de recherche-action s'est rapidement intégré au Plan d'amélioration de la réussite adopté par le cégep. Quant au choix des programmes de TGE et de TI, il s'explique du fait que ce sont des programmes qui attirent des clientèles très fortement masculines et qui sont composés d'étudiants éprouvant des difficultés de diplomation et un fort potentiel de décrochage (Cégep Limoilou, 2000).

Les sujets de cette étude peuvent être regroupés en trois catégories : des étudiants/étudiantes, des enseignants/enseignantes et des intervenants/intervenantes. Lors du premier cycle de recherche-action, ont contribué à l'étude les élèves ayant participé aux entrevues de groupe ($n = 13$). Par la suite, tous les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à l'automne 2002 ($n = 254$) et à l'automne 2003 ($n = 219$) ont participé aux mesures. Ainsi, les indicateurs de réussite relatifs à tous ces étudiants et étudiantes ont été analysés, de même que le corpus des 54 étudiants et 4 étudiantes qui ont participé aux entrevues individuelles ou de groupe. Outre les chercheurs du collégial au sein du collectif qui ont participé, des membres du corps professoral ont été sollicités. Au total, 36 enseignantes et enseignants se sont engagés à différentes étapes du projet et ont fourni diverses données. Enfin, des membres du personnel non enseignant ont contribué à une entrevue de groupe ($n = 14$) et diverses personnes ont agi à titre d'intervenants privilégiés en enrichissant le corpus sous forme d'un journal de bord ou encore à partir d'entrevues semi-dirigées ($n = 7$).

LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

La recherche s'est restreinte aux deux programmes susmentionnés pour la collecte de données; elle ne fait donc pas état de ce que pense toute la communauté collégiale. Cette recherche-action constituait un vaste projet de changement qui interpellait toute la communauté collégiale et qui représentait un défi de taille. Bien que l'expérimentation réalisée soit prometteuse, il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. En fait, il s'agit essentiellement d'un projet exploratoire, avec toutes les limites que cela comporte. En outre, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la vie au processus social (Gélinas et Brière, 1985; Hugon et Seibel, 1986).

MIEUX COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE D'INTÉGRATION DES GARÇONS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Le premier volet de la recherche consistait à mieux saisir comment les garçons vivent leur expérience d'intégration aux études collégiales et quelles solutions les acteurs concernés pensent que le cégep devrait mettre en place.

Le contenu qui émerge des entrevues peut être résumé selon les divers types d'intégration de la manière suivante :

Sur le plan de l'intégration vocationnelle	<p>Avoir un choix professionnel clair est déterminant, car l'absence de choix représente l'une des premières raisons pour abandonner les études.</p> <p>Au cours des premiers mois d'études, les élèves vérifient leur choix.</p> <p>Un arrêt temporaire peut aussi être bénéfique.</p> <p>Les garçons ont besoin de connaître clairement le sens de chacun des cours dans le programme.</p>
Sur le plan de l'intégration scolaire	<p>En général, les garçons sont satisfaits de leurs cours et de leurs enseignants et enseignantes.</p> <p>Ils ont besoin de connaître l'utilité du cours et de son contenu en fonction du programme et des tâches professionnelles.</p> <p>Ils trouvent les exigences beaucoup plus grandes qu'au secondaire.</p> <p>L'attitude de l'enseignant ou de l'enseignante est jugée déterminante.</p> <p>L'effort est insuffisant et les méthodes de travail sont à améliorer.</p> <p>Les méthodes pédagogiques ne sont pas toujours bien adaptées.</p> <p>Les contraintes administratives sont nombreuses.</p> <p>Les programmes techniques exigent une charge de travail lourde.</p>
Sur le plan de l'intégration institutionnelle	<p>Les premières semaines sont vécues avec beaucoup d'inconfort : difficultés d'orientation spatiale, isolement social, etc.</p> <p>Les activités parascolaires favorisent un sentiment d'appartenance.</p> <p>Il est difficile de demander de l'aide ; on tente de se débrouiller tout seul.</p> <p>La référence se fait souvent par un tiers (ami, enseignant, etc.).</p>

Sur le plan de l'intégration sociale	<p>On éprouve certaines difficultés à se créer un nouveau réseau social.</p> <p>Le réseau extérieur (au travail) peut décourager la poursuite des études.</p> <p>Le réseau à l'école est parfois plus ludique, mais il peut être soutenant.</p> <p>Les parents sont jugés peu soutenant par les membres du personnel.</p> <p>Les garçons recourent à leurs parents lorsque la relation est bonne.</p> <p>Les garçons ont besoin de se sentir importants aux yeux de leurs enseignants et enseignantes, d'être reçus d'abord comme des personnes.</p> <p>Les enseignants et enseignantes perçoivent que leur rôle va bien au-delà de la simple transmission de connaissances, mais ils se sentent coincés entre les besoins des élèves et les exigences des programmes.</p>
Sur le plan du développement personnel	<p>La réussite repose aussi sur plusieurs facteurs personnels.</p> <p>La forte majorité des décrocheurs rapportent avoir abandonné leurs études à cause de problèmes personnels.</p> <p>Plusieurs vivent des difficultés à harmoniser leurs études avec les exigences de leur travail.</p>

De ces propos, ainsi que des écrits dans le domaine, se dégagent de nombreuses pistes d'actions qui ouvrent sur des orientations qui nous semblent fondamentales :

- Plusieurs garçons ont besoin de se sentir accueillis comme des personnes d'abord et comme des élèves ensuite. C'est maintenant bien connu (Paradis, 2000 ; Rivière *et al.*, 1997), les garçons se sentent moins compétents que les filles dans leur métier d'étudiants. Plus encore, nombre d'entre eux refusent de se sentir comme des numéros dans une masse impersonnelle. Ainsi, pour être efficaces, les mesures à adopter doivent favoriser un contact individualisé, ou du moins, permettre aux garçons de se sentir reçus comme personnes. Cela exige de porter un regard différent sur les garçons, un regard qui ne soit pas d'abord marqué par des présuppositions toutes faites ou encore par des réactions négatives à des attitudes parfois non conformes chez les garçons.
- Cela ne peut se faire sans travailler la relation maître-élève dans la perspective de dépasser le rôle d'instructeur et de redonner à l'enseignant ou enseignante un rôle d'éducateur. En ce sens, les mesures adoptées doivent porter sur le développement global des élèves, et non seulement sur leur réussite scolaire.

- Diverses initiatives en ce sens ont été rapportées, mais trop souvent elles sont l'œuvre d'individus isolés, sans suffisamment de soutien ni mesures de renforcement. Il apparaît que ce travail ne peut se faire sans un soutien approprié pour le personnel concerné. De plus, le travail d'équipe, la concertation et la solidarité sont des éléments essentiels pour le succès de l'implantation de nouveaux paradigmes.
- Les garçons ont besoin de se construire un nouveau réseau social qui sera aidant. Les camarades de classe représentent le premier réseau de soutien dans l'accomplissement de leurs tâches d'étudiants. Il apparaît important de valoriser l'entraide. De même, les liens avec le personnel du cégep, les enseignants et enseignantes, tout comme les autres membres du personnel, sont à favoriser. Par le soutien offert, ces réseaux sociaux renforcent le sentiment de compétence personnelle et la confiance dans la capacité de réussir de l'élève.
- Pour mettre les efforts nécessaires à réussir leurs études, plusieurs garçons ont besoin de comprendre le sens des activités proposées. De manière générale, plus centrés sur le moment immédiat, ils semblent éprouver davantage de difficultés à se projeter vers l'avenir. Il convient alors de développer des moyens pour recentrer les garçons régulièrement sur leur but, le but apparaissant comme l'un des éléments clés de la motivation pour passer à travers le processus scolaire. En ce sens, faire un meilleur lien entre les cours généraux et ceux du programme aide à sentir le bien-fondé des cours généraux, souvent moins appréciés. De plus, l'étudiant devient plus en mesure de faire les efforts appropriés lorsqu'il acquiert des méthodes de travail adaptées.
- Il semble important de rechercher des méthodes pédagogiques dynamiques, interactives, notamment par le travail en équipe, mais aussi des méthodes qui permettent aux garçons de sentir qu'ils se réalisent par les apprentissages. En ce sens, les méthodes axées sur la mémorisation semblent rebuter très fortement plusieurs garçons.

- Enfin, les expériences de travail auprès des garçons et des hommes indiquent qu'il faut aller vers les garçons et ne pas attendre des demandes d'aide formelles (Dulac, 1997, 2001). On peut donc penser que les mesures doivent être réalisées principalement dans la classe même (Tardif, 2004) et viser tous les élèves.

LES ACTIONS MENÉES

Plus concrètement, pour prévenir le décrochage, la mise en place d'une intervention multidimensionnelle a été favorisée. Dans la perspective inter-actionniste, on trouve des actions sur deux plans distincts :

- Auprès des garçons, avec comme objectifs de les aider à diminuer le stress de la transition et de favoriser l'acquisition d'attitudes, d'habiletés et de comportements facilitant l'intégration, la persévérance et la réussite de leurs études collégiales, tout en s'attaquant aux stéréotypes qui nuisent à l'atteinte de ces objectifs.
- Auprès du milieu collégial, les membres de la communauté collégiale ayant été appelés à développer des attitudes et à mettre en place différents moyens pour permettre aux étudiants d'atteindre leurs objectifs personnels et scolaires.

S'inscrivant en amont, soit avant que ne survienne le décrochage scolaire, les actions structurantes expérimentées se regroupent principalement autour de quatre mesures :

- des groupes de soutien dans la classe dès la rentrée scolaire ;
- du tutorat maître-élève ;
- des groupes de soutien et une formation adaptée pour les enseignantes et enseignants concernés ;
- des activités de marketing social et de partenariat.

L'intervention a été mise en œuvre en deux cycles : un premier au cours de l'année 2002-2003 et un deuxième au cours de l'année 2003-2004.

Les groupes de soutien comblent les besoins développementaux des élèves qui vivent la transition du secondaire au cégep ou un retour aux études. Ils renforcent la confiance des étudiants, leur montrent l'entraide entre pairs pour obtenir du soutien et aussi qu'ils peuvent avoir recours à

diverses personnes pour les accompagner dans leurs démarches et les aider dans la poursuite de leurs objectifs personnels et scolaires. Les groupes de soutien représentaient un lieu de dépistage important des élèves à risque, notamment pour les diriger vers différents services, selon les besoins (psychologie, orientation, administration, API, etc.).

Inscrit dans une perspective développementale, le tutorat maître-élève a permis de guider, d'encourager et de favoriser les apprentissages et le développement personnel. Des rencontres de dépannage et de soutien à la préparation aux examens pour certains cours ont été planifiées afin de répondre aux besoins des étudiants. Les tuteurs et tutrices ont aussi offert une écoute aux étudiants qui vivent des difficultés sur le plan personnel, tout en les adressant aux ressources appropriées au besoin.

La formation et le soutien aux enseignants et enseignantes a permis de les assister dans l'intégration de nouveaux rôles (animateurs, tuteurs). Le but était de les aider à mieux comprendre la problématique des garçons, de les outiller sur le plan des techniques d'intervention et de les soutenir tout au long de la démarche.

Enfin, le marketing social a servi à valoriser chez les garçons les études et l'effort, tout en suscitant l'intérêt du personnel à s'impliquer dans la réussite des élèves. Diverses activités ont été réalisées, dont une série d'affiches avec des messages clairs et personnalisés, une lettre-circulaire distribuée à l'ensemble du personnel du collège, des activités pour la rentrée scolaire, l'utilisation d'outils de communication du collège, comme le journal étudiant, des journées pédagogiques et la participation à des colloques et à des congrès. Par ailleurs, le partenariat a permis de mettre à profit l'expertise de différents groupes intéressés.

RÉSULTATS

Tant les données qualitatives que les données quantitatives nous indiquent des résultats impressionnants : meilleurs taux de persévérance et de réussite des deux cohortes qui ont expérimenté les mesures comparativement à la cohorte de l'année qui a précédé les mesures, amélioration du climat général, notamment de la relation des élèves entre eux et aussi avec leurs enseignants et enseignantes.

Sur le plan qualitatif

En ce qui concerne les groupes de soutien, les propos recueillis se résument par :

Sur le plan de l'intégration vocationnelle	Par le climat en classe et l'esprit de groupe, ils consolident le choix vocationnel.
Sur le plan de l'intégration scolaire	Ils favorisent l'entraide sur le plan scolaire et rendent plus facile pour les élèves de poser des questions aux enseignants et enseignantes. Le message sur la nécessité de l'effort semble avoir porté. Un peu plus de méthodes de travail. Les cours généraux demeurent difficiles et peu appréciés.
Sur le plan de l'intégration institutionnelle	Ils apportent une meilleure connaissance des services aux étudiants. La demande d'aide est facilitée. . . même si elle demeure difficile pour plusieurs. Les liens avec l'école sont accrus.
Sur le plan de l'intégration sociale	Ils favorisent l'entraide. Ils facilitent l'intégration des filles dans des groupes fortement masculins. Ceux qui ne participent pas se sentent isolés.
Sur le plan du développement personnel	Ils favorisent le développement de certaines habiletés : communication, expression des émotions, confiance en soi, gestion du stress, interdépendance. Ils confrontent certains stéréotypes masculins négatifs.

Et sur le tutorat :

Sur le plan de l'intégration vocationnelle	Aide à consolider le choix vocationnel. Aide au choix d'option.
Sur le plan de l'intégration scolaire	Stimule la motivation. Aide à développer des méthodes de travail efficaces. Permet d'analyser les difficultés et de trouver des solutions personnalisées. Parfois le tuteur ou la tutrice ne peut qu'observer la dérive sans prise réelle, ce qui génère un sentiment d'impuissance.

<p>Sur le plan de l'intégration institutionnelle</p>	<p>Facilite la demande d'aide. Dirige vers les services. Favorise l'affiliation au collège par une relation saine avec un enseignant ou une enseignante.</p>
<p>Sur le plan de l'intégration sociale</p>	<p>Expérimentation d'une relation positive avec un enseignant ou une enseignante. La relation s'établit plus rapidement lorsque le tuteur ou la tutrice sont déjà connus. La qualité de la relation qui s'établit est importante. Elle peut être entachée par les préjugés initiaux de l'élève envers la tutrice ou le tuteur désigné, par l'intérêt porté par le tuteur ou la tutrice dans la mesure, par sa charge de travail, etc. Plusieurs élèves notent le dévouement et la disponibilité des tuteurs ou tutrices.</p>
<p>Sur le plan du développement personnel</p>	<p>Donne le sentiment d'être écouté. Les élèves se livrent facilement. Permet le dépistage des élèves qui vivent des difficultés plus grandes. Permet de confronter certains stéréotypes masculins négatifs, notamment autour de la demande d'aide.</p>

En ce qui concerne la formation des enseignants et enseignantes :

<p>Sur le plan des perceptions des garçons</p>	<p>De manière générale, fournit une vision plus ouverte. Développe des habiletés spécifiques pour mieux intervenir auprès des garçons.</p>
<p>Sur le plan de l'acte pédagogique</p>	<p>De manière générale, une vision plus globale des élèves. De manière générale, une plus grande conscience de l'importance de la relation aux élèves. Soutien à des conceptions déjà présentes, renforcement.</p>

Sur le plan des habiletés d'animation et de relation d'aide	<p>Entraîne un changement de rôle qui n'est pas spontané et demande de développer de nouvelles habiletés.</p> <p>Permet de puiser dans le répertoire d'expériences personnelles.</p> <p>Favorise une meilleure conscience de soi.</p>
Sur le plan du soutien offert	<p>La formation permet de ne pas se sentir seuls, offre un ressourcement et un lieu de solidarité.</p> <p>Certains sentent moins le besoin du soutien et préfèrent des formations courtes.</p>
Sur le plan du processus d'implantation	<p>Le rythme d'implantation était rapide, bousculant.</p> <p>Certains ne se sont pas sentis respectés dans le processus.</p> <p>Les exigences de la recherche augmentaient la charge de travail.</p>

Enfin, en ce qui concerne le marketing social :

Chez les élèves	<p>Messages relativement retenus.</p> <p>La personnalisation des messages surprend, choque certains, mais ne laisse pas indifférent.</p>
Chez le personnel du collègue	<p>A ouvert le projet sur l'ensemble de la communauté collégiale.</p> <p>A suscité l'intérêt des autres départements et le goût d'avoir leurs propres campagnes.</p> <p>Effet mobilisateur et dynamisant.</p>

La majorité des participants et des participantes, tout en notant leur satisfaction générale, ont également suggéré plusieurs correctifs à apporter aux diverses mesures (voir le rapport complet à ce sujet).

Sur le plan quantitatif

Ainsi, pour l'analyse des données de réussite scolaire, nous avons choisi de comparer les élèves des deux cohortes (2002 et 2003) exposées aux expérimentations avec les élèves de la cohorte 2001 admis dans ces mêmes programmes, après avoir établi un système de pairing strict. La cohorte

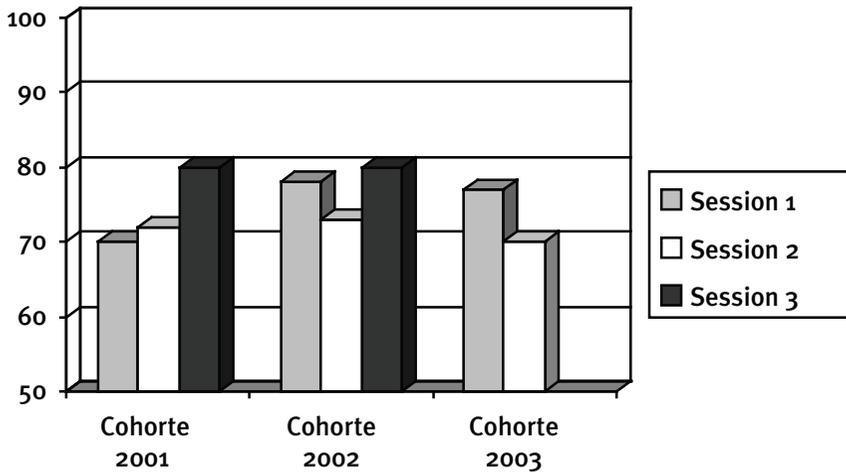
2001 n'a pas fait l'objet d'intervention particulière et a cheminé dans des programmes relativement similaires à ceux offerts en 2002 et 2003, tant dans leur nature que dans leurs effectifs.

Les interventions conduites sur les cohortes 2002-2003 et 2003-2004 ont entraîné une augmentation de la persévérance chez les élèves faibles et une diminution du décrochage. Il est observé que le taux de persévérance après une session (la session 2) est significativement plus élevé pour les cohortes 2002 (82 %) et 2003 (88 %) que pour la cohorte 2001 (78 %). En somme, ces analyses suggèrent que, de manière générale, les élèves qui ont été exposés aux interventions (cohortes 2002 et 2003) réussissent mieux leur première session et persèverent en plus grand nombre que ceux qui n'ont pas été exposés à ces interventions (cohorte 2001). De plus, les élèves qui ont bénéficié des interventions à la première année d'expérimentation ont été, proportionnellement, moins nombreux à changer de programme et ceux qui ont bénéficié des interventions à la seconde année d'expérimentation ont été, en proportion, moins nombreux à décrocher.

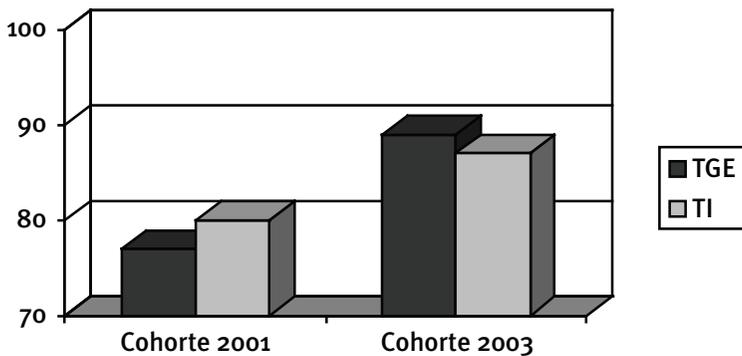
Les effets des interventions sur la réussite scolaire ont donc été positifs pour l'ensemble des élèves. L'importance des effets sur les quatre caractéristiques suivantes de l'élève et de l'organisation scolaire a été mesurée : sa moyenne pondérée au secondaire (faible ou élevée), son programme d'études (TGE ou TI), le fait qu'il soit de type A (nouvel arrivant aux études collégiales) ou de type B (élève ayant déjà été inscrit dans un collège) et, enfin, l'année d'exposition aux interventions (2002 ou 2003).

