

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

AU

FONDS DE RECHERCHE SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE

ET AU

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

PAR

Sylvine Schmidt
Odile Tessier
Geneviève Drapeau
Josée Lachance
Jean-Claude Kalubi
Laurier Fortin

RECENSION DES ÉCRITS SUR

LE CONCEPT D'« ÉLÈVES À RISQUE »

ET SUR

LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EFFICACES

AVRIL 2003

VOLUME 2

Ajouter une référence

Références

Définition

Intervention

Intervention (suite)

Auteur(s) :

Titre :

Source :

Année :

Résumé :

Catégorie de texte

☐ Recension d'écrit

☐ Texte de réflexion

☐ Compte-rendu de recherche

☐ Compte-rendu d'intervention

☐ Autre :

OK

Annuler

Ajouter une référence

Références

Définition

Intervention

Intervention (suite)

Énoncé :

Contexte d'utilisation

☐ Scolaire

☐ Communautaire

☐ Psycho-éducation

☐ Recherche

☐ Clinique

☐ Autre :

Caractéristiques des personnes :

☐ Ethnie

☐ Genre

☐ Âge

☐ Élève

☐ Parent

☐ Comportement

☐ Cognitif

☐ Affectif

☐ Traits de personnalité ou de tempérament

☐ Apparence physique

☐ Social

☐ Autre :

Caractéristiques des environnements :

☐ Milieu défavorisé ou classe sociale

☐ Classe régulière

☐ Famille d'origine

☐ Ethnie

☐ Classe spécialisée

☐ Famille reconstituée

☐ École régulière

☐ Service de garde

☐ Famille monoparentale

☐ École spécialisée

☐ Autre :

Classification :

OK

Annuler

Ajouter une référence

Références

Définition

Intervention

Intervention (suite)

Thèmes

☐ Mathématiques

☐ Tutorat/mentorat

☐ Comportements socio-affectifs

☐ Motivation

☐ Décrochage scolaire

☐ Lecture/écriture

☐ Intégration scolaire

☐ NTIC

☐ Approche institutionnelle

☐ Autre :

Contexte :

Type d'intervention :

Cible

☐ Élève

☐ Environnement communautaire

☐ Environnement familial

☐ Environnement scolaire

☐ Environnement autre :

Orientations théoriques :

Approche méthodologique

☐ Qualitative

☐ Quantitative

Type de recherche

☐ Clinique

☐ Descriptive

☐ Action

☐ Développement

☐ Épidémiologique

☐ Ethnologique

☐ Étude de cas

☐ Évaluative

☐ Empirique

☐ Spéculative

☐ Autre :

Objectifs :

OK

Annuler

Ajouter une référence

Références
Définition
Intervention
Intervention (suite)

Échantillonnage

☐ Simple
☐ En grappe
☐ Systématique
☐ Aréolaire

☐ Stratifié
☐ Aléatoire
☐ En maquette
☐ En cascade

☐ Par quota
☐ Raisonné
☐ Autre :

Protocole (devis de recherche)

☐ Expérimental
☐ Longitudinal
☐ Pré-test / post-test

☐ Quasi expérimental
☐ Rétrospectif
☐ Séries temporelles

☐ Transversal
☐ Autre :

Instruments de mesure

☐ Entrevue
☐ Observation participante
☐ Observation libre
☐ Test

☐ Questionnaire
☐ Observation systématique
☐ Autre :

Mesures :

Modes d'analyse des résultats :

Interprétation (résultats) :

Limites de l'étude :

OK
Annuler

La Voie technologique : une mesure efficace pour contrer le décrochage scolaire [au secondaire]