Les effets d'intervention sur les taux de réussite lors des sessions 1, 2 et 3 et les taux de décrochage ne varient ni en fonction des moyennes pondérées au secondaire (MPS), ni en fonction du programme d'études, ni en fonction du type d'élèves. Il est donc possible de conclure que, sur ces indicateurs, l'effet des interventions est de même importance, quelles que soient les dispositions scolaires des élèves (MPS forte ou faible), leur programme d'études (TGE ou TI), leur provenance (type A ou B) et l'année d'exposition aux interventions.

Évolution du taux de réussite au cours des trois premières sessions selon la cohorte



Taux de persévérance à la 2^e session des cohortes 2001 et 2003 selon le programme d'études



Les résultats suggèrent que, plus le degré d'exposition aux interventions est élevé, meilleures sont la préparation aux examens et la qualité d'attention dans les travaux. De plus, une plus grande priorité est accordée aux études collégiales. L'exposition a des effets sur l'entraide et les aspirations à faire des études universitaires qui varient selon la moyenne pondérée au secondaire. Sur le plan de l'entraide, les interventions ont eu un impact notable sur les élèves faibles, mais non sur les élèves forts.

La participation aux mesures en question influence le taux d'élèves qui persévèrent au-delà de la première session et obtiennent, de manière générale, un taux de cours réussis supérieur à ceux de la cohorte de comparaison à la première session. Lors des sessions subséquentes (troisième et quatrième), le taux de cours réussis est comparable à celui de la cohorte de 2001, même si les cohortes de 2002 et de 2003 maintiennent dans leurs rangs davantage d'élèves plus faibles, étant donné que ces derniers se désistent en moins grand nombre de leur programme d'études.

En bref et de manière générale, les actions expérimentées ont eu des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

CONCLUSION

Les mesures expérimentées sont en apparence simples, mais demandent de la part du personnel du collège des changements dans leurs pratiques professionnelles ainsi que sur le plan personnel. Ces changements de comportements, d'attitudes et de perceptions exigent de la patience, du temps et de la persévérance. Un projet comme celui-ci, qui s'échelonne sur une courte période, ne peut tout changer. Cela exige un travail de longue haleine, mené sur plusieurs années. Cette persévérance dans l'investissement constitue un élément essentiel pour assurer la continuité d'un tel projet. Il reste beaucoup à faire pour bien saisir les aspects qui favorisent une implantation efficace et mobilisatrice.

La réussite scolaire tient à un ensemble de facteurs : cette expérimentation suggère que les facteurs d'intégration, les capacités d'adaptation à la transition et la qualité de la relation maître-élève sont autant de variables importantes qui influencent la réussite scolaire des garçons. Ces facteurs interagissent entre eux et avec d'autres facteurs tels que la famille, la relation avec les parents (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000), avec les pairs. Cependant, il reste du chemin à parcourir pour bien saisir comment ces divers facteurs se conjuguent de manière plus spécifique avec les exigences de la masculinité. Il faudra à l'avenir bien distinguer les aspects des exigences de la masculinité où il sera possible d'appuyer les interventions des exigences qui nuisent à la réussite scolaire et personnelle de plusieurs jeunes hommes.

Les résultats de ce projet suggèrent qu'il n'existe pas de solution simple pour résoudre les difficultés de plusieurs garçons inscrits. Nous demeurons convaincus que les collèges doivent entreprendre différents moyens pour réengager ces garçons dans leur processus d'apprentissage et que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport doit offrir à ces établissements des politiques de soutien et de financement à cet effet. C'est toute la collectivité qui doit être interpellée et agir. Personne ne conteste la complexité de la problématique. Dès le début, nous avons parlé de cette problématique comme étant multifactorielle. Les résultats que nous obtenons à ce jour mettent en évidence l'importance d'implanter des programmes multidimensionnels répondant aux besoins des élèves. Ces programmes se révèlent prometteurs, car l'intervention cible à la fois plusieurs facteurs liés aux garçons et d'autres associés à l'institution. Bien qu'une courte expérimentation comme celle-ci ne puisse renverser une tendance déjà bien installée dans notre société, elle ouvre des perspectives sur des changements qui peuvent apporter des bénéfices importants, applicables dans bien des contextes scolaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AINSLIE, R.C., A. SHAFER et J. REYNOLDS (1996). « Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment », *Adolescence*, vol. 31, n° 124, p. 913-924.
- AUBÉ, R. (2000). *Des pistes concrètes pour favoriser la réussite scolaire des garçons au collégial*, Rapport de recherche, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.
- BLANCHET, L. (2001). « La prévention des problèmes psychosociaux et la promotion de la santé et du bien-être », dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux – Tome 1. Théories et méthodologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-174.
- BOUCHARD, P., J.-C. ST-AMANT et C. GAGNON (2000). « Pratiques de masculinité à l'école québécoise », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 73-87.
- CARPENTIER, R. (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- CÉGEP LIMOILLOU (2005). Site Internet <www.climoilou.qc.ca>.
- CÉGEP LIMOILLOU (2000). *Le plan d'amélioration de la réussite*, Québec, Cégep Limoilou, Direction des études.
- CHICKERING, A.W. et L. REISSER (1993). *Education and Identity*, San Francisco, Jossey-Bass.

- CLOUTIER, R. (2003). «La réussite scolaire des garçons: un défi à multiple facettes», *Vie pédagogique*, vol. 127.
- COMEAU, G. (1988). «Un modèle de formation à l'enseignement axé sur la croissance personnelle et l'autonomie intellectuelle», *The Journal of Educational Thought*, vol. 22, n° 3, p. 211-227.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- DULAC, G. (1997). *Les demandes d'aide des hommes*, Montréal, Centre d'études appliquées sur la famille Université McGill et AIDRAH.
- DULAC, G. (2001). *Aider les hommes... aussi*, Montréal, vlb.
- FILION, R. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps du Québec.
- GABERAN, P. (2003). *La relation éducative – Un outil professionnel pour un projet humaniste*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- GÉLINAS, A. et R. BRIÈRE (1985). *La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits)*, Tome 1. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (n° RS927A84).
- HÉBERT, P.T. (2001). «“If I had a new notebook, I know things would change”»: Bright underachieving young men in urban classrooms», *Gifted Child Quarterly*, vol. 45, n° 3, p. 174-194.
- HEMMINGS, B., P. JIN et R. LOW (1996). «Testing a theoretical model: Australian high school student persistence and attrition», *Journal of Research and Development in Education*, vol. 30, n° 1, p. 10-21.
- HUGON, M.A. et C. SEIBEL (1986). *Recherche impliquées, recherches-actions: le cas de l'éducation*, Bulletin d'information de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- LAMARRE, J. et M. OUELLET (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- LAROSE, S. et R. ROY (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- LAROSE, S. et R. ROY (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport de recherche, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

- LÉVESQUE, M. et D. PAGEAU (1991). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- MARSOLAIS, A. (2003). «Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action», *Vie pédagogique*, vol. 127.
- MARTINO, W. (2000). «Mucking around in class, giving crap, and acting cool : Adolescent boys enacting masculinities at school», *Canadian Journal of Education*, vol. 25, n° 2, p. 102-112.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Les indicateurs de l'éducation*, <www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm>.
- PARADIS, J. (2000). «Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention», *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 1, p. 18-23.
- RENAUD, G. (1997). «L'intervention : de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet», dans C. Néglise (dir.) *L'intervention : les savoirs en action*, Sherbrooke, GGC, p. 139-164.
- RIVIÈRE, B. (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*, Montréal, Collège de Rosemont.
- RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome I, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.
- TARDIF, D. (2004). «En Gaspésie : vers des mesures plus efficaces d'aide pour les garçons», dans D. Charest, N. Coquatrix, M. Pelletier, F. Charland et N. Clairet (dir.), *Chantier sur la réussite des garçons – Journée d'étude : Un outil pour amorcer la réflexion* (4-8), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- TINTO, V. (1987 ; 1993). *Leaving College*, Chicago, University of Chicago.
- TINTO, V. et A. GOODSELL (1994). «Freshman interest groups and the first-year experience: Constructing student communities in a large university», *Journal of the Freshman Year Experience*, vol. 6, n° 1, p. 7-28.
- TREMBLAY, G. (1999). *Perspectives longitudinales concernant la relation du père, la formation de l'identité et les comportements perturbateurs chez des garçons montréalais de milieux défavorisés*, Thèse de doctorat, Faculté de médecine, Université de Montréal.
- VELLAS, E. (2001). *La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes*, Genève, Université de Genève.

QUELQUES FACTEURS CLÉS DE LA POURSUITE ET DE L'ÉVOLUTION D'UN PROGRAMME

*JUAN WOOD
ET NICOLE LEBRUN*

Dans le cadre de cet article, nous nous interrogeons sur les dispositifs mis en place dans les évaluations de programmes, et plus particulièrement sur le rôle des référentiels théoriques nécessaires à la poursuite et à l'évolution des programmes. Nous pensons que ces quelques réflexions, corroborées par des recherches universitaires sur le sujet, pourront contribuer de façon significative à la réflexion entreprise sur la prévention de l'échec scolaire. À cet effet, nous préciserons entre autres la nature et le rôle des différentes approches évaluatives et leur application dans les programmes. En effet, plusieurs questions se posent ici :

- Dans quelle mesure les dispositifs actuels d'évaluation de programmes permettent-ils d'en améliorer la qualité ?
- Quels facteurs faut-il considérer dans l'élaboration de dispositifs d'évaluation de programmes ?
- Quelles sont les modalités qui favorisent l'utilisation des résultats provenant des évaluations de programmes ?

De prime abord, il faut signaler que les évaluations de programmes sont réalisées dans le but premier de présenter aux décideurs diverses possibilités. Partant de là, ces derniers pourront soit opter pour la poursuite du programme évalué, soit y mettre fin.

Généralement, une fois l'évaluation du programme terminée, l'étape suivante consiste à prendre en compte les recommandations formulées, du moins dans la mesure où elles apparaissent pertinentes. Toutefois, la plupart des recommandations de ce type n'ont pas un effet immédiat et concret sur les décisions prises ultérieurement et sur les pratiques relatives au programme évalué (Wood et Lebrun, 2006). Patton (1997), intéressé par le problème de l'utilisation des évaluations, conclut après l'examen des résultats d'une vingtaine d'études que, si les évaluations ont un impact, celui-ci est modeste et ne conduit pas nécessairement à des modifications importantes des programmes évalués. Ce constat nous interpelle particulièrement étant donné la part des programmes au regard de la mission de l'école de conduire les élèves à la réussite scolaire et éducative.

Il nous faut donc souligner toute l'importance que revêt, dans le milieu scolaire, l'application des recommandations formulées à la suite d'une évaluation de programmes. À ce sujet, Bélanger, Gosselin et Umbriaco (2002) estiment qu'il faut garantir des dispositifs évaluatifs qui répondent véritablement aux besoins des parties concernées et qui ne relèvent pas simplement de l'application de guides protocolaires imposés par les autorités en place. D'après Donaldson (2003), ces démarches évaluatives devraient être ancrées dans un référentiel et un processus d'évaluation qui tiennent compte des assises théoriques et des résultats corroborés par la recherche dans le domaine.

En effet, bien qu'il existe de nombreux écrits théoriques sur l'évaluation de programmes dans le contexte nord-américain, très peu d'évaluateurs possèdent, selon Chelimsky (1998), une formation théorique formelle. Plus étonnant encore, lorsque ces évaluateurs possèdent une telle formation, ils ne l'utilisent pas (Christie, 2003). Ce constat appelle un certain nombre d'observations qui nous permettront de mieux comprendre la situation décrite plus haut concernant la sous-utilisation des résultats d'évaluation de programmes.

Dans un premier temps, il faut signaler que les évaluateurs de programmes viennent en général de différents domaines sans avoir nécessairement une formation reconnue en tant que telle en évaluation de programmes (Christie, 2003; Shadish, 1998; Smith, 1993). Si cette appartenance à différents domaines représente *a priori* une richesse qui favorise une diversité d'opinions, de connaissances et de méthodologies apportées au processus d'évaluation lui-même, elle signifie également que

les dispositifs d'évaluation peuvent être conçus sur la base méthodologique du domaine de spécialisation de chacun des évaluateurs. Et à ce titre, selon (Chen, 2005), les dispositifs mis en place ne sont pas nécessairement le résultat d'une réflexion et d'une compréhension des véritables besoins en évaluation pour le programme concerné et de ses fondements théoriques.

Actuellement, malgré les avancées méthodologiques et les développements statistiques qui permettent de mieux dépister les problèmes pouvant survenir au cours du processus évaluatif et l'application de nouvelles techniques, l'évaluateur doit tenir compte du contexte dans lequel se déroule l'évaluation du programme, ainsi que du référentiel théorique auquel il se reporte. Comme le rapporte Huebner (2000), le fait que l'évaluateur saisisse bien les assises théoriques du processus d'évaluation de programmes permet, *a priori*, de mieux procéder à la conception de la démarche d'évaluation, à son application ou à l'interprétation des résultats obtenus.

Nous en arrivons ainsi à nous interroger sur la formation théorique que doit posséder un évaluateur de programmes ainsi que sur la nature et le rôle des assises théoriques dans le processus d'évaluation.

LE RÔLE DES ASSISES THÉORIQUES DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Ainsi que le montrent les travaux d'Alkin (2004), un certain nombre d'auteurs soutiennent que la fonction la plus importante de la théorie en évaluation de programmes est de guider la pratique de l'évaluation. Cependant, lorsqu'il s'agit de déterminer de façon plus précise le rôle des assises théoriques, l'unanimité n'est plus au rendez-vous (Mark, Henry et Julnes, 2000). À ce premier constat s'ajoutent le problème de la diversité des référentiels théoriques qui existent dans le domaine, celui de leur sous-utilisation ainsi que du peu d'influence qu'ils exercent sur les évaluations de programmes (Christie, 2003).

Afin d'illustrer le rôle des référentiels théoriques en évaluation de programmes et leur influence sur le processus d'évaluation, nous citons brièvement dans la section suivante ce qui caractérise le plus les travaux d'un certain nombre d'auteurs dans le domaine, notamment ceux portant sur l'élaboration de dispositifs d'évaluation ; donc, la façon précise dont les évaluations sont réalisées.

Aussi, les travaux de Weiss (2004) ont favorisé une meilleure compréhension des stratégies que les organisations utilisent dans le processus de prise de décision et ont mis en lumière la façon dont ce processus est influencé par les résultats de l'évaluation. Il est démontré que la planification d'un dispositif d'évaluation centré sur les stratégies liées à la prise de décision présente des caractéristiques fort différentes par rapport à celle dont les dispositifs d'évaluation sont axés sur l'efficacité, l'efficience ou l'impact d'un programme. Les résultats et les recommandations d'une évaluation centrée sur le processus décisionnel s'adresseraient principalement à ce même processus dans le cadre d'une évaluation de programmes.

Dans une autre optique, les études de Campbell (Shadish *et al.*, 1995) sont venues souligner l'importance d'analyser les effets potentiels d'un programme avant son implantation. L'évaluation d'un certain nombre de facteurs dans la phase d'implantation expérimentale d'un programme permet, d'une part, d'acquérir des connaissances sur l'influence de ces facteurs pour le développement futur du programme et, d'autre part, d'apporter des informations qui soutiennent le processus de prise de décision. Ainsi, l'analyse des effets potentiels d'un programme procure à l'évaluateur des informations sur les modifications nécessaires avant que l'implantation du programme soit réalisée. Afin de mener à bien cette évaluation préalable, Campbell (Shadish *et al.*, 1995) suggère l'utilisation de devis expérimentaux et quasi expérimentaux pour obtenir des données sur un certain nombre d'effets attendus comme résultats de l'application du programme. Ces résultats permettraient d'apporter les changements nécessaires avant l'implantation même du programme visé.

Pour sa part, Wholey (2003) a mis en évidence dans ses recherches le rôle principal de l'évaluation comme le développement de dispositifs permettant de mesurer les performances d'un programme. Les résultats obtenus permettent, d'une part, d'accompagner les décideurs dans la prise de décision et, d'autre part, de relever des problèmes qui auraient pu nuire à la performance du programme. L'identification de ces problèmes permet ainsi une rétroaction rapide sur les conséquences des décisions prises par les parties concernées sur les programmes eux-mêmes.

Quant à Patton (1996), qui, comme Stake (2004), est un défenseur farouche de la participation des parties concernées au processus d'évaluation de programmes et de l'utilisation des résultats de ce processus, il soutient que l'élément crucial à partir duquel le dispositif d'évaluation

doit être planifié concerne plus particulièrement la possibilité d'utiliser les recommandations par les parties concernées. La prise en compte des recommandations dans la planification du dispositif d'évaluation est considérée comme primordiale par Patton (1996).

Enfin, les travaux de Chen (2006) ont montré que les dispositifs d'évaluation doivent être liés à l'étape d'implantation à laquelle est parvenu un programme. En effet, les méthodes d'évaluation doivent être déterminées principalement en fonction de l'étape d'implantation à laquelle se trouve le programme concerné. En accord avec les résultats précédents, le choix des objectifs et de la méthodologie dans l'élaboration d'un dispositif d'évaluation devrait être, selon Mark, Henry et Julnes (2000), le résultat d'une appréciation de ces derniers dans la mise en relief de la contribution sociale du programme.

Les travaux de ces auteurs considérés comme des experts dans le domaine révèlent aussi différents points de vue sur les façons de réaliser le processus d'évaluation, d'interpréter les résultats et d'utiliser les recommandations. Le rôle des décideurs et des différentes parties concernées ainsi que la contribution sociale des évaluations sont également des facteurs qui peuvent influencer de façon importante le devis d'évaluation.

Par ailleurs, il faut souligner que le rôle des assises théoriques sous-jacentes au processus d'évaluation de programmes ne doit pas se limiter aux actions de guider l'évaluateur pour sélectionner les méthodes adéquates, pour créer les conditions nécessaires à leur utilisation ou encore pour déterminer le type d'évaluation où ces méthodes sont applicables. Le référentiel théorique doit accompagner l'évaluateur dans toutes les étapes d'interprétation des résultats et d'élaboration des recommandations ainsi que dans la phase la plus cruciale du processus d'évaluation, soit celle de l'émission d'un jugement sur le programme concerné (House, 2003).

L'ensemble de ces travaux vient confirmer le fait qu'il n'existe pas de consensus quant à la spécificité des savoirs et des savoir-faire propres aux évaluateurs de programmes. Cela, même si le but ultime du processus d'évaluation de programmes est d'apporter davantage de résultats significatifs pour le programme concerné.

À la suite de ces considérations, il semble pertinent de proposer qu'une démarche évaluative enracinée dans des référentiels théoriques profite non seulement à l'évaluateur, mais également aux différentes parties

concernées. Selon Christie (2003) et Mark (2003), cette complémentarité théorique doit être tributaire de la nature du programme évalué, de la connaissance par l'évaluateur des approches théoriques et de la conception que l'évaluateur a de son rôle. L'évaluateur placé dans différents contextes doit connaître un certain nombre d'approches théoriques afin d'orienter la sélection des méthodes appropriées, de déterminer les conditions optimales de leur application et d'alimenter l'interprétation des résultats. Ainsi peut-on affirmer qu'il existe une forte tendance dans l'élaboration d'une démarche évaluative à prendre des décisions en tenant compte de la formation méthodologique de l'évaluateur plutôt qu'en fonction de postulats théoriques.

L'UTILISATION DES RÉSULTATS D'ÉVALUATION PAR LES DÉCIDEURS

Par ailleurs, non seulement l'absence de référentiels théoriques constitue un problème de taille dans le domaine de l'évaluation de programmes, mais l'utilisation des résultats des évaluations de programmes ainsi que l'impact possible des recommandations sont deux aspects qu'on ne considère pas toujours à leur juste valeur. Ces deux éléments représentent un défi important pour l'évaluateur.

En raison de l'importance que les référentiels théoriques accordent à la recherche de stratégies qui encouragent les décideurs à tenir compte des résultats et des recommandations des évaluations, l'utilisation de ces derniers représente encore une fois une valeur sûre. En effet, une appropriation des référentiels théoriques en évaluation de programmes permet entre autres à l'évaluateur une véritable compréhension du problème lié à la sous-utilisation des résultats des évaluations. Ceci a pour conséquence immédiate de planifier avec les parties concernées des actions qui encouragent les décideurs à utiliser les résultats des évaluations.

D'après les considérations qui ont trait au rôle des référentiels théoriques et leur influence sur la nature du dispositif d'évaluation de programmes, il semble évident que le type de référentiel retenu déterminera en partie la nature des actions favorisant l'utilisation des résultats de l'évaluation. La prise en compte d'un certain nombre de facteurs en lien avec les différents postulats théoriques antérieurement esquissés devrait encourager l'utilisation des résultats des évaluations.

LES FACTEURS INFLUENÇANT L'UTILISATION DES RECOMMANDATIONS DES ÉVALUATIONS

Les études menées dans le domaine depuis quelques années nous amènent ainsi à rappeler brièvement un certain nombre de facteurs qui pourraient influencer soit l'utilisation des approches théoriques dans l'élaboration de dispositifs d'évaluation de programmes, soit l'utilisation des recommandations de l'évaluation.

D'une part, les approches théoriques devraient permettre :

- de faire des recommandations qui tiennent compte du contexte spécifique du programme ;
- la participation d'un nombre représentatif des parties concernées dans l'étape d'élaboration des recommandations ;
- la compréhension des recommandations par les personnes chargées de leur application (les décideurs ou les parties concernées) ;

D'autre part, les recommandations provenant des évaluations de programmes devraient permettre aux décideurs ou aux parties concernées d'explorer différentes avenues pour leur implantation. Les recommandations ainsi formulées doivent :

- être le résultat d'un processus auquel participent les parties concernées ;
- être cohérentes avec le référentiel théorique utilisé, les objectifs de l'évaluation et le contexte particulier du programme. C'est ce référentiel qui permet de trouver une signification aux différentes étapes du processus évaluatif ;
- favoriser l'instauration d'un processus d'évaluation continu de la performance d'un programme et l'introduction régulière d'ajustements à partir des résultats partiels obtenus pendant la mise en application du programme.

En définitive, l'utilisation de référentiels théoriques dans le processus d'évaluation de programmes est d'un apport précieux, car ils accompagnent l'évaluateur dans la construction d'un dispositif d'évaluation ; ce dernier est le résultat, rappelons-le, d'une réflexion réalisée sur la nature même du programme, de son contexte et de ses besoins réels d'évaluation. Par

ailleurs, une connaissance des référentiels théoriques devrait davantage habiliter l'évaluateur à proposer des dispositifs caractérisés par un haut niveau de cohérence interne entre les différentes étapes et le guider dans les deux étapes cruciales de toute évaluation de programmes, à savoir l'interprétation des résultats et les recommandations.

Enfin, il paraît utile de souligner que les diverses théories en évaluation de programmes adhèrent à des conceptions différentes, notamment en ce qui concerne la pierre angulaire de tout processus d'évaluation de programmes, soit la finalité de l'évaluation, la démarche évaluative elle-même, l'utilisation efficiente des résultats et la nature des recommandations. Ce dernier constat nous amène à conclure qu'aucun référentiel théorique en particulier ne peut répondre globalement aux besoins d'évaluation d'un programme. Il est impératif que l'évaluateur construise le dispositif d'évaluation selon les besoins particuliers d'évaluation du programme visé. Cette opération exige de l'évaluateur la connaissance d'approches théoriques qui le rendent apte à proposer des dispositifs d'évaluation adaptés aux spécificités et au contexte du programme concerné.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALKIN, M.C. (dir.). (2004). *Evaluation Roots : Racing Theorists' Views and Influences*, Thousand Oaks, Sage.
- BÉLANGER, P.W., L. GOSELIN et M. UMBRIACO (2002). «Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec», *Revue canadienne d'évaluation de programmes*, vol. 17, n° 1, p. 1-23.
- CHELIMSKY, E. (1998). «The role of experience in formulating theories of evaluation practice», *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 1, p. 35-55.
- CHEN, H. T. (2005). *Practical Evaluation*, Thousand Oaks, Sage.
- CHRISTIE, C. A. (2003). «What guides evaluation? A study of how evaluation practice maps onto evaluation theory», *New Directions for Evaluation*, vol. 97, p. 7-35.
- DONALDSON, S. (2003). «Theory-driven program evaluation in the new millennium», dans S. Donaldson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Social Programs and Problems : Visions for the New Millennium*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 109-141.
- HOUSE, E.R. (2003) «Evaluation theory», dans T. Kellaghan et D.L. Stufflebeam (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 9-14.

- HUEBNER, T.A. (2000). « Theory-based evaluation: Gaining a shared understanding between school staff and evaluators », dans P.J. Rogers, A.J. Petrosino, T.A. Hacsí et T.A. Huebner (dir.), *Program Theory in Evaluation : Challenges and Opportunities. New Directions for Evaluation*, n° 87, San Francisco, Jossey-Bass.
- MARK, M.M. (2003). « Towards an integrative view of the theory and practice of program and policy », dans S. Donaldson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Social Programs and Problems*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 183-204.
- MARK, M., M. HENRY et G.T. JULNES (2000). *Evaluation : An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PATTON, M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation : The New Century Text*, Thousand Oaks, Sage.
- SHADISH, W.R. Jr., T.D. COOK et L.C. LEVITAN (1995). *Foundations of Program Evaluations : Theories of Practice*, Newbury Park, Sage.
- SHADISH, W.R. (1998). « Evaluation theory is who we are », *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 1, p. 1-19.
- STAKE, R.E. (2004). *Standard-based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, Sage.
- WEISS, C.H. (2004). « Rooting for evaluation », dans M.C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots : Tracing Theorists' Views and Influences*, Thousand Oaks, Sage, p. 12-65.
- WHOLEY, J.S. (2003). « Improving performance and accountability : Responding to emerging management challenges », dans S.I. Donaldson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Social Programs and Problems : Visions for the New Millennium*, Mahwah, Lawrence-Erlbaum.
- WOOD, J.M. et N. LEBRUN (2004). « Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place », *Actes de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation*, <www.inrp.fr/biennale/>.
- WOOD, J.M. et N. LEBRUN (2006). « Les obstacles dans l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires », *Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones*, n° 6, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-61.

Partie

3

LA PRÉVENTION

PROGRAMMES
DE FORMATION
À L'ENSEIGNEMENT
ET GESTION DE L'ÉDUCATION

De plus en plus, la nécessité de porter une attention particulière à la formation des intervenants dans le cadre d'une démarche préventive attire l'attention tant des chercheurs que des praticiens. En ce qui concerne les enseignants, il convient de noter que les programmes de formation à l'enseignement accordent une place plus grande à l'intervention précoce et à la prévention dès la maternelle (préscolaire). De plus, la part des parents dans cette opération mérite largement d'être mise en perspective. En effet, ils ont un rôle capital à jouer dans le dépistage des difficultés qu'éprouvent leurs enfants dès le bas âge. Il leur appartient également de collaborer de la façon la plus étroite possible avec les intervenants. Enfin, la réussite scolaire ne saurait être envisagée sans la prise en considération du mode de gestion. Au lieu de s'en tenir à une démarche monolithique, à un fonctionnement taylorien, il est fortement recommandé de faire appel à l'intelligence collective, en d'autres termes aux capacités de chacun des acteurs concernés dont la synergie conduit plus facilement à la résolution de certains problèmes. Enfin, le partenariat exercé à l'intérieur des établissements scolaires ainsi que le climat de ces mêmes institutions contribuent à leur façon à prévenir l'échec scolaire.

Chacun de ces éléments est abordé dans cette dernière partie. Ainsi, Jocelyne Morin expose les principales caractéristiques du programme de formation à l'enseignement préscolaire primaire en mettant l'accent sur les aspects relatifs à la prévention de premier niveau. Denise Normand-Guérette présente, pour sa part, un programme de deuxième cycle destiné à préparer des intervenants mieux en mesure de faciliter les relations entre parents et enseignants. Elle insiste à juste titre sur les relations qui existent entre cette façon de procéder et une plus grande possibilité de réussite scolaire des élèves. Lise Bessette insiste quant à elle sur l'apport de la gestion participative, garante d'une meilleure synergie entre tous les acteurs concernés par la réussite des élèves. Enfin, les deux derniers articles, ceux de Francine Dubois et de Huguette Drouin, mettent en perspective, l'un, la part indéniable du chef d'établissement eu égard à la prévention, l'autre, le climat de l'école dont l'importance n'est pas à négliger étant donné l'impact qu'il peut avoir sur les apprentissages effectués par les élèves et sur la qualité des relations entre les enseignants et les élèves.

LES ACTEURS, LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE ET LE PROGRAMME DE FORMATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

JOCELYNE MORIN

Au Québec, comme dans bien d'autres pays, le phénomène de décrochage scolaire prend des proportions de plus en plus inquiétantes. Selon les données les plus récentes (2004-2005), au Québec, plus du quart de la population adolescente abandonne ses études au secondaire. À la longue, plusieurs de ces décrocheurs vivent, errent et perdent tout intérêt à s'insérer dans le monde du travail faute de formation adéquate. Malheureusement, dans plusieurs cas, ces jeunes, en raison notamment des frustrations engendrées par les échecs scolaires, le rejet des pairs et les relations difficiles avec les adultes, dont les enseignants, présentent des inadaptations sociales qui occasionnent des troubles de comportement, de la délinquance et de la violence. Les conséquences sont alarmantes tant sur le plan personnel que sur les plans social et économique, et cette situation suscite plusieurs interrogations.

En effet, que pouvons-nous faire en tant que société et, plus particulièrement, en tant que formateurs de futurs enseignants au préscolaire et au primaire pour prévenir ces situations malencontreuses et l'échec scolaire qui en résulte ? Est-ce que le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale) offert à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) prépare suffisamment les étudiants à agir auprès d'élèves du préscolaire et du primaire qui présentent des difficultés de comportement et d'apprentissage ? Plus particulièrement, est-ce qu'il prépare adéquatement les futurs enseignants à la prévention, au dépistage et à l'intervention précoce ? En matière de formation pratique, est-ce que les cours réservés aux stages et les stages proprement dits qui se tiennent dans des classes « ordinaires » dans lesquelles sont intégrées des enfants en difficulté permettent aux étudiants de développer des compétences pour intervenir adéquatement auprès d'élèves en difficulté au préscolaire et au primaire ?

Avant d'amorcer les réponses à ces questions, il importe d'abord de s'entendre sur les définitions des concepts de *prévention*, de *dépistage* et de *intervention précoce*. La *prévention* se définit par les mesures prises en vue d'éviter que certains problèmes surviennent dans la vie d'un individu à la suite d'observations révélant des lacunes importantes dans son développement et dans ses apprentissages. La complexité de la prévention provient du fait qu'elle met en jeu des interventions individuelles, face à des situations ponctuelles, dans un milieu donné. La notion de prévention telle qu'elle est définie par la politique de l'adaptation scolaire fait appel à deux approches dont l'une est axée sur la prévention primaire visant à entrevoir les problèmes avant même leur apparition et dont l'autre est orientée vers la prévention secondaire dans le but d'intervenir aussitôt que se manifestent les premières difficultés chez l'enfant. Quant au dépistage, il consiste à observer afin de déceler les difficultés dues à des anomalies, à des retards, à des dysfonctionnements qui affectent le développement affectif, physique, cognitif, psychomoteur de l'enfant. Dès que les problèmes sont diagnostiqués, des mesures d'aide ou des traitements sont mis en place pour corriger ou atténuer les effets négatifs sur le développement. Nous sommes alors à l'étape de *l'intervention précoce*, associée aux mesures concrètes mises en place pour éviter que certains comportements déviants se produisent. Par l'intervention précoce, on vise à modifier ou à influencer certains comportements liés à l'inadaptation sociale, à la violence à l'école, aux échecs successifs en favorisant le développement d'habiletés sociales, de conduites

pacifiques, de résolution de conflits et de médiation par les pairs. Maximiser l'intervention suppose la concertation entre les différents acteurs, comme les parents, les orthopédagogues, les psychologues, les travailleurs sociaux, en vue de coordonner les actions et d'apporter le soutien nécessaire pour faciliter l'acquisition des apprentissages et faire cheminer l'élève le plus positivement possible dans l'atteinte des compétences favorisées par le programme de formation à l'école québécoise (2001).

Ces concepts étant précisés, nous présenterons globalement le programme de formation, ses caractéristiques, son contenu et les projets qu'il propose, ce qui donnera lieu à des bribes de réponses aux questions précédentes. Par la suite, nous nous pencherons sur le rôle des acteurs engagés dans cette formation (direction de programme, professeurs, chargés de cours, professeurs invités, superviseurs, conférenciers, étudiants, etc.) et nous aborderons le thème de la professionnalisation de l'enseignement au regard des concepts à l'étude.

LE PROGRAMME DE FORMATION

Depuis sa création en 1969, le programme de formation des maîtres au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Montréal a connu quelques réformes et, en l'occurrence, a subi plusieurs modifications pour répondre aux besoins de formation et s'ajuster aux nouvelles réalités socio-économiques, et ce, tout en respectant les exigences ministérielles. Ces différentes transformations ont donné lieu au programme actuel de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP, formation initiale). Ce programme est offert sur une période de quatre années, à temps complet. Il vise essentiellement à former des enseignants généralistes qui travailleront auprès d'élèves dans le milieu scolaire, que ce soit à la maternelle ou au primaire, dans l'ensemble des disciplines prévues au régime pédagogique. À la fin de la formation, l'étudiant recevra un brevet d'enseignement au préscolaire et au primaire.

Le programme compte 120 crédits, incluant les cours obligatoires, les séminaires, les cours facultatifs et les stages. D'emblée, ce programme ne vise pas une formation en adaptation sociale et scolaire, mais plutôt une formation s'adressant aux étudiants qui se destinent à l'enseignement dans des classes ordinaires du Québec avec l'intégration d'élèves en difficulté.

Les caractéristiques générales du programme

Rappelons que les étudiants qui s'inscrivent au programme de BEPEP doivent respecter le cheminement préétabli, qui comprend des séminaires d'intégration et de synthèse, des cours (obligatoires et facultatifs) et des stages (quatre) à raison d'un par année de formation, et ce, à chacun des cycles du primaire, y compris la maternelle. La formation pratique (les stages) amène l'étudiant à travailler en situation de classe dite *régulière*. Les étudiants doivent alors faire la démonstration qu'ils possèdent les capacités nécessaires pour gérer certaines situations dans le contexte de la classe avec des élèves du préscolaire et du primaire, y compris les élèves en difficulté intégrés aux classes *régulières*. À cet effet, les douze compétences énoncées par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) et une treizième promue par le programme concernant l'adaptation de l'enseignement à la multiethnicité seront considérées tout au long de la formation.

La formation est intégrée, c'est-à-dire que l'ordre des cours est établi en lien avec les stages. De plus, à chacune des années de formation, des objectifs plus élevés sont ajoutés pour atteindre les compétences visées par le programme. Tout au long de ce parcours universitaire, s'intercalent des séminaires d'intégration, d'analyse et de synthèse. Les objectifs poursuivis consistent alors à discuter de diverses problématiques en éducation, à dresser le bilan sur les apprentissages effectués, à analyser la démarche personnelle et professionnelle tout en faisant ressortir les forces et les faiblesses des étudiants, de même que les défis que les étudiants désirent relever. Cette réflexion critique sera déposée dans le dossier professionnel présenté plus loin. À la fin de leur formation, les étudiants qui auront satisfait aux exigences du programme recevront un brevet d'enseignement leur permettant d'enseigner au préscolaire ou au primaire.

Le contenu, les objectifs et les projets du programme

Le programme de baccalauréat vise à *permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et de développer les attitudes et habiletés nécessaires pour devenir des enseignants professionnels qui maîtrisent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à travers les différents axes de formation (formation pédagogique, formation pratique, formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation)*. On peut remarquer qu'il n'est aucunement question d'élève *normal* ou en *difficulté*, ni même de classe *régulière* ou en *adaptation sociale et scolaire*.

Dans la perspective de former des professionnels engagés dans leur cheminement qui tiennent compte des réalités du milieu socioculturel, la direction du programme a mis en place différents projets dont certains touchent la prévention, les élèves en difficulté, l'échec scolaire, la violence et, en bout de piste, tout ce qui crée des comportements déviants.

Un premier projet consiste à effectuer un rapprochement entre le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et le programme d'adaptation sociale et scolaire, que ce soit dans notre propre université ou dans d'autres universités. Cette initiative vise à permettre aux acteurs des programmes (directions, professeurs, professeurs invités, chargés de cours, superviseurs, enseignants associés, etc.) de discuter entre eux. Il s'agit essentiellement d'échanger sur les expertises afin d'offrir le maximum de ressources aux étudiants du programme. Bref, les acteurs du programme d'ÉPEP (éducation préscolaire et enseignement primaire) discutent et échangent sur des stratégies communes avec d'autres experts du programme d'ASS (adaptation sociale et scolaire).

Un deuxième projet porte sur l'engagement dans les activités communautaires et professionnelles. Ce projet facultatif favorise l'ouverture vers d'autres réalités comme l'aide bénévole à des organismes qui s'occupent de population à risque, dont Grands Frères et Grandes Sœurs du Grand Montréal, l'aide aux devoirs, l'accompagnement d'un enfant en difficulté, le tutorat, etc. Les étudiants qui s'engagent dans un organisme ou dans une activité en rapport avec le domaine de l'éducation recevront, à la fin de leur formation, une attestation d'engagement dans les activités communautaires et professionnelles. Ils devront d'abord faire la démonstration qu'ils ont effectué plus de quarante heures de ce type d'activités en déposant un dossier synthèse à cet effet dont les fiches d'activités signées par un ou des répondants. À cette fin, l'appui d'organismes régionaux ou nationaux s'avère essentiel. Les étudiants peuvent aller puiser dans une banque d'activités communautaires qui est déposée sur le site du programme.

Un troisième projet vise à mieux intégrer le Centre de formation sur l'enseignement en milieu défavorisé à l'UQAM. Le responsable de ce centre est invité tout au long de la formation à réaliser des activités qui répondent aux besoins des étudiants qui se sentent moins bien outillés pour intervenir auprès d'élèves en difficulté. À ce titre, des conférences midis s'organisent autour de certains thèmes comme la pauvreté, la délinquance, les enfants des quartiers défavorisés, les populations à risque,

l'intégration des immigrants, les diverses cultures, l'école montréalaise, etc. Les étudiants sont alors invités à assister aux conférences et à échanger sur le sujet du jour.

Un quatrième projet concerne l'enrichissement d'un dossier professionnel, tel que présenté précédemment. À cet effet, les étudiants sont invités à monter un dossier représentatif de leurs activités de formation en élaborant des analyses réflexives qui font part de leurs réussites, de leurs difficultés et de leurs prochains défis. Ils y déposeront les travaux jugés intéressants et appropriés dans leur cheminement professionnel. Ce dossier mettra l'accent sur l'observation, l'analyse, l'évaluation, la généralisation, de même que sur les actions entreprises pour améliorer leur formation. Par exemple, les étudiants qui éprouvent des difficultés à intervenir auprès de certains types d'enfants pourraient remettre en question leurs interventions tout en réfléchissant sur le quoi, le pourquoi et le comment intervenir, ce qui aura un impact sur les actions futures qu'ils devraient entreprendre pour améliorer la situation et parfaire leur formation. Aussi, les séminaires d'intégration et de synthèse amènent à échanger, à se questionner, à faire des bilans au regard de la formation pratique (stages), de la formation théorique (cours) et à porter un regard critique sur la culture personnelle et sur la démarche professionnelle. Ce dossier professionnel pourrait, finalement, s'apparenter à la recherche formation qui ne consiste pas exclusivement à réaliser des stages et à assister à des cours, mais aussi à s'interroger tout au long de la formation sur sa propre identité professionnelle. Selon Honoré (1980, p. 31) :

L'engagement dans un processus de formation est traduit dans une attente de quelque chose de différent de ce qui est vécu quotidiennement, parfois aussi le désir d'être différent soi-même : pouvoir s'exprimer et être perçu différemment par les autres. Il y a plus ou moins confusément une attente, un espoir de différenciation dans la plupart des démarches de formation. Il s'accompagne également d'une attente de valorisation : valorisation de soi, plus grande confiance, mais aussi aptitude à évaluer, à prendre confiance.

Bref, les analyses réflexives amènent les étudiants à s'interroger sur leurs faits et gestes dans l'optique d'une démarche personnelle et d'un cheminement professionnel. Ces étudiants prennent conscience de leurs qualités particulières, de leur capacité à se prendre en main et de leur engagement envers les autres et envers la collectivité. Les analyses minutieuses qui en découlent alimentent des questionnements par rapport à leur engagement comme acteur et futur professionnel de l'enseignement.

Un cinquième projet touche au stage de troisième année de formation, car les étudiants ont la possibilité de s'inscrire à la thématique des *enfants en difficulté*. Dans ce cadre, malgré le fait que le stage se réalisera en classe *régulière*, les étudiants devront porter une attention toute spéciale aux problématiques d'enfants en difficulté et à leur intégration en classe *régulière*. À cet égard, on a pu remarquer que les difficultés des élèves du primaire s'expriment rarement à travers un seul type de comportement ; généralement, c'est la combinaison d'un ensemble de facteurs qui met leur réussite en péril. Ces manifestations comportementales touchent souvent l'identité personnelle redevable à l'image que la personne se fait d'elle-même, de la relation qu'elle établit avec les autres et de son interaction avec l'environnement. Dans le cadre de cette thématique, les étudiants seront incités à s'intéresser aux élèves qui éprouvent divers problèmes, à les comprendre, à analyser leurs difficultés, à prendre des décisions, à intervenir et à poser un regard critique sur leur propre démarche d'intervention. Par ailleurs, comme cette thématique est réservée aux classes ordinaires du primaire, on tient peu compte des interventions précoces sinon pour connaître les actions qui ont été entreprises durant la période de l'enfance.