Auteur :	-
Source :	<i>Le Bus</i> , 14(1), p. 29
Année :	1996
Résumé :	OBJECTIF : La voie technologique est présentée comme une des mesures mises de l'avant par le ministère de l'Éducation pour contrer le décrochage scolaire et le désintérêt marqué pour les études d'une partie importante de la population scolaire. Un ensemble de mesures visent à stimuler la motivation, accroître la persévérance scolaire, améliorer le rendement et faciliter l'orientation des élèves. Cette nouvelle organisation pédagogique repose sur l'intégration de matières de base (dont la langue maternelle, les sciences et les mathématiques) et la concrétisation des savoirs par l'initiation à la technologie. RÉSULTAT : Dans l'ensemble, les élèves qui reçoivent leur formation par la voie technologique sont plus motivés et assidus à leurs cours, ils ou elles persèverent à l'école (un taux d'abandon scolaire se situait à 2,05 % en 1993-1994) et ont amélioré leur rendement scolaire. Sur les plans humains et sociaux, les élèves ont développé, pour la plupart un sentiment d'appartenance à leur groupe et acquis une plus grande discipline personnelle (amélioration du comportement). Ils ou elles entretiennent de bonnes relations avec les enseignants et les enseignantes de l'équipe et éprouvent de la fierté face à leurs réalisations. L'approche pédagogique motivante assortie de plusieurs mesures qui, prises individuellement, n'auraient pas le même effet synergique, par exemple, des activités d'apprentissage concrète, tirées de la vie courante, créer un lien étroit entre les diverses matières intégrées au projet commun, apporter un soutien aux élèves par l'intermédiaire d'un comité d'aide constitué d'enseignants et d'enseignantes et créer un esprit d'appartenance qui facilite les relations des élèves entre eux et avec le personnel enseignant.
Catégorie de texte :	réflexion
Thème(s) :	décrochage scolaire, NTIC

Students at risk : The discourse of false generosity	
Auteur :	Ashton, R.W.
Source :	Papier présenté au Congrès annuel de l'association national de communication, Chicago
Année :	1997
Résumé :	Ce texte d'opinion écrit par Ashton (1997) remet en cause la philosophie qui prévaut dans le milieu scolaire. Cette philosophie prendrait appui sur un modèle de déficits pour définir qui sont les élèves à risque. Les déficits ciblés, selon ce modèle, seraient de nature cognitive, comportementale, socio-économique et ethno-linguistique. Les déficits dans ces différentes sphères prédisposeraient un enfant à l'échec scolaire. Les déficits cognitifs seraient davantage liés à des difficultés d'apprentissage. En se basant sur les données du National Center for Education Statistics (1990), cet auteur fait une liste décroissante de l'impact de ces facteurs de risque dits primaires : monoparentalité, revenu inférieur à 15 000\$ U.S., laisser l'enfant seul à la maison plus de trois heures par jour, parents sans diplôme d'études secondaires, fratrie ayant décrochée de l'école (1), faible aisance avec la langue prédominante. Des facteurs additionnels sont identifiés : vivre en milieu urbain, appartenir à des minorités ethniques et raciales, des problèmes de communication (compétence langagière insuffisante, utilisation d'un langage non standard, dialecte), redoublement de niveau, criante de la communication, centre de contrôle externe). La plus grande limite de ce modèle de déficit serait son incapacité de provoquer des changements malgré les efforts déployés pour corriger ou compenser les déficits. Ce modèle constituerait, pour cet auteur, une mauvaise appropriation du but de l'éducation dans une société démocratique puisqu'il prédispose les élèves à risque à l'échec. Il décrit les liens entre les standards à atteindre et leur non atteint comme un cercle vicieux qui débouche sur l'échec. Selon ces auteurs la non-atteinte des standards fixés ne devrait pas être vu comme un échec mais comme un incitatif à faire une mise en cause du système d'éducation actuel qui ne sert pas réellement les besoins des élèves. Il critique ce modèle en le qualifiant de «fausse générosité» puisqu'il consiste à aider ceux qui ont été placé par le système dans des conditions adverses. En s'appuyant sur les travaux de Freire (1970), il mentionne qu'il faudrait privilégier un dialogue réel entre les élèves et les enseignants, c'est-à-dire se tourner vers une pédagogie critique

(remise en question des façons de faire actuelles) et aider l'enfant à devenir complètement humain. L'éducation serait alors la voie de la réalisation de ce processus et elle devrait tenir compte de l'histoire de l'enfant puisque ce processus de développement peut être bloqué par des contradictions oppressives. Donc, l'éducation ne devrait pas être favorable aux forces oppressives ou aux conditions qui interfèrent avec le processus du devenir humain en optant pour une pédagogie des opprimés. Cet auteur condamne donc le modèle éducatif prédominant. Pour Freire, il y a impossibilité de distinguer les élèves à risque des autres puisque tous doivent se libérer de l'oppression qui les empêchent de devenir complètement humain. Si le but de l'éducation était de libérer de l'oppression, il n'y aurait pas de pour l'échec car le projet éducatif serait particulier pour chaque individu.