Malgré ces projets, il reste encore plusieurs défis à relever pour former pleinement les étudiants dans le domaine de la *prévention*, du *dépistage* et de l'*intervention* auprès d'élèves à risque. Une part de responsabilité revient aussi à chaque étudiant qui devrait être en mesure d'aller chercher les ressources nécessaires pour parfaire sa formation.

Les cours réservés aux élèves en difficulté

Tout au long de la formation, l'étudiant doit s'inscrire à des cours obligatoires et à des cours facultatifs qui s'adressent aux élèves dits réguliers et aux élèves en difficulté. Les cours identifiés ASS (adaptation sociale et scolaire) répondent aux besoins de formation visant à mieux comprendre la réalité des élèves en difficulté, tels l'intégration dans les classes dites régulières, les interventions adaptées, les outils diversifiés, l'aide appropriée. Les enseignements préparent aussi à travailler en collaboration avec les intervenants spécialisés de l'école et de la communauté, notamment les spécialistes en orthopédagogie, en orthophonie, en travail social, en éduca-

tion spécialisée, en psychologie. Voici les cours offerts dans le programme qui préparent les futurs enseignants à intervenir auprès d'élèves en difficulté à l'école.

- En première année: ASS 2066 *Élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au primaire* (2 crédits);
- En deuxième année: ASS 2063 *Intégration scolaire et modèle d'intervention* (3 crédits) et ASC 2047 *Éducation et pluriethnicité au Québec* (3 crédits);
- En troisième année: ASS 6834 *Difficulté des apprentissages en mathématique* (3 crédits) et FPM 3500 la possibilité d'un *stage thématique sur les élèves en difficulté* (6 crédits);
- En quatrième année: ASS 6826 *Dépistage des difficultés en lecture et en écriture* (3 crédits).

Donc, 11 crédits de cours obligatoires portent sur les élèves en difficulté; il est également possible d'ajouter 12 crédits supplémentaires, dont 6 crédits sont associés au stage thématique et 6 autres aux cours facultatifs. Le tout pour une possibilité de 23 crédits. On peut remarquer qu'à chaque année de formation des cours sont offerts en adaptation sociale et scolaire. Toutefois, il y a lieu de s'interroger sur le nombre de crédits accordé. Est-il suffisant?

D'entrée de jeu, disons que ces quelques cours touchent les aspects théoriques visant à acquérir des connaissances liées aux enfants en difficulté. Ces cours ont pour objectifs d'analyser les difficultés comportementales, de se pencher sur les modèles d'intégration, notamment les conditions de réussite, et d'aborder les problématiques pédagogiques d'élèves présentant certains handicaps, etc. Par ailleurs, tout comme pour la prévention, les élèves en difficulté ne relèvent pas exclusivement du domaine de l'adaptation sociale et scolaire. Cette dimension doit être transversale, c'est-à-dire se retrouver tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs universitaires. Elle va bien au-delà du stage ou des cours, mais elle doit être présente dans les projets du programme et dans les activités communautaires. Force est de constater que la formation initiale se préoccupe de la prévention, de l'intervention précoce et de l'adaptation de l'enseignement aux enfants en difficulté d'apprentissage, d'adaptation ou ayant un handicap. Il faut dire que l'UQAM est située au centre-ville de Montréal et que plusieurs

étudiants effectuent leurs stages dans les écoles montréalaises. Ils ont alors à composer avec la réalité de l'école pluriethnique et de l'éducation interculturelle. Quel que soit leur statut socioéconomique, les individus sont influencés et affectés par l'environnement dans lequel ils évoluent, qu'il s'agisse d'un milieu scolaire ou familial. De façon plus générale, la réussite éducative est plus facile pour un élève qui vit dans un milieu où la réussite scolaire est privilégiée, où l'éducation est valorisée et où l'enseignant est respecté.

LE RÔLE DES ACTEURS

La formation des étudiants du programme de BEPEP dans le domaine de la prévention à l'UQAM implique plusieurs acteurs, dont ceux qui travaillent de près à la gestion et au développement du programme (direction et professeurs invités), ceux qui donnent les cours (direction, professeurs invités, professeurs, chargés de cours et superviseurs) et, à ne pas négliger, les étudiants engagés dans leur formation. Dans ce cas-ci, la direction de programme et les professeurs invités agissent tant au développement du programme qu'à titre d'enseignants dans les cours offerts par le programme, ce qui n'est pas sans influencer positivement la formation. À cet effet, des rencontres régulières ont lieu entre ces acteurs. Ceux-ci mettent à jour les plans de cours communs en s'assurant de créer de la cohésion entre eux, de revoir les compétences attendues au regard d'une démarche allant du plus simple au plus complexe, d'analyser les nouvelles réalités scolaires, d'échanger sur les difficultés que vivent certains étudiants, d'établir des liens entre la pratique et la théorie.

Rappelons que le programme concerne la formation d'enseignants de classes dites régulières intégrant les enfants en difficulté dans les classes. Dans cette optique, une certaine cohésion est nécessaire entre les cours de formation générale et ceux de formation en adaptation sociale et scolaire. Entre alors en jeu la composition d'un comité de programme composé des représentants de chacun des départements intervenant dans le programme, des représentants d'étudiants de chacune des cohortes (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année), de deux représentants du milieu socioculturel, d'un représentant des chargés de cours et du personnel du programme (4 professeurs invités et 2 membres de la direction). Les rencontres mensuelles ont pour objectifs de développer le programme, de faire le point sur les réussites, sur les obstacles rencontrés et de discuter sur des problèmes ponctuels.

LA FORMATION D'UN PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT

Le programme vise à former des professionnels de l'enseignement. Un professionnel est d'abord et avant tout celui qui respecte l'être humain et ses droits fondamentaux tout en étant conscient du rôle qu'il a à remplir. Cette prise de conscience, en principe, ne survient pas spontanément. Elle peut prendre un certain nombre d'années avant de se réaliser pleinement. Ce nom et qualificatif de professionnel dépasse l'idée de la personne responsable qui désire réaliser les tâches façonnées par l'exercice d'un métier. Au départ, disons que la relation que l'enseignant établit avec l'élève est centrale pour capter l'intérêt de ce dernier, lui donner le goût d'apprendre, le motiver, le stimuler, l'encourager à se surpasser. Dans cet esprit, l'enseignant est amené à jouer plusieurs rôles, dont ceux de pédagogue, de psychologue, de surveillant, de gardien de la discipline, parmi bien d'autres. Parfois même, il est exposé aux situations problématiques que vivent les élèves de sa classe, celles-ci allant de la détresse psychologique à l'inconfort physique, en passant par l'incapacité intellectuelle. Le professionnel est cette personne qui, dans des contextes précis, saura prendre les bonnes décisions, au bon moment et avec les bonnes personnes. Être professionnel signifie aussi planifier des activités significatives, intervenir adéquatement, prendre des décisions conséquentes, analyser les situations correctement, évaluer en connaissance de cause, chercher l'aide requise, pouvoir se référer à son expérience pour agir, se positionner par rapport à des situations vécues et s'engager vis-à-vis de chacun des élèves dans le but de l'amener à réussir. La responsabilité qui incombe au professionnel de l'enseignement touche autant la dimension affective que cognitive. Chose certaine, c'est que l'on n'est pas professionnel une fois pour toutes (Morin et Brief, 2002) ; on le devient avec l'expérience, chaque individu vivant des situations particulières.

Alors, peut-on dire que l'étudiant, à la fin de sa formation, est un professionnel accompli de l'enseignement ? Certainement pas ! Car l'insertion professionnelle oblige le nouvel enseignant à se prendre en main rapidement, à s'adapter à un niveau d'enseignement, à s'ajuster à une cohorte d'élèves, à assurer le suivi dans les apprentissages, à enrichir son enseignement en ayant à cœur le cheminement de chacun des élèves, à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Par conséquent, ces nouvelles fonctions demandent des réajustements constants, et la prise en charge

personnelle est centrée sur l'adaptation aux situations plutôt que sur la créativité qui s'intéresse aux nouvelles solutions exigeant du professionnel qu'il sorte des sentiers battus.

Devant l'ampleur du rôle du professionnel de l'enseignement, l'idéal est de laisser le temps au nouvel enseignant de se connaître dans l'exercice de sa nouvelle fonction, d'apprivoiser sa pratique de classe, de créer un environnement intéressant pour l'enseignement et l'apprentissage avant de lui imposer des cas d'enfants qui exigent toute son attention.

LES DÉFIS

La réussite éducative vise tous les élèves, y compris les élèves en difficulté. Selon Royer (2007), les élèves en difficulté sont les grands oubliés de la réforme. Comment prendre en compte ce constat dans le programme de formation des maîtres et faire en sorte que les étudiants soient mieux formés pour enseigner aux élèves en difficulté au préscolaire et au primaire ? Rappelons que, tout au long de leur formation, les étudiants sont amenés à développer des habiletés pour travailler auprès de tous les types d'enfants dans les classes dites régulières qui intègrent des enfants en difficulté de comportement et d'apprentissage. Devant l'inquiétude que soulève le nombre grandissant d'élèves en difficulté dans les classes, le programme de formation, outre les projets qui ont été mentionnés, devrait se donner de nouveaux défis qui vont au-delà des cours et des stages offerts dans la formation.

Le premier défi consiste à former des alliances entre l'école, le milieu et l'université. Nouer ces alliances est une entreprise gigantesque, car elle nécessite la mise en place de tables de concertation entre ces différents partenaires. L'objectif principal de telles tables serait d'interroger à la fois la formation initiale, la formation continue au regard des enfants en difficulté de comportement ou d'apprentissage et l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Aussi, faute de temps, la formation prépare peu les étudiants à comprendre l'importance de créer des alliances avec la famille. Lorsque les nouveaux enseignants entrent dans la profession, ils ont parfois à faire face à l'hostilité de certains parents à l'endroit de l'école, ce qui n'est pas sans influencer les comportements de leur(s) enfant(s). Cette réalité s'explique souvent par leur propre parcours scolaire marqué par des échecs, des rejets, d'où l'accumulation de sentiments de frustration, de colère, de

méfiance à l'égard de l'école. Curieusement, ces parents participent moins aux activités scolaires, critiquent les enseignants devant les enfants et refusent l'aide de spécialistes.

Le deuxième défi vise à favoriser, sur le plan crédits, l'engagement des étudiants dans des organismes ou des institutions communautaires qui privilégient le dépistage, la prévention, l'intervention précoce. L'étudiant aurait la possibilité de travailler dans ces domaines et en retour un certain nombre de crédits pourraient lui être alloués. Les concepts habituellement réservés aux élèves en difficulté ne doivent pas devenir l'apanage de spécialistes ou encore d'éducation spécialisée, mais plutôt être le souci constant de tout éducateur soucieux du développement des enfants dans une démarche d'intégration en classe dite régulière.

Le troisième défi touche les responsabilités de l'université et de l'école en matière d'insertion professionnelle du nouvel enseignant. Une attention spéciale devrait être accordée au nouvel enseignant afin d'éviter qu'en début de carrière, celui-ci soit confronté à la pire classe de l'école, avec plus ou moins de ressources et avec un fort pourcentage d'élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En fait, il faudrait créer un pont entre l'université (dernière année de formation) et l'école (première année d'insertion professionnelle). L'idée de former des tuteurs pour accompagner les jeunes enseignants aurait sans doute sa raison d'être. Ces tuteurs pourraient être des enseignants exemplaires retraités. Par *exemple*, nous entendons l'enseignant qui aurait lui-même géré avec succès des classes dans lesquelles étaient intégrés des enfants en difficulté, de telle sorte que son expertise en la matière ne soit plus à démontrer. Ajoutons qu'une courte formation universitaire pourrait être donnée à ces tuteurs. La mise en place de forums de discussion visant à relater des faits vécus et des prises de décision serait très appropriée. Toutefois, il faut constamment se rappeler que chaque personne est particulière et qu'elle mérite d'être observée spécifiquement afin qu'on lui apporte l'aide individuelle requise, au bon moment et dans un contexte donné. Il s'ensuit donc que l'intervention n'est pas toujours transférable telle quelle.

Le quatrième défi concerne la création de forums de discussion entre les nouveaux enseignants et les étudiants qui terminent leur formation. Ces forums auraient pour but d'échanger sur les difficultés et sur les inter-

ventions par rapport aux situations vécues, ce qui pourrait contribuer à encourager les nouveaux enseignants et à éviter qu'ils abandonnent dès les premières années dans l'exercice de leurs fonctions.

Le cinquième défi aborde le ressourcement des acteurs de la formation et de l'enseignement. L'heure est venue d'innover pour affronter des situations de plus en plus complexes en éducation. À cette fin, le ressourcement demeure crucial pour que l'ensemble du personnel concerné puisse réfléchir sur les retombées des recherches ayant pour objet les enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Évidemment, ces quelques défis ne sont pas limitatifs et ils ouvrent la porte à d'autres défis non moins importants qui pourraient s'orienter vers les besoins des milieux scolaire et universitaire. Bien entendu, cela exige des partenariats indispensables pour permettre aux élèves, aux étudiants et aux enseignants de réussir. Dans cette optique, le Programme de formation à l'école québécoise (2001) opte pour la réussite éducative de tous les enfants en leur apportant une attention particulière au besoin. À ce propos, la compétence 7 de ce programme est libellée comme suit : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». Elle incorpore quatre composantes articulées autour de l'intégration elle-même, de la recherche d'information auprès des partenaires, des stratégies éducatives et des plans d'intervention adaptés à chacun. Bien entendu, la démarche d'intégration implique de coordonner les informations, de s'assurer de la collaboration des partenaires, de comprendre la problématique, d'analyser la situation, de prendre des décisions éclairées afin d'intervenir en toute connaissance de cause auprès d'élèves en difficulté.

CONCLUSION

Ajoutons que ce ne sont pas seulement les cours offerts en formation qui préparent les étudiants à intervenir adéquatement auprès d'élèves qui présentent des difficultés ; il y va certainement aussi de l'attitude personnelle de l'enseignant face à lui-même et face aux élèves qu'il reçoit dans sa classe. Les valeurs préconisées ne sont pas sans influencer sa démarche. Dans ce sens, l'ouverture et le respect des autres méritent une attention particulière.

Loin d'être uniquement une succession de cours et de stages, une formation de qualité réside aussi dans l'implication personnelle et professionnelle de l'étudiant, ce qui demande d'outrepasser les compétences attendues dans un programme. La motivation intrinsèque de chaque étudiant dans une démarche de formation non seulement initiale, mais aussi continue, contribue à élargir ses horizons, à le préparer à intégrer la profession, à enrichir son rôle, à accepter les différences, à accepter de relever des défis, à diversifier les approches pédagogiques et à trouver les solutions aux obstacles rencontrés tout en développant sa créativité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*, Québec, CSE, Bibliothèque nationale du Québec.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une pratique de la formation*, Paris, Payot.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Bibliothèque nationale du Québec.
- MORIN, J. et J.C. BRIEF (1995). *L'autonomie humaine : une victoire sur l'organisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ROYER, E. (2007). «La réforme oublie les élèves en difficulté», *Le Devoir*, Montréal, 21 mars.

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE MATERNELLE ET DE PREMIÈRE ANNÉE

Création d'un programme court
de deuxième cycle axé sur la prévention
et la concertation enseignant-parents

DENISE NORMAND-GUÉRETTE

Dans le système scolaire québécois, chaque école a la responsabilité de planifier et de mettre en œuvre un plan de réussite éducative afin de favoriser le succès du plus grand nombre d'élèves. Cette disposition nécessite des interventions axées sur la prévention universelle, c'est-à-dire auprès de l'ensemble des élèves, avant que des difficultés se manifestent, cela, afin de réduire l'incidence de nouveaux cas d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette action préventive est d'autant plus efficace que les parents, premiers éducateurs de l'enfant, y sont associés activement, ce qui permet de créer une cohérence dans les interventions éducatives ainsi que dans les messages que le jeune enfant reçoit dans ses deux principaux milieux de vie. Par ailleurs, on sait qu'il faut intervenir dès le début de la scolarisation pour augmenter les chances de succès des enfants dans leur cheminement personnel et scolaire.

L'entrée de l'enfant à l'école est une étape importante de son évolution au moment où il entreprend une nouvelle phase de sa vie en société en s'intégrant à la classe maternelle. De plus, le passage de la maternelle à la première année est également une étape qui influencera sa réussite

scolaire. Au cours de ces deux années, l'enfant est confronté à de nouvelles situations et expériences qui exigent de lui de s'adapter (Boutin et Daneau, 2004; Jacques et Deslandes, 2002). Cette période de transition constitue un moment où les besoins des enfants ainsi que les attentes des parents et des enseignants sont grands et où chacun cherche à contribuer au développement global et harmonieux de ces jeunes enfants. Mais trop souvent chacun travaille de son côté. Or, une des responsabilités des enseignants est de communiquer avec les parents pour établir une relation de confiance essentielle à l'établissement d'une concertation favorisant la promotion du bien-être de l'enfant ainsi que son développement harmonieux.

Devant les défis que les enseignants en exercice ont à relever, il est essentiel de répondre à leurs besoins de formation continue afin qu'ils puissent approfondir leurs compétences professionnelles, notamment pour intervenir de façon préventive et travailler en concertation avec les parents dès le début de la scolarisation des enfants. Déjà en 1994, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait que l'habileté « à entrer en relation avec les parents des élèves ait davantage sa place dans la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes du primaire et devienne l'une des priorités dans le perfectionnement des maîtres en exercice » (p. 73). Or, dix ans plus tard, dans son plan d'action 2005-2007, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2005) constate, à la suite d'une consultation des milieux de pratique, que la difficulté d'impliquer les parents et les relations famille-école font partie des « problèmes les plus urgents pour lesquels les intervenants n'avaient pas de solutions appropriées ».

Ce texte décrira le programme de recherche qui a conduit à la création d'un programme court de deuxième cycle ayant pour objectif de répondre au besoin de formation continue des enseignants dans les domaines de la prévention et de la concertation enseignant-parents. Le contenu du programme d'études supérieures et son caractère novateur seront présentés, puis nous insisterons sur l'importance de s'appuyer sur la recherche pour développer des programmes de formation des maîtres qui favorisent le transfert de connaissances auprès des enseignants.

FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME DE RECHERCHE

Le programme de recherche comporte trois recherches-actions qui ont été réalisées à la Commission scolaire des Affluents dans la région de Lanaudière, au Québec, entre 1999 et 2004. Ces recherches s'inscrivent dans le courant écosystémique en s'appuyant sur l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni (1987; 2000; voir Legendre, 2005, p. 1073). Cette approche, axée sur la prévention primaire, a pour but d'aider l'enfant à développer sa résistance et à renforcer son identité afin qu'il ait plus de courage pour relever des défis et affronter l'inconnu, qu'il acquière une capacité de plus en plus grande pour faire face aux situations stressantes et aux contraintes de la vie quotidienne et qu'il soit moins vulnérable aux influences extérieures (Guitouni, 2000; Guitouni et Normand-Guérrette, 1993). Cette approche guide parents et enseignants afin qu'ils saisissent mieux le vécu émotif de l'enfant, qu'ils tiennent compte de ce que celui-ci vit dans ses différents milieux et qu'ils se coordonnent afin de lui apporter un soutien.

Un autre fondement théorique du programme de recherche est le paradigme symbiosynergique, qui insiste sur les deux principes suivants : le partage du savoir et l'apprentissage dans la réciprocité. Cela signifie que les différents partenaires, enseignants et parents, acquièrent des connaissances, un sentiment accru de confiance dans leurs ressources ainsi qu'une capacité de prendre des décisions ensemble par rapport aux actions à entreprendre dans l'exercice de leurs rôles respectifs en vue d'atteindre des objectifs communs (Bouchard, 1998).

Bien que nous connaissions l'importance de l'intervention préventive et de la collaboration entre enseignants et parents pour favoriser la réussite des enfants aux plans personnel et scolaire (Deslandes, 1996; Potvin *et al.*, 1999), il n'est pas si évident de les réaliser. Comme le souligne Durning (1995) : « La question n'est plus de convaincre de la nécessité d'une coordination entre parents et enseignants, mais d'en construire les conditions concrètes de mise en œuvre... » (p. 201).

PREMIÈRE RECHERCHE-ACTION

Afin de mieux comprendre les conditions pouvant favoriser la « mise en œuvre » d'un partenariat enseignant-parents axé sur la prévention, une recherche-action subventionnée par le Conseil de recherches en sciences

humaines du Canada a été réalisée de 1999 à 2002 (Normand-Guérrette, 2002). Cette recherche a réuni, dans un premier temps, des parents et des enseignantes de maternelle et, dans un deuxième temps, les mêmes parents et les enseignantes de première année afin qu'ils travaillent en partenariat et se familiarisent avec une démarche d'intervention préventive basée sur l'approche préventive multidimensionnelle de Guitouni. Sept enseignantes de maternelle, cinq enseignantes de première année ainsi que 31 parents et enfants de milieu socioéconomique bas, selon les critères de Palacio-Quintin (1990), ont participé à cette recherche. Les enfants, nés au Québec, étaient de langue maternelle française. Afin d'éviter de stigmatiser les enfants en difficulté, nous avons travaillé avec des parents d'enfants avec et sans difficulté.

Cette recherche avait pour objectifs :

- d'établir une relation de partenariat entre enseignantes et parents ;
- de soutenir enseignantes et parents dans l'utilisation d'une démarche d'intervention préventive basée sur l'approche préventive multidimensionnelle ;
- de créer une plus grande cohérence entre les pratiques éducatives des parents et des enseignantes ;
- de favoriser le développement identitaire de l'enfant.

Au cours du déroulement de la recherche, parents et enseignantes ont été filmés en interaction avec les enfants à la maison et à l'école, et ce, au début et à la fin de la maternelle et de la première année. Par la suite, des séquences vidéo des activités réalisées à la maison et à l'école ont été utilisées lors de sept des huit rencontres annuelles (parents-enseignante-chercheuse) pour permettre aux participants de développer des habiletés d'observation et d'analyse des comportements et attitudes des enfants à l'école et à la maison, de prendre davantage conscience de leur mode d'intervention, de discuter des objectifs éducatifs et de se concerter pour intervenir de façon préventive. L'approche préventive multidimensionnelle et l'analyse de pratique assistée par vidéo (Tochon, 2002) sont des moyens qui ont suscité une réflexion sur les attitudes et pratiques éducatives des parents et des enseignantes.

Différents moyens ont été utilisés pour évaluer l'impact de l'intervention :

- entrevue avec chaque enseignante et chaque parent au début et à la fin de chaque année ;
- *Profil socioaffectif* de chaque enfant rempli par le parent et l'enseignante au début et à la fin de chaque année ;
- questionnaire de l'*Indice de stress parental* rempli par chaque parent au début et à la fin de la maternelle et à la fin de la première année ;
- analyse des activités enregistrées sur bande vidéo au début et à la fin de chaque année (activités filmées à la maison et à l'école) ;
- analyse des commentaires de chaque parent recueillis pendant le visionnage des activités réalisées à la maison (les activités étaient visionnées immédiatement après avoir été filmées) ;
- analyse des commentaires de chaque enseignante recueillis pendant le visionnage des activités réalisées à l'école (les activités étaient visionnées immédiatement après avoir été filmées) ;
- questionnaire rempli par chaque parent et chaque enseignante à la fin de chacune des rencontres parents-enseignante-chercheuse.

Voici quelques impacts de l'intervention :

- Une communication s'est établie sur une base régulière entre parents et enseignante, ce qui a favorisé les échanges d'informations sur le vécu de l'enfant à l'école et à la maison.
- Une relation de partenariat a été établie entre parents et enseignante, ce qui leur a permis de choisir des objectifs éducatifs ainsi que des moyens d'intervention qui ont été appliqués à la maison et à l'école.
- Une relation d'entraide s'est instaurée graduellement entre les parents, ce qui a diminué leur sentiment d'isolement.
- Parents et enseignantes ont développé leur sens de l'observation et leur compréhension des raisons à l'origine des comportements des enfants.
- Des changements ont été observés dans les attitudes et les pratiques éducatives des enseignantes (exemples : questionnement des enfants, rétroaction et aide données à l'enfant).

- Des changements ont été observés dans les attitudes et les pratiques éducatives des parents (exemples : attitude devant l'erreur de l'enfant, choix des activités proposées à l'enfant, approbation et aide données à l'enfant).
- Des changements ont été observés dans les comportements et les attitudes des enfants (exemples : développement du sens de l'effort et de la persévérance face aux difficultés, augmentation de l'autonomie, de la confiance en soi, du contrôle de soi, des comportements prosociaux).

En raison des résultats obtenus (Normand-Guérette 2003a, 2004, 2005), il s'avérait important d'utiliser les connaissances acquises afin d'élargir les retombées de cette recherche.

DEUXIÈME RECHERCHE-ACTION

Une deuxième recherche-action a été réalisée au cours des années 2002 à 2004 afin qu'un plus grand nombre de parents et d'enfants bénéficient des retombées de la recherche précédente. Cette deuxième recherche s'inscrit dans une perspective de formation continue du personnel enseignant. Quatre enseignantes de maternelle et une conseillère pédagogique en adaptation scolaire qui avaient participé à la première recherche-action ont travaillé avec la chercheuse afin de structurer, d'expérimenter et d'évaluer un programme de concertation entre parents et enseignantes de maternelle afin que famille et école travaillent ensemble en s'inspirant de la démarche d'intervention préventive utilisée dans la recherche de 1999-2002. Le programme de concertation enseignante-parents axé sur la prévention a été expérimenté dans quatre classes de maternelle. Le contenu de ce programme est décrit dans un article de la *Revue préscolaire* (Normand-Guérette, 2003b).

Au cours de cette deuxième recherche-action, les échanges entre les enseignantes, la conseillère pédagogique et la chercheuse ont permis d'utiliser les principes de l'approche préventive multidimensionnelle pour effectuer l'analyse de séquences vidéo présentant des enfants en interaction avec leurs parents ou avec des assistantes de recherche. Par la suite, l'équipe a sélectionné des séquences vidéo qui ont été présentées lors de rencontres avec l'ensemble des parents de leurs classes afin de discuter de différents thèmes (exemple : Comment aider l'enfant dans un nouvel

apprentissage ?). Les enseignantes ont enrichi leurs habiletés d'observation et d'analyse des comportements des enfants et des interventions des parents et elles ont développé des habiletés de coanimation des rencontres parents-enseignante, car l'animation se faisait avec la chercheuse. Pour leur part, les parents se sont sentis soutenus dans leur rôle d'éducateur et ils ont apprécié que les enseignantes leur proposent des moyens concrets pour aider leur enfant.

Les résultats de cette recherche auprès des enseignantes et des parents ont confirmé l'importance de mettre en place des moyens qui permettraient à un plus grand nombre d'enseignants de développer de nouvelles habiletés, attitudes et pratiques éducatives favorisant l'intervention préventive et la concertation avec les parents.

TROISIÈME RECHERCHE-ACTION

Cette recherche-action réalisée, en 2003-2004, a réuni l'ensemble des enseignantes de maternelle et de première année d'une même école afin d'assurer une continuité dans l'intervention préventive à la maternelle et en première année. Cette recherche s'inscrit également dans une perspective de formation continue du personnel enseignant. Elle a permis aux enseignantes d'observer, d'analyser et de mieux comprendre les attitudes et les comportements des enfants dans une optique de prévention universelle en se référant à l'approche préventive multidimensionnelle et en visionnant des séquences vidéo tirées de la première recherche-action.

De plus, les enseignantes se sont filmées en interaction avec des élèves et ont pu observer leurs propres attitudes et pratiques éducatives, en faire une analyse réflexive et réajuster leurs interventions dans un but de prévention universelle afin d'aider les enfants à renforcer leur identité personnelle et à se prémunir contre certaines difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

À la suite des résultats obtenus, il était important de prévoir comment favoriser le transfert des connaissances afin de permettre à un plus grand nombre d'enseignants de s'inscrire dans un processus de formation continue visant à développer des habiletés pour intervenir dans une optique de prévention universelle auprès des jeunes enfants.

FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Considérant les besoins du milieu scolaire (CTREQ, 2005) et les résultats des trois recherches-actions, il s'avérait important de développer un programme de formation au niveau des études supérieures afin d'outiller les enseignants en exercice sur le plan de la concertation avec les parents et la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dès le début de la scolarisation des jeunes enfants. Afin de contribuer à la formation continue de ces enseignants déjà titulaires d'un diplôme de premier cycle, un programme court de deuxième cycle intitulé *Prévention primaire et concertation enseignant-parents* a été créé à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (Normand-Guérette, 2006).

Les objectifs généraux de ce programme sont :

- l'approfondissement des connaissances dans les domaines de la prévention universelle et de la concertation avec les parents ;
- le développement d'habiletés, d'attitudes et de pratiques éducatives favorisant l'intervention préventive et la concertation avec les parents d'enfants en début de scolarisation ;
- le développement de la capacité d'analyse réflexive des enseignants par rapport à leurs pratiques professionnelles ;
- le partage de leur réflexion et de leur expérience avec d'autres collègues.

L'analyse de la démarche de formation continue vécue par les enseignantes dans les recherches-actions décrites précédemment a conduit à structurer le programme en trois étapes correspondant à trois cours de trois crédits suivis dans l'ordre suivant. Le **premier cours**, *ASS7020 Prévention à l'école primaire*, porte sur l'intervention préventive : rôle des enseignants dans la prévention universelle, importance de l'intelligence émotionnelle, étude de l'approche d'intervention préventive multidimensionnelle, observation et analyse des attitudes des enfants ainsi que des pratiques et attitudes éducatives des enseignants. Le **deuxième cours**, *ASS7021 Prévention et concertation enseignant-parents à l'école primaire*, est centré sur la réalisation d'un projet d'intervention préventive en concertation avec les parents d'un enfant : rôle des parents dans la prévention universelle, observation et analyse des interactions enseignant-parent-enfant afin d'identifier les attitudes et pratiques éducatives qui favorisent la prévention des diffi-

cultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que le renforcement des capacités d'adaptation personnelle, scolaire et sociale de l'enfant. Le **troisième cours**, *ASS7022 Projet d'expérimentation d'un programme de prévention et de concertation enseignant-parents*, vise la mise en application et l'évaluation d'un programme de prévention universelle et de concertation enseignant-parents avec l'ensemble des parents d'une classe maternelle, de même que le développement d'habiletés d'animation par les enseignants.

Le contenu des cours a été élaboré en s'appuyant sur les résultats des trois recherches-actions menées par le Groupe de recherche sur la prévention primaire en éducation. Fruit des efforts investis en recherche, ce programme court de deuxième cycle permettra le transfert de connaissances vers les enseignants, qui rejoindront à leur tour un plus grand nombre de parents. Le processus ayant conduit à l'élaboration de ce programme s'inscrit dans l'orientation proposée par l'UQAM (2003) : « C'est le développement des connaissances, traduisant une activité dynamique de recherche et de création, qui permet le développement de nouveaux programmes et assure la qualité de la programmation offerte aux cycles supérieures » (p. 6).

L'importance d'intervenir de façon préventive auprès des jeunes enfants afin de les aider à renforcer leur potentiel et à se prémunir contre des difficultés d'adaptation scolaire et sociale est une priorité en éducation. De plus, cette action préventive est renforcée lorsque les parents y sont directement associés. Ainsi, prévention et concertation enseignant-parents sont des éléments clés de la réussite des enfants et représentent de nombreux défis pour les enseignants. Le programme court de deuxième cycle se veut une réponse à leurs besoins de soutien et un moyen mis à leur disposition pour approfondir leurs compétences professionnelles sous deux aspects : l'intervention préventive et la concertation avec les parents d'enfants en début de scolarisation. Aucune université québécoise n'offre un tel programme qui conjugue ces deux volets essentiels au développement et au mieux-être des enfants. Ainsi, la création de ce programme est une initiative novatrice qui souligne le leadership de l'UQAM et sa volonté d'intégration de la recherche à l'enseignement afin de favoriser le transfert de connaissances auprès des enseignants et des parents, les principaux acteurs de l'éducation des enfants lors de leur entrée à l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUCHARD, J.-M. (1998). «Le partenariat dans une école de type communautaire», dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 19-35.
- BOUTIN, G. et C. DANEAU (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2005). «Appel 2005-2007 aux chercheurs intéressés par la réussite éducative». Guide. Site : <www.ctreq.qc.ca>.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, Québec, n° 50-0392.
- 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*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- DURNING, P. (1995). *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*, Québec, Presses universitaires de France.
- GUITOUNI, M. (2000). *Au cœur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*, Montréal, Éditions Carte blanche.
- GUITOUNI, M. (1987). «L'identité humaine en parallèle des identités culturelles», *Psychologie préventive*, vol. 12, p. 3-14.
- GUITOUNI, M. et D. NORMAND-GUÉRETTE (1993). *Entretiens avec Moncef Guitouni sur ses études du comportement des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- JACQUES, M. et R. DESLANDES (2002). «Transition à la maternelle et relations école-famille», dans C. Lacharité, G. Pronovost et E. Coutu (dir.), *Comprendre la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 275-282.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2006). «Un défi possible à relever : la concertation enseignante-parents», *Revue préscolaire*, vol. 44, n° 3, p. 5-14.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2005). «Le soutien parental pour le développement identitaire de l'enfant en maternelle et en première année», *Psychologie préventive*, vol. 40, p. 22-27.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2004). «Vers des attitudes et pratiques éducatives parentales pour favoriser la bienveillance et le support éducatif auprès d'enfants de 5 ans», dans J.-P. Pourtois, Les actes du congrès international AIFREF-EUSARF : *La bienveillance dans les cultures différentes*, <w3.umh.ac.be/~pourtois/actes/francais/guerette.htm>.

- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2003a). « Impact d'une recherche-action sur les attitudes et pratiques éducatives des enseignantes de maternelle », 71^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Rimouski, mai.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2003b). « Parents et enseignante de maternelle : agir ensemble pour une action préventive », *Revue préscolaire*, vol. 41, n^o 4, p. 12-19.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (2002). « Démarche d'intervention préventive expérimentée par des parents d'enfants de maternelle travaillant en partenariat avec les enseignantes », dans C. Lacharité, G. Pronovost et E. Coutu (dir.), *Comprendre la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 261-275.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1990). « Socioéconomique, environnement familial et développement cognitif chez l'enfant », dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (dir.), *Éducation familiale et intervention précoce*, Montréal, Agence d'Arc, p. 254-266.
- POTVIN, P. *et al.* (1999). « Caractéristiques familiales, participation et style parental en relation avec le risque d'abandon scolaire », *Simposi e comunicazioni, VII^e Convegno Internazionale di Educazione Familiare*, p. 208.
- TOCHON, F.V. (2002). « L'analyse de pratique assistée par vidéo », Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (2003). « Rapport du Groupe de réflexion sur la planification stratégique : La recherche et la création », Bureau de la recherche institutionnelle, Site consulté : <www.bri.uqam.ca/demarcheplanif/Documents_planif/Recherche.pdf>.

POUR PRÉVENIR L'ÉCHEC SCOLAIRE

La gestion participative ?

LISE BESSETTE

« Nous le savons maintenant : aucun but vivant ne saurait être d'achèvement. Tous les buts vivants se confondent avec le chemin. »

Edgar Morin (La méthode. 2. *La Vie de la Vie*, Paris, Éditions du Seuil, 1980)

Depuis plusieurs années, la gestion participative occupe une place relativement importante dans le discours officiel des gestionnaires de l'éducation. Cependant, il y a loin de la coupe aux lèvres. Des tentatives de gestion participative dans les commissions scolaires ont déjà fait l'objet d'écrits. Citons, à titre d'exemple, le Comité d'étude sur la gestion participative dans les écoles secondaires, mis sur pied à la Commission scolaire de Montréal (CSDM)¹, qui produisit un rapport en 1976. Malheureusement, le contexte de l'époque, tant politique que social, a fait en sorte que l'expérience ne s'est pas poursuivie. C'est ainsi que, deux décennies plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation met en évidence les dysfonctions du modèle bureaucratique (Labelle et St-Germain, 2004) après s'être également orienté dans le sens de la gestion participative dans son rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*.

1. Elle portait alors le nom de Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

DÉFINITION

Dans ce texte, nous entendons par **gestion participative** une manière d'organiser, de planifier, de diriger, de contrôler et d'évaluer qui permet aux différents acteurs de l'établissement scolaire et du système éducatif de prendre part à ce qui s'y passe à toutes les étapes, d'avoir leur mot à dire et de ne pas être relégués au rôle de simples exécutants. Cette philosophie de gestion, comme sa pratique, ne constitue pas une finalité en soi, mais son implantation met en place des moyens que nous pouvons nous donner pour demeurer en constante évolution dans l'objectif d'améliorer notre réponse aux besoins des élèves avec la contribution de l'intelligence collective de l'ensemble des acteurs du système et de l'établissement scolaire. La perception du rôle des acteurs œuvrant dans les établissements d'enseignement, qu'ils soient gestionnaires ou membres des personnels enseignant, professionnel ou de soutien, qu'ils agissent comme représentants patronaux ou syndicaux, est déterminante pour l'implantation de la gestion participative. Nous considérons que l'échec scolaire ou ses conséquences – décrochage, absentéisme, etc. – nécessitent la mobilisation de tous les acteurs des lieux de formation et que, par conséquent, la gestion participative en serait le moyen idéal. Et, comme le soutiennent Moisset et Couture (2001), la gestion participative, moyennant certaines conditions, est susceptible de mobiliser les acteurs de l'école malgré le climat d'incertitudes et de tensions inévitables liées aux changements. Tous s'entendent pour considérer qu'apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique passe par les défis considérables que constituent non seulement l'adaptation du contenu de l'éducation, mais aussi l'adaptation des modes de gestion, dans un univers globalisé où l'ensemble des populations aspire à la démocratie. Les compétences ne pouvant se développer dans l'action qu'à partir des connaissances, le modèle pyramidal dénoncé par le Conseil supérieur de l'éducation (1992) doit être délaissé pour l'implantation d'un modèle de gestion participatif qui donnerait davantage aux acteurs du terrain une réelle possibilité d'*agir autrement* et de prévenir l'échec scolaire par des moyens concrets adaptés aux besoins des élèves qu'ils connaissent bien, puis qu'ils vivent l'école avec eux.

Le cadre légal de la gestion de l'éducation

Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique dans la dernière décennie permettent de rapprocher le pouvoir des lieux de l'action. Ces modifications mettent effectivement en place la base, elles ouvrent la voie à la gestion participative (LIP, art. 36). Dorénavant, l'établissement d'enseignement doit réaliser sa mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite adopté par le conseil d'établissement (LIP, art. 102). Ce conseil d'établissement peut compter jusqu'à 20 membres qui en font partie au fur et à mesure de leur nomination ou élection. Il se compose d'au moins quatre parents d'élèves, de quatre membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants, de deux élèves du second cycle du secondaire, d'un membre du personnel affecté à des services de garde dans les écoles primaires et, possiblement, de deux représentants de la communauté (LIP, art. 42).

Cependant, l'augmentation officielle du pouvoir des usagers (parents d'élèves, élèves du secondaire et adultes) et des employés (enseignants, personnels professionnels et employés de soutien) complexifie les partenariats nécessaires à la mise en place de la gestion participative dans les établissements scolaires. Dans le cadre des changements qui sont proposés par le *renouveau en éducation*, on peut considérer qu'il est paradoxal que la gestion participative soit encore absente du milieu scolaire. En fait, la gestion participative ne constitue-t-elle pas une suite logique des propositions de modèles pédagogiques, y compris la pédagogie de la coopération et le travail par projet ? N'est-il pas étrange de vouloir faire des enseignants et des personnels professionnels de l'école des organisateurs de la coopération pour leurs élèves en les laissant sous le bât de gestionnaires fonctionnant dans un modèle bureaucratique ?

On assiste dans l'ensemble du système scolaire à une redéfinition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités s'y rattachant. En ce sens, la gestion des différents systèmes scolaires au niveau local s'oriente vers la prise en charge de l'éducation par les nouveaux acteurs institutionnalisés par la législation à incidence participative (Labelle et St-Germain, 2001). Mais, quelle que soit l'expression des volontés politiques, faut-il rappeler que la gestion participative ne se décrète pas plus qu'elle ne s'impose ni ne s'improvise. Des conditions objectives sont absolument nécessaires à son implantation.

Les conditions nécessaires à l'implantation de la gestion participative

Pour s'implanter et pour se développer, la gestion participative doit être voulue, entretenue par toutes les parties jusqu'à ce qu'elle devienne un élément de la culture organisationnelle des établissements scolaires qui ont la responsabilité légale d'élaborer le projet éducatif concrétisé par un plan de réussite scolaire. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), il faut d'abord s'assurer d'une compréhension commune du partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation. Le Conseil propose aussi de promouvoir la richesse de la contribution des parents dans toute sa diversité et de renforcer la légitimité du gouvernement scolaire. Il réaffirme l'importance d'une gestion participative plus soutenue dans le milieu scolaire en ajoutant que les problèmes résident moins dans la nature des pouvoirs et des responsabilités dévolus aux acteurs que dans la compréhension que ceux-ci en ont. Il avance également qu'il faut s'assurer que tous les intervenants du milieu en ont une compréhension commune par le biais d'une formation appropriée à leurs fonctions respectives (CSE, 2006). Le Conseil ne formule cependant pas de recommandation relative à la participation de ceux qui dispensent les services d'enseignement que l'on devrait considérer comme ceux qui font certainement l'école, en grande partie.