Selon le modèle de déficits, ce qui manquerait aux élèves «dits à risque», ce sont des instruments, des outils, des habiletés et non quelque chose d'essentiel. En conséquence, on essaie de trouver des solutions à ces manques mais on oublie le problème essentiel, soit de devenir pleinement humain. Ashton (1997) mentionne qu'il est difficile pour les décideurs de reconnaître le système éducatif comme étant une «fausse générosité» puisqu'il permet de se reconnaître comme étant charitable. Pour réussir à faire le passage vers un modèle qui sert vraiment les besoins des élèves, il faudra que la société effectue une réorientation radicale de l'histoire de l'humanité. Pour ce faire, elle doit redéfinir le rôle de l'éducation en la positionnant comme un outil de transformation des limites de la situation historique de chaque individu. Cette redéfinition exige une réflexion systématique sur les contradictions essentielles de la situation historique de tout individu. Ainsi, l'école libérerait de l'oppression et transformerait le monde de l'élève en le servant plutôt qu'en servant le monde du marché.

Pour arriver à ce processus de libération, l'auteur propose certaines pistes d'action : 1) remettre en question le modèle de déficit qui maintient la pauvreté et le désespoir; 2) Poser les vraies questions par rapport au rôle de l'être humain face à son destin; 3) interroger nos croyances de fonds à propos des buts de l'éducation et des moyens mis en place pour les atteindre; 4) comprendre les conditions de l'oppression et en trouver les causes; 5) Changer la conscience des opprimés et non la situation qui les oppresse (cela permettrait de s'adapter à cette situation et ainsi de la dominer).

	Pour conclure, l'auteur s'interroge à savoir si nous avons les outils de base pour faire une telle analyse critique du modèle éducatif prédominant.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Opposition de deux définitions : l'élève à risque selon le modèle traditionnel de déficit serait celui qui présente des déficits dans les domaines suivants : cognitif, comportemental, socio-économique, ethnolinguistique ou l'élève à risque serait celui que l'on place dans des conditions qui ne lui permettent pas d'actualiser son potentiel comme être humain. Selon cette deuxième définition, il est impossible de distinguer les élèves à risque des autres élèves puisque tous doivent se libérer des conditions qui les empêchent de devenir pleinement humain.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale
Classification :	Unilatérale
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	Prévention ciblée

**Les services préscolaires québécois ordinaires et les enfants ayant une déficience;
L'intervention précoce auprès de l'enfance ayant une déficience et de la famille**

Auteur :	Baillargeon, M.
Source :	<i>Groupe de recherche en intervention précoce, Office des personnes handicapées du Québec. L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de la famille, 29-37.</i>
Année :	1992
Résumé :	Cette communication se veut un rapide tour d'horizon des services préscolaires québécois ordinaires (ou réguliers, en terme familial). Elle met en lumière les obstacles qu'on rencontre dans ces services en égard au rôle qu'ils jouent ou pourraient jouer dans l'intervention précoce et dans l'intégration des jeunes enfants ayant une déficience. D'une part, ce rôle me semble être un rôle de dépistage, de prévention et d'intervention auprès des enfants; par ailleurs, il me semble être un rôle de soutien auprès des parents (qu'on songe au répit que ces services permettent d'accorder aux parents) et, dans une moindre mesure et avec certaines précautions, l'éducation parentale. La communication passe en revue les services de garde préscolaires, scolaires, les services d'éducation et analyse le potentiel et les limites de ces structures par rapport à l'intervention précoce et l'intégration des enfants qui présentent une déficience. La situation : nos services préscolaires n'ont probablement pas d'impact sur le dépistage et la prévention des déficiences importantes ou facilement détectables, mais je crois qu'ils en ont sur les enfants qui ont des retards de développement ou qui viennent de milieux à risque (l'appauvrissement actuel des familles est particulièrement inquiétant) et probablement aussi sur certaines tranches d'âge qui échappent au système de santé et qui ne sont pas pris en charge par un autre réseau. Ma position est simple et radicale là-dessus : le Québec devrait fixer pour objectif le développement de services préscolaires destinés aux enfants de zéro à six ans, qui seraient universels et intégrés dans une véritable politique de la petite enfance, elle-même intégrée dans une vraie politique de la famille. L'intervention précoce y prendrait normalement sa place et pourrait se greffer à des services que je souhaite variés et souples. On pourrait ainsi aussi alléger le fardeau déjà bien lourd des parents. Les ressources et la qualité des services : Jusqu'à maintenant, malgré certaines exceptions, les observations que nous avons faites dans les garderies sont plutôt rassurantes quant à la qualité des

	services offerts. En comparant nos données à celles d'autres chercheurs, nous sommes portés à conclure que l'existence d'une réglementation relative à l'obtention d'un permis joue un rôle positif sur la qualité des services. Or, plusieurs types de services de garde québécois ne sont pas réglementés de la sorte. Les services d'éducation préscolaire, s'ils sont dans un état moins fragile, ont néanmoins souffert des coupures en éducation. Les résultats de ces recherches menées en garderie, en maternelle et en garde scolaire, nous amènent à nous inquiéter plus particulièrement de la qualité des services de garde scolaire (Jacobs et al., 1991). Le fonctionnement et la pédagogie : Les éducatrices des services de garde ont davantage l'expérience du travail en équipe et du contact fréquent avec les parents. Ce sont là des atouts que n'ont pas leurs collègues de la maternelle lorsqu'il s'agit de travailler avec d'autres intervenants auprès des enfants qui ont une déficience. L'intervention auprès d'un enfant ayant une déficience, tout comme d'ailleurs celle auprès d'un enfant en difficulté passagère, exige souvent une approche planifiée et systématisée. Or, ce genre d'approche paraît, au moins à première vue, contraire à ce qui est généralement préconisée et souvent vécue dans le préscolaire, soit une pédagogie permissive centrée sur l'expression personnelle et la socialisation de l'enfant. On risque donc de rencontrer une résistance, par exemple, dans l'application d'un plan d'intervention, d'une approche comportementale des comportements ou même d'un programme d'activités plus organisé.
Catégorie de texte :	réflexion
Classification :	descriptive
Thème(s) :	Intervention précoce
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	Prévention ciblée

Living on the edges of the state school funding policies L The eplight of the at-risk, limited-english-proficient, and gifted children

Auteur : Baker, B.D.

Source : *Educational Policy*, 15(5), 699-723

Année : 2001

Résumé : Dans ce texte Baker (2001) tente de cerner la ligne de démarcation entre les élèves à risque et les élèves doués qui se trouvent à la frontière entre l'éducation spécialisée et l'éducation régulière. Il débute son texte en faisant état des services et des fonds alloués, aux États Unis pour ces deux types de clientèle. Le constat est clair, les fonds alloués sont davantage prévus pour répondre aux besoins des élèves à risque par l'instauration de programmes compensatoires dictés par des lois alors que les ressources financières pour la clientèle à la frontière sont en bordure de celles prévues pour l'ensemble des élèves. Des programmes pour enfants doués sont en place depuis 1988, ces enfants ont droit à la gratuité scolaire dans l'école publique mais ils n'ont pas un droit à l'éducation spéciale. Cette clientèle frontière qui est-elle et comment peut-on l'identifier? Ce sont deux questions auxquelles tentent de répondre Baker. Autour de ces deux questions, d'autres sont formulées par Baker : 1) Qui est à risque ou doués? 2) Quels sont les besoins éducatifs de ces élèves? 3) Qui doit être desservi par les services découlant de différents modèles de prestation de services?

Pour Baker, la clientèle scolaire à risque est davantage définie à partir de critères socio-économiques et il serait nécessaire, pour identifier adéquatement ces enfants, d'ajouter des critères de performance scolaire et de capacité langagière. Il n'existerait de mesure directe de prévalence pour les élèves à risque pour allouer l'aide financière. La mesure utilisée est une mesure indirecte qui correspond à un indice de pauvreté. Cet indice est construit à partir du revenu familial divisé par le nombre d'enfants dans la famille. La résultante de cette équation constitue le taux d'incidence des élèves à risque. Par ailleurs, il souligne que la définition des enfants doués varie largement, que l'on se réfère à des points de coupure particuliers sur des tests standardisés et que l'on a souvent recours à des tests d'intelligence. Cette façon de faire ne permet d'identifier les enfants qui excellent à ces tests et qui présentent des difficultés dans d'autres domaines, par exemple une fluidité moindre dans la langue prédominante du milieu scolaire. Baker mentionne que les fonds alloués sur l'indice de prévalence sont suffisants pour les élèves reconnus à risque selon cet indice, mais uniquement en

	raison du fait que les besoins réels sont sous-estimés. La clientèle frontière entre l'éducation spécialisée et l'éducation générale n'est pas prise en compte et elle n'est donc pas éligible à des services particuliers bien que dans les faits elle soit une clientèle à risque. Pour mieux définir et desservir la clientèle risque, Baker fait les recommandations suivantes : 1) utiliser une meilleure méthode pour identifier les élèves à risque ou de la population frontière en allant au-delà de mesures économiques; 2) développer une meilleure compréhension des besoins et des ressources requises pour mieux desservir cette clientèle frontière; 3) s'assurer que chaque milieu d'accueil a une capacité comparable (ressources) pour répondre aux besoins de cette clientèle.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Les enfants à risque sont ceux qui excellent à des tests d'intelligence et qui présentent des difficultés dans d'autres domaines, par exemple une fluidité moindre dans la langue prédominante du milieu scolaire. Ils sont à risque de difficultés scolaires puisqu'ils ne reçoivent pas les services dont ils ont besoin
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training.