La Loi sur l'instruction publique est claire : c'est la direction de l'établissement scolaire qui assure la direction pédagogique et administrative de l'école et qui doit s'assurer de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école (LIP, art. 96.12). Pour ce faire, la gestion participative doit nécessairement être voulue par les personnes nommées par la commission scolaire à la direction et ce sont elles qui doivent la proposer aux autres acteurs de l'établissement.

En théorie, la gestion participative apparaît comme un concept très simple : on peut la considérer comme un processus permettant la répartition de l'information, de l'expertise et du pouvoir entre tous les membres de l'organisation scolaire. Cependant, dans la pratique, les choses s'avèrent plus complexes. Des obstacles peuvent empêcher la participation des employés, dont : la direction de l'établissement, les concepteurs des projets, les employés eux-mêmes, le contexte et les utilisateurs (Villeneuve, 2005). En fait, la coopération entre les acteurs dans toutes les organisations est la pratique la plus difficile à réaliser (Crozier et Friedberg, 1973). Faut-il rappeler que les acteurs du milieu de l'éducation, comme ceux d'autres

organisations, peuvent aussi avoir des objectifs individuels et collectifs différents ? N'est-il pas aussi normal de penser qu'ils peuvent avoir des croyances, des attitudes, des habiletés et des connaissances différentes et que, de ce fait, ils peuvent parfois adopter des comportements opposés tout en affirmant viser le même but qui serait, dans le cas de l'éducation, la réussite scolaire ou la réussite éducative ?

LA GESTION PARTICIPATIVE, UN PROCESSUS

Certains considèrent la gestion participative, avant tout, comme une affaire de croyances (Grégoire, 1999). Nous pensons toutefois qu'elle ne doit pas s'y limiter et qu'il faut davantage la décrire, en gestion de l'éducation, comme un processus résultant d'un ensemble de connaissances tant déclaratives, procédurales que conditionnelles qui permettent de développer des attitudes, des habiletés et des comportements individuels et organisationnels absolument nécessaires pour atteindre les objectifs liés à la mission de l'école. La gestion participative n'est pas une mode ou un argument du domaine de la langue de bois qu'on utiliserait pour faire patienter celles et ceux qui remettent en question tant le processus éducatif que ses résultats. La gestion participative, c'est plutôt une proposition de gestion responsable reconnaissant la valeur de l'ensemble des « ressources humaines » de l'école et du système scolaire par le partage des responsabilités et des pouvoirs. Faut-il le répéter, ce mode de gestion nécessite de la part du gestionnaire qu'il reconnaisse ses partenaires dans l'action. En fait, le directeur d'établissement doit considérer les professionnels de l'éducation, les enseignants et les non-enseignants ainsi que le personnel de soutien, chacun dans son domaine, comme les premiers experts pouvant fournir une information pertinente dans une situation donnée et comme les acteurs détenant les moyens de développer, de corriger ou de transformer la réalité dans leur pratique professionnelle. Le gestionnaire doit être capable de déléguer et avoir foi en l'engagement et en la responsabilisation des personnes qui travaillent avec lui. Dans le cas contraire, on continuera à établir un système sophistiqué de contrôle limitant la responsabilisation des personnes, tout en tenant un discours d'ouverture. En résumé, la gestion participative, c'est un vrai travail d'équipe, fondé sur la responsabilisation, dans une organisation efficace qui génère du pouvoir pour chacun dans son domaine d'expertise et dans son poste de travail (Drolet, Filion *et al.*, 1991).

Le travail d'équipe et la gestion participative

La gestion participative repose d'abord et avant tout sur le travail d'équipes autogérées qui définissent elles-mêmes leurs objectifs, ainsi que les ressources qu'elles évaluent nécessaires, et qui établissent les méthodes adéquates pour l'atteinte de résultats probants.

Le système scolaire québécois a constitué jusqu'à maintenant une organisation très hiérarchisée. Travailler en équipe demande, de ce fait, de grands efforts de concertation. Si l'on veut que la collaboration soit efficace, il est essentiel que les membres de l'équipe-école, la direction et les cadres de la commission scolaire soient capables et acceptent de respecter les personnes, d'avoir confiance dans les capacités des membres de l'équipe-école, de partager leurs aptitudes et leurs connaissances et de participer activement. Dans cette situation, chacun se sent solidaire de l'équipe, est conscient que celle-ci compte sur lui et veille à faire sa part du travail.

Le rôle du gestionnaire et la gestion participative

Bergeron (2006) rappelle que les subordonnés peuvent refuser de s'engager quand le milieu dans lequel ils travaillent ne favorise pas la prise de responsabilités ou qu'ils se disent qu'il ne sert à rien de faire preuve d'initiative et d'apporter toutes sortes de suggestions puisque, en définitive, le patron en fera à sa tête. Dans le milieu éducatif, pour lever les obstacles qui se dressent contre la gestion participative, pour qu'elle s'implante réellement, il faut que la direction manifeste une réelle volonté de permettre à tous les membres de l'équipe-école de participer à la prise de décision. La direction doit aussi adopter des attitudes caractérisées par l'empathie, l'écoute active et un souci réel d'obtenir le meilleur éclairage possible en consultant les enseignants, les autres membres du personnel et les parents. De plus, la direction doit exprimer clairement sa vision et ses valeurs et faire en sorte que celles-ci soient partagées par les autres acteurs de l'établissement. De même, la direction ne doit pas hésiter devant la nécessité de la constante remise en question des façons de faire du modèle de gestion bureaucratique en vigueur actuellement. En résumé, le directeur d'établissement doit être un véritable leader, apte à diriger les travaux de l'équipe, capable d'assurer la conduite des travaux et la liaison entre l'équipe-école et les instances

dirigeantes de la commission scolaire. Les attitudes des gestionnaires envers les personnels sont importantes relativement à la création du climat de confiance nécessaire pour implanter la gestion participative.

On ne peut nier qu'à l'intérieur d'un établissement scolaire, les acteurs doivent composer avec des pouvoirs que l'on peut qualifier de « hors champ », qui appartiennent à la commission scolaire et au ministère de l'Éducation. En fait tout ce qui est prescrit, c'est-à-dire les contenus de la Loi sur l'instruction publique, du régime pédagogique, des instructions annuelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), des règlements et des politiques des commissions scolaires, sont des sources rigoureuses d'encadrement de l'activité des établissements scolaires. Cependant, des décisions importantes au regard de trois facteurs qui peuvent avoir un impact majeur sur la réussite éducative des élèves dans le milieu scolaire, soit le climat organisationnel, la mission éducative et la gestion organisationnelle, peuvent tout de même, heureusement, être prises au niveau des établissements scolaires.

Sur le plan du climat organisationnel, citons les éléments les plus importants qui peuvent être objet de gestion participative : l'élaboration d'un code d'éthique, la gestion des situations problématiques et des conflits, le code de vie des élèves et les règles de sécurité. En ce qui concerne la mission éducative, la gestion participative est déjà prévue dans la loi portant sur le projet éducatif et sur le plan de réussite de l'école ; plusieurs éléments peuvent s'y ajouter, notamment la grille des matières, les services complémentaires, les projets spéciaux, etc. La gestion participative apparaît particulièrement efficiente au regard de la gestion organisationnelle qui doit planifier, organiser, diriger et évaluer toutes les ressources nécessaires à la prestation des services en milieu scolaire, y compris la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage des élèves. En ce sens, les décisions prises en commun relativement à la répartition du budget alloué par la commission scolaire, à l'ajout de personnel spécialisé, à la répartition des tâches, aux contraintes de la fabrication des horaires, à l'accueil des élèves, au contenu des journées pédagogiques, aux rencontres avec les parents et à l'utilisation des locaux et des terrains de l'école, entre autres, ne peuvent que favoriser un climat organisationnel plus sain et plus susceptible de créer et de maintenir des attitudes et des comportements collaboratifs sources de réussite scolaire, de réussite éducative pour l'ensemble des élèves ou, du moins, pour le plus grand nombre.

Le succès de la gestion participative

En fait, la motivation, l'adhésion et l'engagement de l'ensemble des personnels sont de beaucoup plus assurés quand ces derniers prennent part aux décisions qui les concernent relativement au projet éducatif et au plan de réussite éducative inscrits dans la Loi sur l'instruction publique (article 36.1 et article 37.1). L'hypothèse centrale des théories de l'autodétermination est que le comportement individuel est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements (Deci et Ryan, 1991 ; El Akremi, 2000). La gestion participative allant dans le sens de l'autodétermination peut être une variable contextuelle de prévention de l'échec et un facteur de réussite éducative.

En ce qui a trait aux acteurs, on observe que la gestion participative a, entre autres, comme effet l'augmentation du niveau de motivation et un effet d'entraînement. Par exemple, les enseignants ont tendance à introduire ce concept dans leur classe. Les parents, quant à eux, deviennent plus positifs et l'on constate une augmentation de leur contribution à l'école. Chacun prenant conscience de son rôle, il y a augmentation du sens des responsabilités. Dans les établissements scolaires où la gestion participative est implantée, l'amélioration de la qualité de vie contribue à une plus grande satisfaction des différents acteurs (Malen et Ogawa, 1988 ; Hargreaves, 1994).

Sur le plan de l'organisation scolaire, on observe dans les milieux où il y a gestion participative une augmentation de la qualité des gestes professionnels, une amélioration de l'efficacité pédagogique, une diminution de l'absentéisme, une augmentation du sentiment collectif d'appartenance et de fierté, un assainissement du climat de travail et une réduction de la perte et même du gaspillage d'énergie (Argyris, 1998 ; Aubert *et al.*, 1999 ; Semler, 1999).

CONCLUSION

En conclusion, nous sommes d'avis que la gestion participative en éducation constitue une forme de gestion en émergence au Québec et que ce mode de gestion peut rencontrer des obstacles tout au long de son implantation et de sa réalisation. Nous considérons qu'il faut réfléchir suffisamment sur notre pratique pour bâtir des expériences positives sur lesquelles nous pourrions nous appuyer afin de bien saisir les éléments circonstanciels qui

nous permettent de parfaire notre pratique dans le plus grand intérêt de l'ensemble des acteurs du système éducatif. St-Pierre (2001) rappelle que la réalisation du partenariat décisionnel en éducation annonce une démarche caractérisée par une grande complexité, mais, en même temps, propose une avenue des plus intéressantes pour favoriser la responsabilisation de tous en vue d'atteindre l'objectif de la réussite éducative au Québec.

Quoi qu'il en soit, nous constatons que le résultat d'un engagement responsable et respectueux de tous les acteurs de l'école, favorisé par les attitudes et les comportements des chefs d'établissement, est la première condition de la gestion participative nécessaire à la fois à la prévention de l'échec scolaire et à la réussite éducative. Ce mode de gestion, bien qu'on ne doive pas le considérer comme la panacée à tous les maux du système scolaire, constitue une solution alternative au modèle de gestion bureaucratique qui survit dans les établissements scolaires (CSE, 2006). Il s'agit d'un modèle de gestion intéressant qui interpelle au quotidien l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire, les obligeant à faire de la place à l'expérimentation, à la réflexion et à la pratique réflexive. Toute pratique de gestion visant la transparence, le respect et la confiance constituent un pas dans la bonne direction, car il s'agit de conditions essentielles à la démocratisation de l'école et à l'implantation de la gestion participative qui rendra possible la prévention de l'échec scolaire et la réussite éducative au Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARGYRIS, C. (1998). «L'empowerment ou les habits neufs de l'empereur», *L'Expansion Management Review*, septembre, p. 25-30.
- AUBERT, N., S. MICHEL, H. LAROCHE, J.-P. GRUÈRE et J. JABES (1999). *Management, aspects humains et organisationnels*, Paris, Presses universitaires de France.
- BLASE, J.R. (2001). *Empowering Teachers – What Successful Principals Do*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- BOUTIN, G. et F. LE CREN (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1991). *Pour changer le collège : une gestion participative*, Lille, Centre régional de documentation pédagogique.
- CHAPELLE, G. et D. MEURET (2006). *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

- CLOCCHIATTI, R. (1989). «La gestion participative : un aperçu théorique et empirique», *Revue juridique des étudiants et étudiantes de l'Université Laval*, Québec, Université Laval.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1976). *La gestion participative – rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires*, Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, Rapport annuel 2005-2006 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1991). «A motivational approach to self: integration in personality», dans R.A. Dienstbier (dir.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation 1990*, vol. 38, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 237-284.
- DROLET, A., R. FILION *et al.* (1991). *La gestion participative*, Vidéocassette, Québec, Office des ressources humaines, Groupe innovation.
- EL AKREMI, A. (2000). *Contribution à l'étude du rôle de la gestion des ressources humaines dans le passage de la flexibilité potentielle à la flexibilité effective*, Thèse de doctorat en sciences de gestion de l'Université Toulouse 1, volume I.
- GEORGES, P.M. (2004). *Gagner en efficacité en équipe : les outils de l'intelligence collective*, Paris, Éditions d'Organisation.
- GONDRAND, F. (1989). *Quand les hommes font la différence : cent exemples de participation à la gestion : groupes d'expression, cercles de qualité, groupes de progrès, projet d'entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Loi sur l'instruction publique*, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>, consulté en octobre 2007.
- GRÉGOIRE, C. (1999). «La gestion participative», *Vivre le primaire*, vol. 13, n° 1, novembre.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Toronto, OISE Press.
- HERMEL, P. (1988). *Le management participatif : sens, réalités, actions*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LABELLE, J. et M. ST-GERMAIN (2001). «Décentralisation et rapports de forces : évolutions et stratégies politiques», *Éducation et francophonie*, revue de l'ACELF, vol. XXIX, n° 2001, Accès Internet : <www.acelf.ca>.
- LIKERT, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, Traduction de E. Rinchart et E. Bochet, Paris, Gauthier-Villars.

- MALEN, B. et R.T. OGAWA (1988). «Professional-patron influence on site-based governance councils: A confounding case study», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 10, p. 251-270.
- MALEN, B., R.T. OGAWA et J. KRANTZ (1989). «What do we know about school-based management?» dans W.H. Clune et J.F. White (dir.), *Choice and Control in American Education, Volume 2: The Practice of Choice, Decentralization and School Restructuring*, New York, The Falmer Press.
- MORIN, E. (1980). *La méthode 2. La Vie de la Vie*, Paris, Éditions du Seuil.
- MOISSET, J.-J. et A. COUTURE (2001). «Changement, incertitude et gestion en éducation: regards sur la réforme scolaire au Québec», *Éducation et francophonie*, revue de l'ACELF, vol. XXIX, n° 2, [en ligne] <www.acef.ca>.
- MOISSET, J.-J., J. PLANTE et P. TOUSSAINT (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PERRON, G. (1987). *La gestion participative, mobilisez vos employés*, Montréal, Transcontinental et Fondation de l'entrepreneurship.
- SEMLER, R. (1999). *À contre-courant: vivre l'entreprise la plus extraordinaire au monde*, Traduit de l'américain par Marie-France Pavillet, Paris, Dunod.
- ST-PIERRE, M. (2001). «Le partenariat décisionnel en éducation au Québec: l'institutionnalisation de rapports de force», *Éducation et francophonie*, revue de l'ACELF, vol. XXIX, n° 2, [en ligne] <www.acef.ca>.
- VILLENEUVE, J. (2002). «Obstacles à la gestion participative dans la conduite de projets», *Objectif prévention*, vol. 25, n° 1.
- ZARA, O. (2005). *Le management de l'intelligence collective: vers une nouvelle gouvernance*, Paris, M2 Éditions.

LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC CONCERNE ÉGALEMENT LA DIRECTION D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

FRANCINE DUBOIS

Dans le cadre de ce colloque, il importe de s'interroger sur le rôle que le personnel de direction d'un établissement scolaire est appelé à jouer concernant la prévention de l'échec scolaire. Sans prétendre pouvoir répondre de façon exhaustive à un tel questionnement, je tenterai d'en marquer les contours.

Dans un premier temps, j'esquisserai le contexte légal et politique qui a transformé la gouvernance des établissements scolaires au Québec, il y a de cela bientôt dix ans. Dans un second temps, je dégagerai ce qui me semble être une caractéristique saillante de ce nouveau contexte : j'ai nommé l'impératif de la complémentarité, donc le rôle central de la direction de l'établissement. Dans un troisième temps, j'énumérerai quelques actions spécifiques et déterminantes dans lesquelles cette direction peut s'engager afin de prévenir l'échec scolaire, à commencer par un travail sur les représentations que se font de son métier les membres de l'équipe-école. Dans un quatrième temps, je distinguerai ces actions selon qu'elles visent des élèves spécifiquement identifiés comme étant à risque d'échec (les EHDAA : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) ou bien les élèves qui se débrouillent, parfois tant bien que mal, ou encore ceux que l'on qualifie parfois de *drop-in*. Enfin, je terminerai

en montrant comment toutes ces actions dépendent d'une compétence : savoir communiquer, compétence qui constitue *LE* levier permettant à la direction de l'établissement d'amplifier ce qui s'y déroule déjà en vue de la réussite de chacun des élèves.

Avant d'aller plus loin, il me paraît utile de donner un aperçu des principaux documents relatifs aux politiques éducatives québécoises qui s'échelonnent sur plusieurs années :

- 1994 Rapport Corbo : *Préparer les jeunes au XXI^e siècle* ;
- 1996 Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec : *Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers d'actions prioritaires* ;
- 1997 Rapport Inchauspé : *Réaffirmer l'école* ;
- 1997 Politique éducative du MEQ : *L'école, tout un programme* ;
- 1997 Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : *Prendre le virage du succès*. Sept grandes lignes d'action couvrant la formation de base, la formation continue, la formation technique et professionnelle, du préscolaire jusqu'à l'université ;
- 1998 et 2002 (entre autres)
 - Modifications de la Loi sur l'instruction publique :
 - Projet de loi n° 180 : décentralisation et accroissement des pouvoirs de l'établissement ;
 - Projet de loi n° 124 : institutionnalisation des plans de réussite au primaire et au secondaire (centre de formation et école).

Ces travaux témoignent de la réflexion constante, collective et publique concernant l'éducation au Québec. Ils ont permis la mise en place de conditions favorables à l'exercice des responsabilités éducatives dans chaque établissement scolaire. L'autonomie de l'établissement se définit maintenant par rapport à une communauté envers laquelle il est redevable. Bien que la préoccupation médiatique des dernières années en éducation au Québec tourne autour de la redéfinition des programmes d'apprentissage et de formation, l'importance de la redéfinition des rôles, responsabilités et fonctions des acteurs à l'intérieur du système d'éducation au primaire et au secondaire continue d'être d'actualité quelque

dix années après l'avènement des commissions scolaires linguistiques en raison des exigences qu'elle impose. En effet, ces nouveaux rôles et ces nouvelles fonctions sont tantôt en continuité tantôt en rupture avec les expériences antérieures soit des différents acteurs, soit de l'instance politique qui gouverne l'établissement.

LE RÔLE CENTRAL DE LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT : L'IMPÉRATIF DE LA COMPLÉMENTARITÉ

Le contexte que je viens de brosser débouche sur une fonction de direction bien remplie :

- C'est la direction de l'établissement qui doit coordonner tous les travaux des membres du personnel en vue de la mise à jour périodique des deux documents porteurs des visées et intentions qui président à leurs propres actions professionnelles et aux apprentissages des élèves. Ces documents doivent être soumis respectivement à l'adoption (projet éducatif de l'école ou orientation et objectifs du centre de formation) et à l'approbation (plan de réussite) du conseil d'établissement sur proposition de la direction de l'établissement.
- C'est elle qui doit coordonner les travaux d'évaluation de la réalisation du plan de réussite et qui doit assister le conseil d'établissement dans sa responsabilité de rendre compte à son milieu et aux autres instances.
- C'est elle qui doit assurer la gestion courante des ressources humaines de l'établissement.
- C'est encore elle qui doit assurer la gestion courante des ressources matérielles dans son établissement.
- C'est elle également qui doit assurer la gestion courante des ressources financières confiées à son établissement.

Un mandat aussi large relève à la fois du leadership pédagogique, de l'intendance et de la gestion de l'urgence (dépannage). Parce que la réussite scolaire est une réalité ou une visée complexe qui ne saurait se produire ni se maintenir pour chacun des élèves d'un établissement sans l'apport de toutes les personnes concernées par les élèves, les actions quotidiennes

du personnel enseignant et du personnel non enseignant (soutien administratif ; soutien manuel ; soutien technique et soutien professionnel) rivalisent parfois d'ingéniosité. Mais leur pérennité est trop souvent à la merci de financements accordés à la faveur d'élans politiques ponctuels. De là un rôle de plus pour la direction d'établissement : faire en sorte que chaque action de prévention de l'échec scolaire se définisse en complémentarité l'une avec l'autre. L'action de la directrice ou du directeur d'établissement scolaire peut ainsi élargir la portée de ces actions professionnelles et leur garantir une survie par-delà la problématique du financement.

DES ACTIONS SPÉCIFIQUES ET DÉTERMINANTES POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Comment l'action de la directrice ou du directeur de l'établissement scolaire fera-t-elle une différence pour les élèves ?

La compétence de la direction dans le domaine de la communication pourrait-elle faire cette différence ?

Pour que le déploiement de cette compétence porte ses fruits, il est nécessaire que la directrice ou le directeur de l'établissement travaille sur la représentation que le personnel de l'établissement se fait de son rôle, de ses fonctions et de leur valeur. En effet, le personnel croit généralement en l'autorité de sa directrice ou de son directeur et il compte sur cette personne, notamment en matière de discipline ; si toutefois la représentation que le personnel se fait de la direction se limite au domaine de la discipline, il faudra que cette direction s'efforce de transformer cette perception, sinon ses autres actions, dont celles dirigées vers la prévention de l'échec scolaire, ne pourront avoir leur pleine portée.

Imaginons deux établissements scolaires situés en milieux socio-économiques semblables et servant une population aux caractéristiques et besoins tout aussi comparables. Établissons également que le personnel affecté à chacun présente des talents, des compétences et un engagement qui répondent aux attentes de leur milieu respectif. Il se peut que la réussite scolaire y soit perçue et vécue d'une manière différente par les élèves et par le personnel en raison des actions différentes de la direction de l'établissement.

Imaginons que dans l'un de ces établissements le personnel apprécie au plus haut point le fait que la direction soit systématiquement présente pour la durée et aux lieux stratégiques de la surveillance collective des élèves (cour de l'établissement lors des entrées et sorties des élèves, quai d'embarquement pour le transport des élèves, place publique ou cafétéria, changements de locaux en fin de périodes ou lors des pauses statutaires, etc.). Une rapide comptabilisation fera ressortir qu'un minimum de cinq heures et facilement six à huit heures pourront ainsi être hebdomadairement consacrées à des tâches qui sont dévolues à d'autres intervenants dans l'établissement. Par ailleurs, imaginons que la direction de l'autre établissement accorde la moitié de ce temps à ce genre d'activités ; cela représente tout de même facilement entre deux et quatre heures de plus qui pourront être utilisées chaque semaine pour que la direction affirme son leadership pédagogique.

Pour que se construise une juste représentation du rôle du personnel de direction d'un établissement scolaire, voici quelques actions du quotidien qui demandent des talents dans le domaine de la communication, la liste n'ayant pas la prétention d'être exhaustive :

- Animer (donner une *âme* et un mouvement) un groupe d'intervenants (parents, personnel enseignant, personnel non enseignant) pour l'élaboration, l'évaluation et la mise à jour d'un plan d'intervention d'un élève plutôt que de confier l'exercice à l'orthopédagogue, voire au psychologue.
- Participer aux échanges lors des activités de classement des élèves dans un programme de formation, un cycle, périodiquement ou à la fin d'une année scolaire ou lors d'un changement de cycle ou de module.
- Rappeler, reformuler ou préciser les priorités retenues dans le plan de réussite lors des rencontres collectives lorsque s'élaborent en concertation les propositions qui seront présentées par la direction au conseil d'établissement.
- Participer aux travaux liés au plan de réussite selon les équipes de travail formées : analyse des résultats des élèves aux examens communs, discussions pour déterminer les actions prioritaires ou les expérimentations pédagogiques, analyse des priorités budgétaires selon les orientations du plan de réussite et en lien avec la prévention de l'échec scolaire, etc.

- Participer à des activités de perfectionnement professionnel liées à la prévention de l'échec scolaire et choisies par l'équipe enseignante ou non enseignante.
- Présenter les objectifs et les besoins de l'établissement aux organismes dont la mission et les intérêts sont apparentés à l'établissement et qui veulent et peuvent contribuer à la réussite des élèves par des ressources additionnelles ou des interventions complémentaires ; faire de la sollicitation externe judicieuse et éclairée. Exemples : auprès d'employeurs éventuels, de la chambre de commerce, de clubs sociaux, de fondations, d'organismes socio-communautaires, sportifs ou culturels, etc.
- Exposer avec doigté les différences inconciliables qui existent parfois entre les missions respectives d'organismes intéressés à collaborer avec l'établissement ou recadrer des collaborations pour les harmoniser avec les activités essentielles afin de garantir la qualité professionnelle des services fournis aux élèves, prendre soin de la bonne volonté des gens et contrer les maladrotes involontaires. Exemple : tables de concertation avec des organismes de bénévoles, des services de police ou de sécurité, etc.
- Présenter aux professionnels des équipes d'organismes extérieurs à l'établissement chacun des cas susceptibles de bénéficier de leurs services, cerner l'essentiel, établir ce qui a déjà été réalisé, proposer des pistes de collaboration à entretenir. Exemples : employeurs offrant des possibilités de stages de formation, centres de santé ou de services sociaux, hôpitaux, centres spécialisés, etc.
- Convaincre patiemment les parents, souvent en déni, de la nécessité pour leur enfant d'être dirigé vers une intervention différente en milieu spécialisé.

IMPACTS POSSIBLES POUR PRÉVENIR L'ÉCHEC SCOLAIRE

L'impact de ces actions peut varier selon les types d'élèves. Si on laisse de côté, aux fins de cette analyse, les élèves qui réussissent toujours quoi que l'on fasse ou ne fasse pas à leur intention, il reste :

- le peloton du milieu, composé d'élèves qui présentent parfois des risques d'échec, ceux dont la motivation varie mais qui réussissent habituellement en profitant des actions généralement déployées dans l'établissement scolaire ;
- et celui des élèves qui sont officiellement désignés dans l'établissement comme porteurs d'un risque d'échec scolaire et ceux qui vivent avec des handicaps reconnus qui influencent leur parcours scolaire.

Les sept premières actions propres et déterminantes pour la réussite scolaire sont des exemples qui impliquent la qualité de la communication entre la direction et les membres de son personnel ou qui favorisent la promotion de la mission de l'établissement. Le raffinement de cette communication pourrait augmenter la puissance des actions menées par le personnel en faveur des élèves des deux derniers groupes présentés précédemment ou d'augmenter le nombre des interventions pour ces mêmes groupes d'élèves par l'ajout de services fournis par des organismes intéressés à travailler dans l'établissement scolaire. La compétence à communiquer de la directrice ou du directeur d'établissement est par ailleurs essentielle dans les deux derniers exemples des actions propres à la réussite scolaire, c'est-à-dire lorsque d'autres organismes sont appelés à entrer en jeu pour un même élève ou avec les parents d'un élève. En effet, lorsque la directrice ou le directeur d'un établissement scolaire communique efficacement avec les parents d'un élève ou avec les intervenants d'un autre organisme, il peut prévenir entre autres les délais et les malentendus qui se présentent souvent lorsque deux systèmes doivent se coordonner pour soutenir un même élève en difficulté ou handicapé : famille/établissement ou établissement/organisme. Faute d'une communication efficace et d'autorité, on devra multiplier les démarches, se perdre en redites d'un intervenant à l'autre ; dans ce domaine, nul ne peut remplacer l'ultime communication d'une directrice ou d'un directeur habile et informé. L'élève en difficulté temporaire ou persistante ou l'élève dit à risque bénéficie de cette efficacité dans tous les cas, car le temps ainsi économisé est également un facteur clé pour la pertinence des interventions à son égard.

UN LEVIER POUR AUGMENTER LA COMPLÉMENTARITÉ DES INTERVENTIONS DE PRÉVENTION SCOLAIRE : LA COMMUNICATION MENÉE PAR LE PERSONNEL DE DIRECTION

Le fil conducteur qui peut relier toutes les actions entreprises dans un établissement est détenu en grande partie par le personnel de direction. En vertu de ses fonctions, le personnel de direction d'un établissement scolaire est à tour de rôle placé dans la position soit de l'émetteur, soit du récepteur : organiser les informations et en dégager l'essentiel pour chaque élève et pour la collectivité, formuler des questions qui font réfléchir, exprimer ses propres croyances, rétroagir officiellement à des propositions d'aide, écouter avec l'intention d'apprendre là où l'on s'y attend le moins ou encore réfléchir aux effets de la communication et en tirer le meilleur parti pour une prochaine fois, etc., autant de gestes concrets en management de l'intelligence collective pour tracer ou élargir à travers la communication des pistes de solution face à certains obstacles rencontrés par un élève. Dès lors que le personnel lui reconnaîtra une autorité non seulement fonctionnelle mais aussi compétente sur le plan pédagogique, les habiletés en communication du personnel de direction verra ses habiletés en communication servir de levier pour amplifier les effets positifs de toute action de prévention de l'échec scolaire. Dans beaucoup de situations et très souvent dans celles qui concernent les élèves qui éprouvent des difficultés, la réussite de la communication entre les intervenants est tributaire de la compétence de la direction qui sert d'agent de liaison entre plusieurs acteurs préoccupés par la réussite d'une ou d'un élève et susceptibles de l'aider au fil de son parcours. Au cœur de toutes les communications qui seront utiles et nécessaires, celle qui émane de la voix de la direction a des impacts à la hauteur des fonctions officielles et légales qui lui sont conférées par la Loi sur l'instruction publique.

CONCLUSION

L'exposé qui précède présente donc la compétence à communiquer d'une directrice ou d'un directeur d'établissement scolaire, non seulement en association avec sa capacité à prendre des décisions justes et en association avec celle de gérer son établissement, mais aussi comme une compétence dont les retombées, par effet de levier, font partie intégrante des activités

de prévention de l'échec scolaire ; ainsi, il n'est pas abusif de reconnaître officiellement à la directrice ou au directeur d'un établissement scolaire un rôle dans la prévention de l'échec scolaire : faciliter et assurer une communication attentive, vraie et soutenue entre les différents acteurs de façon à multiplier les effets positifs et la cohérence de toute l'action de prévention dans l'établissement scolaire.

L'INTERVENTION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT POUR LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

HUGUETTE DROUIN

Le rôle de la direction d'établissement d'enseignement concernant la prévention de l'échec scolaire apparaît de plus en plus évident. C'est dans le but de clarifier ce rôle que nous explorerons, dans un premier temps, des angles possibles pour réfléchir à ce que représente l'échec scolaire dans l'établissement. Ensuite, nous verrons quelle place pourrait occuper la prévention de l'échec scolaire dans le projet éducatif et le plan de réussite de manière à servir d'assise à l'émergence d'une culture de la prévention qui, elle-même, pourra se déployer en actualisant le concept de métaprévention. Enfin, nous envisagerons la pertinence de produire des connaissances organisationnelles dans l'établissement afin de soutenir la réflexion et la régulation de l'action.

QUESTIONS, HYPOTHÈSES ET DÉFINITIONS

Cet article cherche à répondre à deux questions. D'abord, existe-t-il un autre espace pour la prévention de l'échec scolaire dans la vie de l'établissement au-delà des règles, des programmes et des projets définis et dédiés à cette intention ? Deuxièmement, est-il possible d'imprégner la culture de l'établissement d'une conscience de la prévention de l'échec scolaire ? Le choix de ces questions s'explique par le fait que les écoles offrent des

services pour combattre l'échec scolaire qui, même s'ils sont fréquemment jugés insuffisants par rapport aux besoins, donnent aux intervenants du milieu scolaire une forme de garantie que les élèves en échec ne sont pas laissés à eux-mêmes. Les gestes posés peuvent être plus légers, tels que la récupération et l'aide aux devoirs, ou plus lourds, comme c'est le cas de l'orthopédagogie et des classes spéciales. L'obligation de préparer des plans d'intervention pour tous les élèves en difficulté s'ajoute à ces gestes et monopolise beaucoup de temps et d'énergie. Mais la démonstration n'est pas faite, loin de là, que l'encadrement structuré qui entoure les différentes modalités de solutions par rapport à l'échec scolaire contribue à le prévenir, que ce soit avant qu'il ne survienne ou avant qu'il ne s'aggrave. De plus, on ne sait pas jusqu'à quel point les personnes qui composent la communauté éducative de l'école sont conscientes de l'importance et de la nécessité de prévenir l'échec scolaire.

Aussi, nous formulons une hypothèse que nous croyons susceptible de favoriser la conscientisation de tous et, par conséquent, l'élaboration de moyens pour que la préoccupation de la prévention de l'échec scolaire se maintienne et s'actualise dans l'école. Cette hypothèse se formule comme suit : en intégrant formellement la prévention de l'échec scolaire au processus d'élaboration ou de révision du projet éducatif et du plan de réussite, la probabilité d'efficacité préventive est augmentée par le fait que toute la communauté éducative concernée est interpellée.

Afin de clarifier notre propos, commençons par confirmer notre choix de définitions de quatre termes importants : prévention, échec, échec scolaire et réussite. Donnons d'abord la définition de prévention : (lat. *prae-ventio*, *-onis*, action de devancer) ensemble de mesures prises pour prévenir un danger, un mal, un risque, pour l'empêcher de survenir (Larousse, 2007, p. 864) ; puis celle du mot échec : (*du jeu d'échecs*) manque de réussite, insuccès (Larousse, 2007, p. 389) ; s'ajoute ensuite la définition de l'expression échec scolaire : une incapacité de répondre aux attentes et aux exigences d'un niveau de scolarisation donné (Boutin et Daneau, 2004, p. 30) ; enfin, celle du mot réussite : obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés. La réussite est l'aboutissement des efforts concertés de ce dernier, de ses parents et du personnel scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 17).

PROJET ÉDUCATIF, PLAN DE RÉUSSITE ET CULTURE D'ÉTABLISSEMENT

Avant de nous attarder au phénomène de la prévention de l'échec scolaire, il est important, d'une part, de rappeler la nature et les buts du projet éducatif et du plan de réussite et, d'autre part, d'annoncer le point de vue théorique que nous retenons pour définir la culture de l'établissement. Voici des énoncés pouvant circonscrire le projet éducatif et le plan de réussite :

Le projet éducatif :

- réalise la mission de l'école ;
- contient ses orientations propres ;
- contient les objectifs pour améliorer la réussite des élèves ;
- peut inclure des actions pour valoriser ces orientations ;
- est coordonné par la direction ;
- est adopté par le conseil d'établissement (FQDE, 2003, p. 3).

Le plan de réussite :

- met en œuvre le projet éducatif ;
- comprend les moyens à prendre ;
- comprend les modes d'évaluation de sa réalisation ;
- comprend des résultats obtenus ;
- est proposé par la direction ;
- est élaboré avec la participation du personnel ;
- est approuvé par le conseil d'établissement (FQDE, 2003, p. 3).

Les énoncés précités représentent un cadre général qui, il va sans dire, s'articule et s'actualise de façon particulière dans chaque établissement.

Pour ce qui est de la culture, nous avons retenu la définition suivante :

Formée d'un ensemble d'éléments de la vie psychique et mentale, avec ses composantes affectives, cognitives, intellectuelles, relationnelles, la culture est instrument, elle est capacité que les individus acquièrent, utilisent et transforment en bâtissant et vivant leurs relations et leurs échanges avec les autres. Valeurs, normes et attitudes font partie de cet ensemble mais elles changent de statut. Elles ne sont ici que des éléments structurant les capacités des individus et des groupes et qui, par là, conditionnent mais ne déterminent jamais les stratégies individuelles et collectives (Crozier et Friedberg, 1977, p. 210).

Cette définition n'est pas restrictive et elle exclut toute conception prédéterminée qui pourrait être associée *a priori* à un environnement spécifique. Ici, les individus et les groupes ont toute la latitude possible pour construire une culture où ils se reconnaissent et, ainsi, en faire un levier du projet éducatif et du plan de réussite.

L'ÉCHEC SCOLAIRE : ANALYSE, COMPRÉHENSION, PRÉDICTION ET ACTION

Malgré les nombreux documents susceptibles d'informer le personnel des écoles sur les caractéristiques de l'échec scolaire, chaque établissement a une démarche à effectuer. Cette démarche dépasse la collecte des données sur les taux de réussite, le redoublement, le nombre d'élèves reconnus en difficulté d'apprentissage ou de comportement, la cote de défavorisation ou tout autre facteur quantifiable décrivant la situation d'un environnement scolaire en particulier. Ces données sont là pour nourrir l'échange et la discussion à l'intérieur de l'établissement. Certaines questions doivent toutefois trouver une réponse construite par l'interaction entre les personnes qui travaillent directement auprès des élèves et qui, par conséquent, portent une information indispensable au regard de l'échec scolaire tel qu'il apparaît dans leur réalité quotidienne. Comment se caractérise l'échec dans notre école ? Quelle définition lui donnons-nous ? Qui sont les élèves perçus comme étant en échec ?

C'est à la direction de l'école qu'incombe la responsabilité d'amorcer cette démarche de réflexion et de construction d'une vision commune de l'échec scolaire vécu dans l'établissement. C'est la première étape à franchir avant de pouvoir comprendre l'échec et d'anticiper des moyens de le prévenir. Mais cet échec, à qui appartient-il ? Il peut arriver que, sans que ce soit avoué et explicite, les uns et les autres se refusent à accepter une forme de responsabilité par rapport à l'échec scolaire.

Les enseignants se sentent fréquemment jugés à travers les résultats des élèves. Les parents, de leur côté, sont à la recherche de ressources et de moyens pour opérer ce qui se rapproche parfois d'un miracle. Les élèves fuient leur propre échec et se replient sur le plaisir du moment présent exempt des exigences qu'ils n'arrivent pas à rencontrer. Les administrateurs, direction, commission scolaire et système en général, cherchent des structures et des programmes pour maintenir la clientèle en échec dans un état de fonctionnement satisfaisant sans nécessairement se sentir partie prenante de l'échec scolaire. Aussi, le soutien mutuel de tous les membres de la communauté éducative de l'école représente-t-il un moyen incontournable de responsabilisation exempte de jugement et génératrice de confiance réciproque.

Une fois cette confiance installée en toile de fond, la démarche consécutive à une première analyse pourra se poursuivre et conduire à une prédiction de l'échec en construisant les réponses à certaines questions, toujours selon la connaissance développée lors de l'analyse par les personnes agissant auprès des élèves. Quels sont les signes avant-coureurs identifiables de l'échec ? Qui sont les élèves que nous reconnaissons comme étant touchés par ces signes ? Quelles actions seront sélectionnées pour modifier la trajectoire de ces élèves ? Il s'agit là d'exemples de questions auxquelles d'autres aspects peuvent s'ajouter. Cependant, il est important de ne pas complexifier le questionnement, puisque le but n'est pas d'étudier la réalité de l'échec scolaire dans toute sa profondeur, mais de bâtir une fondation de connaissances et de compréhension partagée par tous et sur laquelle l'action va prendre racine de façon à relancer la réflexion enrichie des fruits de l'action. La conservation de traces écrites de chaque étape est primordiale tant pour le maintien de l'orientation choisie que pour le soutien de toutes les personnes engagées.

La prévention de l'échec scolaire est d'abord et avant tout un choix consenti dans la conscience du fait qu'il est difficile d'effacer ou même d'atténuer la prédiction d'échec ou l'échec réel sans pouvoir véritablement intervenir sur les causes multiples. Choisir la prévention de l'échec scolaire exige de se positionner dès le départ en sa faveur et d'accepter d'y croire. Ce positionnement favorise l'intervention en amont des prédictions définies dans le processus de réflexion. La contribution de tous les membres de la communauté éducative doit être sollicitée, et une façon privilégiée de le faire est de formuler explicitement que la prévention de l'échec scolaire

est une orientation du projet éducatif. Cela aura pour conséquence de lui réserver un espace clair dans le plan de réussite assorti d'objectifs, de moyens, d'indicateurs, de résultats et d'une évaluation. L'intégration dans le projet éducatif et le plan de réussite, combinée avec le processus continu de réflexion et d'analyse, favorisera la création d'une culture véritablement imprégnée de la prévention de l'échec scolaire. La direction d'établissement agira comme gestionnaire de la prévention de l'échec scolaire en conséquence de son rôle majeur dans la coordination du projet éducatif comme le stipule la Loi sur l'instruction publique : le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin, il coordonne l'élaboration, la réalisation, et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école (LIP, art. 96.12).

ACTUALISATION DANS L'ÉTABLISSEMENT

Exemple de formulation d'orientation

La manière de formuler l'orientation aura une influence sur l'appropriation qu'en feront les enseignants, les professionnels et les parents. Voici, à titre d'exemple, une formulation possible : prévenir l'échec scolaire des élèves désintéressés, désengagés ou ayant de faibles résultats. Considérant les acquis de la démarche de réflexion et d'analyse déjà effectuée, cette façon d'exprimer l'orientation est plus susceptible d'être reçue, comprise et adoptée par tous qu'une formulation telle que : offrir à l'élève des mesures d'appui qui tiennent compte des besoins des élèves (CSRN, 2004, 2005). Il est évident que le projet éducatif et le plan de réussite visent le succès de tous les élèves, mais si la prévention n'est pas clairement véhiculée et qu'elle demeure plus ou moins en sourdine, les chances qu'elle mobilise l'énergie créatrice et l'engagement des membres de la communauté éducative en sa faveur sont diminuées et les résultats probables plus aléatoires et difficilement mesurables.

Conditions pour des objectifs valables

Pour éviter la dispersion et l'éparpillement, il est important de sélectionner des objectifs valables. Ces objectifs doivent :

- correspondre à des résultats précis et mesurables ;
- posséder une dimension temporelle ;

- avoir un caractère réaliste et stimulant ;
- être établis par la ou les personnes devant assurer sa réalisation ;
- s'harmoniser avec les autres objectifs ;
- servir à l'évaluation du rendement ;
- être flexibles ;
- définir des résultats plutôt que des activités (Bergeron, 2003, p. 226).

Ces critères serviront de grille pour supporter les personnes dans leur sélection d'objectifs parmi la panoplie de possibilités.

Construction d'une culture de la méta-prévention

La direction d'établissement a un rôle de premier plan à jouer pour assurer le leadership dans l'instauration et le développement d'une culture favorable à la prévention de l'échec scolaire. Le concept qui servira de fondement à cette culture se définit par ce que nous avons nommé la métaprévention. Ce concept procède de la conscientisation de la prévention de l'échec scolaire par toutes les personnes intervenant dans l'école. La métaprévention est vue comme un processus continu, au même titre que la réflexion et l'analyse. Elle consiste à conscientiser les gestes pédagogiques, professionnels, administratifs et parentaux associés par les acteurs à la prévention de l'échec scolaire dans toutes les dimensions du fonctionnement de l'établissement. Il est nécessaire de se placer du point de vue de l'élève, en particulier de l'élève perçu comme ayant ou pouvant éventuellement avoir des difficultés. Comment l'élève interprétera-t-il la décision que nous voulons prendre dans ce que nous croyons être le meilleur intérêt de tous les élèves ? Quels sont les gestes les plus favorables au succès d'élèves moins performants, évoluant parmi d'autres élèves qui connaissent le succès ? Encore une fois, cette conscientisation a besoin de s'inscrire dans la suite de la démarche de réflexion et d'analyse structurée et documentée.

Pour que cette culture naisse, se développe et se maintienne, il est nécessaire qu'un discours de la prévention soit véhiculé dans l'école. Il y a également lieu de faire le point périodiquement sur l'évolution de la situation en nommant les obstacles qui se présentent et limitent l'atteinte des objectifs, en inventoriant des moyens pour contourner ces obstacles et

en situant la prévention de l'échec par rapport aux autres cibles du plan de réussite. Toujours dans la poursuite de la démarche réflexive entreprise dans l'école, il faudra solliciter de façon structurée les membres de toutes les catégories de personnel ainsi que les parents et les élèves pour définir leur rôle dans la prévention de l'échec scolaire, leurs modalités d'association avec les autres acteurs et les moyens d'intervention qu'ils proposent et entendent appliquer. Il s'agit d'un engagement à prendre par chacun qui englobe les attitudes et les petits gestes quotidiens tout autant que les choix d'intervention consentis dans le plan de réussite. Cet engagement requiert l'exercice d'un leadership mobilisateur de la part de la direction d'établissement, de même que le leadership des pairs les uns par rapport aux autres. Parallèlement, la continuité de l'appui à donner aux programmes et aux projets destinés à combattre l'échec scolaire issus des autres paliers du système scolaire reste un facteur majeur. C'est en intégrant ces programmes et ces projets aux choix particuliers de l'école, et non en faisant l'inverse, qu'on augmente la probabilité de succès. La prévention de l'échec scolaire a des ramifications qui demandent des approches diversifiées, mais qui doivent être coordonnées et surtout véritablement adoptées par les acteurs concernés.

Inspiration et projection

Des chercheurs ont confirmé les caractéristiques des écoles efficaces. Parmi celles-ci, quelques-unes sont appropriées pour inspirer le personnel de l'école.

- Les attitudes et les comportements de la ou du leader sont cruciaux pour le succès de l'école.
- La direction fait preuve de leadership en ce qui a trait à l'importance de la qualité de l'enseignement.
- Les enseignants croient que tous les élèves sont aptes à réaliser l'objectif relatif à la maîtrise des habiletés fondamentales et que la direction partage cette conviction (Langlois et Lapointe, 2004, p. 110-111).

Ces attitudes applicables dans toutes les dimensions de la vie de l'école contribuent à la prévention de l'échec scolaire et, surtout, ne marginalisent pas les élèves éprouvant ou susceptibles d'éprouver des difficultés.

Une démarche structurée, collective, documentée et constante est exigeante, et ce sont les résultats obtenus qui nourriront la volonté de continuer. Ces résultats peuvent fluctuer et si, en plus de piloter adéquatement la démarche, les intervenants se préoccupent de faire des apprentissages et de construire des connaissances qui restent dans l'histoire de l'établissement, le soutien aux acteurs en est renforcé. Nonaka et Takeuchi (1997), chercheurs japonais, ont mis au point un modèle de création de connaissances qui postule que la connaissance humaine est créée et étendue à travers l'interaction sociale. Ces connaissances peuvent être tacites ou explicites. Ces chercheurs définissent le processus comme étant une conversion de connaissances et ils en distinguent quatre modes qui fonctionnent en spirale : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et la socialisation. Ces modes nous ramènent au point de départ, c'est-à-dire la conscientisation, faute de quoi les gestes posés perdront graduellement leur sens. Le document qui consigne ces connaissances peut être une production annuelle faite à partir d'un portfolio ou d'un cahier de bord qui aura servi à consigner non seulement ce qui a été fait, mais ce que les acteurs ont appris en le faisant : méthodes, matériel, attitudes, moyens, résultats et la façon dont ces apprentissages ont été partagés avec les autres, puis convertis en connaissances.

CONCLUSION

La prévention de l'échec scolaire représente une réalité à prendre en considération dans l'établissement. À cet effet, on doit mobiliser la contribution de tous les membres de la communauté éducative. Elle se bâtit à l'intérieur d'une démarche qui permet l'analyse, la compréhension et la prédiction de l'échec tel qu'il se présente et se vit dans un environnement particulier. Tous les membres du personnel, de même que les parents et les élèves, sont sollicités pour choisir personnellement la prévention de l'échec scolaire et s'investir dans son actualisation. Dans un tel contexte, le leadership de la direction d'établissement est primordial pour mettre sur pied un processus actif et réflexif visant à implanter la métaprévention comme fondement d'une culture dans l'établissement. Tant la direction que le personnel enseignant s'inspireront des résultats de recherches menées sur les écoles efficaces ainsi que des recherches pouvant supporter la production de connaissances organisationnelles. L'hypothèse voulant que l'intégration formelle de la prévention de l'échec scolaire dans le projet éducatif et le plan de

réussite de l'école augmente les chances d'efficacité reste à vérifier. Seul l'essai d'une telle démarche dans une école qui accepterait de s'y engager nous conduirait à approfondir chacune des étapes et à vérifier la validité de l'hypothèse avancée ici.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERGERON, P.G. (2003). *La gestion dynamique. Concepts, méthodes et applications*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- BOUTIN, G. et C. DANEAU (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA RIVIÈRE-DU-NORD (2006). *Rapport annuel 2004-2005*.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE (2003). *Le projet éducatif et le plan de réussite*.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE (2003). Présentation du chapitre 3 de la *Loi sur l'instruction publique* relatif aux fonctions et pouvoirs du directeur et de la directrice d'école et à ceux du conseil d'établissement (loi 180).
- GRENIER, S. et S. BÉRARD (2002). *Guide pratique de communication scientifique*, Association francophone pour le savoir.
- LANGLOIS, L. et C. LAPOINTE (2004). *Gérer la réussite éducative. Un processus responsable*, Moncton, Les Éditions de la francophonie.
- LAROUSSE (2007). *Petit dictionnaire de la langue française*, Montréal, Éditions Larousse.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NONAKA, I. et H. TAKEUCHI (1997). *La connaissance créatrice – La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, France, L'Harmattan.

ÉPILOGUE

La prévention de l'échec scolaire : un chantier toujours ouvert sur de nouvelles perspectives

GÉRALD BOUTIN

La prévention de l'échec scolaire n'a pas fini de faire couler beaucoup d'encre et de susciter de nombreux débats et controverses. Cette notion, comme on peut le constater à la lecture des textes qui composent ce numéro spécial de la revue *Recherche et formation en espaces francophones*, concerne des domaines très variés : la santé, l'éducation, les droits de la personne, etc. Volontairement, les responsables de ce numéro spécial ont voulu s'en tenir à la prévention de l'échec scolaire tout en tenant compte de ses liens avec les dimensions psychologiques, pédagogiques et politiques de l'action éducative considérée dans son ensemble, dans toute sa complexité pour mieux dire.

Certes, on pourrait longtemps épiloguer sur les nombreuses définitions dont la notion de *prévention* fait l'objet. En général, on s'entend assez pour dire qu'il s'agit d'une démarche qui consiste à mettre en œuvre des mesures et des moyens pour éviter l'avènement et le développement de situations génératrices de difficultés. Comme l'ont souligné plusieurs participants, la prévention, entendue en son sens large, peut se décliner en au moins trois grands modes. On parlera d'abord de *prévention primaire*, consistant à prévoir l'apparition des difficultés, ensuite, de *prévention secondaire*, consistant à intervenir auprès de populations à risque avant même que prennent place les difficultés et, enfin, de *prévention tertiaire*. Notons cependant que cette dernière forme de prévention se rapproche plus de l'action curative que de la véritable prévention, puisqu'il est question de

contrer des lacunes déjà identifiées, avérées. Cette terminologie, attribuée à Gérard Caplan, remonte aux années 1960 et elle est devenue « classique ». En dépit de son utilité, elle ne doit pas nous faire oublier que ces niveaux se situent souvent dans un ensemble, une globalité, dont il ne faudrait pas oublier les caractéristiques essentielles. Dans le domaine de l'éducation, la notion de prévention est étroitement liée à celle de dépistage dont elle constitue pour ainsi dire un complément. On parle de prévention en lien très souvent avec l'intervention précoce en direction des enfants troublés ou handicapés. Le terme « prévention » désigne une procédure continue tout au long de la scolarité qui revêt des formes diverses en fonction des problèmes abordés et des acteurs concernés. Dans le monde scolaire comme ailleurs, il est de plus en plus reconnu qu'une intervention qui se situe en amont de l'apparition des difficultés donne de meilleurs résultats, mais encore faut-il se donner les moyens d'intervenir de façon pertinente. C'est ainsi que plusieurs programmes de type préventif ont vu le jour dès les années 1960 aux États-Unis, et un peu plus tard au Canada et au Québec : on peut citer à cet égard les projets Head Start, Follow-Through et Care¹ aux États-Unis dont les résultats, s'ils peuvent prêter à la critique sous certains aspects, ont contribué à la lutte contre l'échec et l'abandon scolaires. Ces dispositifs s'inscrivaient, et s'inscrivent toujours, dans le prolongement des travaux par des généticiens, neurologues et chercheurs qui soulignent l'importance des premières années de la vie de l'individu sur son développement ultérieur.

C'est ainsi qu'à l'heure actuelle la plupart des systèmes éducatifs tentent de contrer l'échec scolaire par tous les moyens². Certains mettent en œuvre une politique de l'intervention précoce et de la prévention de premier niveau en tentant de recourir à tous les moyens disponibles pour contrer l'échec scolaire avant même qu'il ne se manifeste. D'autres ont plutôt tendance, comme c'est actuellement le cas du Québec, à préconiser une intervention de type correctif qui prend place une fois que les difficultés scolaires ou comportementales sont devenues évidentes. À l'évidence, le fait de laisser s'installer les difficultés conduit à des situations plutôt aberrantes. Plusieurs participants ont exprimé leur crainte concernant certaines dispositions administratives prises par le ministère de

-
1. Gérard Boutin et Paul Durning (2008). *Enfants maltraités et en danger*, Paris, L'Harmattan.
 2. Gérard Boutin et Claude Daneau (2004). *RÉUSSIR : prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.

l'Éducation : réduction des services orthopédagogiques et psychologiques, par exemple. Dans tous les cas, il est important de prendre en considération les effets ou les retombées de telles politiques.

DES PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION

Les colloques soulèvent, dit-on, plus de questions qu'ils ne résolvent de problèmes. C'est déjà là quelque chose d'intéressant ! La nécessité de poursuivre la réflexion et la recherche sur les questions abordées pendant ces deux jours ne fait certes pas de doute. Dans un premier temps, on pourrait songer à procéder à une analyse plus fouillée des modes d'intervention en centres de la petite enfance et en maternelle dans le dessein de mieux cerner les pratiques des intervenants susceptibles de prévenir les difficultés scolaires et comportementales. Dans un deuxième temps, et peut-être concurremment, le travail amorcé en direction des parents dans le cadre de quelques programmes d'éducation parentale devrait être poursuivi et étoffé. Enfin, le temps serait venu de procéder à une étude plus fine des résultats afférents au non-redoublement au cours primaire et à la suppression de certains exercices d'approfondissement sur l'apprentissage scolaire. Ce ne sont là bien sûr que quelques pistes de réflexion et d'action. Ce qui est sûr, cependant, c'est qu'il est difficile de voir comment la situation actuelle peut perdurer, quand on prend en considération que plus de 40 % des jeunes, au Québec, quittent l'école sans un diplôme qui leur permettrait de prendre leur place dans la société et qu'en France 20 % des élèves lisent avec difficulté à leur entrée au cours secondaire.

Faut-il le rappeler, la prévention représente l'une des missions essentielles de l'école. Elle requiert un mode d'action fondé sur la collaboration des différents intervenants, enseignants et personnels spécialisés en relation avec les parents. Aussi s'inscrit-elle dans une démarche de partenariat qui engage la contribution de toutes les parties concernées pour contribuer à la réussite de l'élève dans toute la mesure du possible. Une telle démarche nous amène tout naturellement à nous poser deux questions essentielles : quand faut-il intervenir ? Quelle est la légitimité de l'intervention sur l'enfant ? La première de ces questions sous-entend une prise en considération des stades de développement de l'enfant, des contextes scolaire, social et socioéconomique. En effet, ce n'est qu'en prenant en compte ces paramètres que l'on peut se rendre compte de l'importance d'intervenir en temps opportun. La deuxième appelle notamment des considérations

d'ordre éthique et déontologique eu égard notamment à des dérives tout à fait regrettables. Ainsi, l'étiquetage des enfants dits « à risque » dès les premières années, voire les tout premiers mois, de leur existence, comme le recommande un rapport de l'Inserm, doit être à tout prix évité. Il n'est donc pas étonnant que plus de 200 000 spécialistes se soient gendarmés contre un tel projet en se regroupant sous la bannière *Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans*. On ne saurait tout faire et n'importe quoi au nom de la prévention !

Mais revenons, pour conclure, à l'intention première de ce colloque. Il s'agissait de réunir un certain nombre de praticiens et de chercheurs venus de divers horizons et de leur permettre d'exprimer librement leur point de vue sur la question de la prévention de l'échec scolaire. Tous ont insisté sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible pour éviter même, dans la mesure du possible, l'apparition des difficultés. Ils ont rappelé à juste titre qu'une démarche préventive ne saurait porter de fruits sans la collaboration de tous les acteurs concernés : parents, éducateurs, enseignants, orthopédagogues, psychologues scolaires, etc. D'autres, enfin, ont souligné que le refus d'évaluer les connaissances des élèves contribue précisément à les entretenir dans l'illusion de la réussite. Il faut donner l'heure juste même si certains résultats scolaires risquent de déplaire aux élèves ou à leurs parents. Le temps est venu de refonder l'école sur des bases plus solides – critiques à l'égard des idéologies ambiantes – qui tiennent compte des réalités de chaque contexte et évitent le simple calque de systèmes éducatifs dont les mérites indéniables ne peuvent servir de référence absolue. **Il nous aussi réfléchir sur les dysfonctionnements du système scolaire, de sa bureaucratie, de l'approche pyramidale, surtout dans l'imposition de programmes, et surtout arrêter de faire porter le poids de l'échec et de l'abandon sur l'enfant et sa famille. Cela dit, on pourrait alors envisager de véritables mesures de prévention en profondeur.** En éducation comme ailleurs, il faut se méfier des Eldorado ! Edgar Morin a beaucoup parlé ces dernières années *d'une politique de la civilisation*. Peut-être pourrions-nous nous inspirer de cette belle formule pour élaborer une politique de l'éducation qui soit autre chose qu'un ensemble de mesures prises sous la pression de la population et de certains groupes de citoyens qui s'inquiètent à juste titre de l'augmentation de l'échec et de l'abandon scolaires.

LISTE DES AUTEURS

Lise Bessette, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Hélène Bonelli
Cégep Limoilou

Gérald Boutin, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Nicole Carignan, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Léon-Patrice Célestin, Ph. D.
FACE© programme FRANCE

Samar Célestin-Westreich, Ph. D.
Université de Bruxelles

Catherine Dion
Université de Montréal

Francine Dubois, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Huguette Drouin, Ph. D.
Université de Montréal

Jacques Hébert, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Jean-Marie Honorez, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Nicole Lebrun, Ph. D.
Université du Québec à Montréal

Jocelyne Martin

Université du Québec à Montréal

Jean-Paul Martinez Ph. D.-HDR

Médaille d'or des lettres françaises

Directeur du Groupe LIRE-UQAM

Université du Québec à Montréal

Jocelyne Morin, Ph. D.

Université du Québec à Montréal

Denise Normand-Guérrette, Ph. D.

Université du Québec à Montréal

Département d'éducation et formation spécialisées

Pierre St-Germain

Alliance des professeurs de Montréal

Gilles Tremblay, Ph. D.

Université Laval

Nathalie Trépanier, Ph. D.

Orthopédagogue

Juan Wood, Ph. D.

Université du Québec à Montréal

La PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Une notion à redéfinir

La notion de prévention est un terme à la mode qui prend cependant des sens fort différents selon les approches dans le cadre desquelles il est utilisé. Son usage apparaît notamment dans les domaines scolaire, psychosocial et sanitaire. Des démarches sont en effet entreprises depuis plusieurs années afin de prévenir l'échec scolaire, la violence à l'école et l'inadaptation. Elles prennent souvent la forme d'interventions ou de programmes offerts dans les domaines prénatal, préscolaire et primaire.

Bien évidemment, une démarche de type préventif est la plupart du temps reliée au dépistage de difficultés d'apprentissage ou de comportement. Or il existe, à l'heure actuelle, un débat très vif entre ceux qui préconisent un dépistage hâtif, annonciateur d'une délinquance ultérieure, et ceux qui, tout au contraire, remettent en question des entreprises tissées de bonnes intentions mais qui risquent de stigmatiser certaines populations d'enfants vulnérables. Manifestement, un tel sujet mérite notre attention, d'où le thème de cet ouvrage, « La prévention de l'échec scolaire ». Ses auteurs, à partir de leur expertise, tentent de répondre aux questions suivantes :

1. Quel rôle la médiatisation des problèmes scolaires et sociaux joue-t-elle dans le choix de certains types de prévention ?
2. Quelle est la part des principaux acteurs de l'éducation (parents, enseignants, intervenants psychosociaux, universitaires et autres) en ce qui concerne la prévention ?
3. Dans quelle mesure les programmes de formation destinés aux parents contribuent-ils à la prévention de l'inadaptation psychologique, scolaire et sociale ?
4. Les programmes de formation des enseignants se préoccupent-ils suffisamment de la question de prévention ?
5. Comment peut-on redéfinir les notions de prévention primaire, secondaire et tertiaire en tenant compte des réalités actuelles ?

Nombre de chercheurs et de spécialistes de l'éducation de plusieurs pays francophones tentent par leurs approches différentes de revisiter ce concept de prévention de l'échec scolaire en l'abordant en fonction de leurs propres réalités géosociolinguistiques. La richesse de ces points de vue, parfois différents, souvent complémentaires, fait l'originalité et l'intérêt de ce numéro.

Cet ouvrage s'adresse à un public très vaste : praticiens, chercheurs et parents y trouveront un panorama le plus complet possible d'une problématique très complexe qui peut les concerner à plusieurs chefs. Il porte essentiellement sur trois points : *a*) la prévention, le contexte et les acteurs, *b*) les modalités d'intervention visant à contrer l'échec scolaire et, enfin, *c*) les programmes destinés aux populations concernées (petite enfance, préscolaire, primaire, secondaire et populations à risque).