Auteur : Baker, S., Gersten, R. et Keating, T.

Source : *Reading Research Quarterly*, 35(4), 494-519.

Année : 2000

Résumé : Cette recherche évalue les effets sur la réussite en lecture d'un programme de bénévolat en lecture largement mis en œuvre et ce à un coût peu élevé et qui s'est répandu rapidement à travers l'état de l'Oregon. Le projet SMART (Start Making a Reader Today) s'est implanté dans 144 écoles, de la maternelle à la deuxième année. Chaque année, 7100 adultes bénévoles sont jumelés à 7 100 élèves pour du tutorat individuel. Le programme est financé principalement par le monde des affaires. Les tuteurs reçoivent une courte formation d'une à deux heures pendant laquelle ils voient les stratégies qu'ils peuvent utiliser avec l'élève et discutent du côté administratif et de l'organisation. Lors de leurs rencontres avec leur élève, les tuteurs ont un cadre à suivre mais qui est assez large : ils doivent chercher à augmenter l'intérêt de l'élève pour la lecture, rendre la période intéressante et poser des questions à l'élève sur ce qu'il lit.

Les tuteurs n'ont donc pas de techniques spécifiques à appliquer. Selon les auteurs, il est plus facile de recruter des bénévoles si ceux-ci n'ont pas une formation intensive à recevoir. De même, les demandes faites aux enseignants sont minimales, pour permettre une implantation facile dans les écoles. Les enseignants ont pour rôle de désigner les élèves qui ont besoin d'aide en lecture. Les tuteurs et les enseignants n'ont pas à relier ce qui se fait en classe et ce qui se fait dans le tutorat. Les tuteurs ont pour rôle d'offrir un supplément à l'enseignement de la lecture faite en classe. Les tuteurs rencontrent leur élève deux fois par semaine pendant 30 minutes sur une période de six mois chaque année.

Pour évaluer ce programme, 84 élèves débutant en première année, à risque de difficulté en lecture, ont été attribués de façon aléatoire à un groupe expérimental et à un groupe contrôle. Cet échantillon est issu de 24 classes de première année de 6 écoles différentes. Tous les élèves participaient pour la première fois au programme SMART. Les enseignants sélectionnaient les élèves selon deux critères : les compétences en lecture de ces élèves étaient plus faibles que celles de leur classe et, selon l'enseignant, les élèves avaient peu d'expérience d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maison. L'enseignant sélectionnait le même nombre d'élèves mais

	selon des critères différents : les compétences en lecture de ces élèves se situaient dans la moyenne de leur classe et, selon l'enseignant, ils avaient de fréquentes expériences d'apprentissage de la lecture et d'écriture à la maison. Ce dernier groupe sert de critère pour évaluer les progrès en lecture. Les élèves ont été pairés ensemble selon le résultat obtenu au « Rapid Letter Naming ». L'un a été assigné au groupe expérimental et l'autre au groupe contrôle. Au départ, 64 élèves avec de faibles résultats sont dans le groupe expérimental et 63 dans le groupe contrôle. Les élèves avec de faibles résultats qui forment le groupe contrôle ne bénéficient pas du programme SMART, mais le manque de tuteurs bénévoles n'aurait pas permis de toute manière d'offrir le tutorat à tous les élèves. À la fin des deux ans, il restait 43 élèves dans le programme SMART et 41 élèves dans le groupe contrôle. À la fin de l'année, des mesures en lecture ont été faites, incluant des mesures de la lecture de mots isolés, de la compréhension de lecture, de la compréhension des mots et de la fluidité de lecture. L'analyse des résultats a révélé que les élèves du groupe expérimental ont fait de plus grands progrès en ce qui a trait à l'identification des mots que les élèves du groupe contrôle. Ils ont aussi mieux réussi pour ce qui est de la fluidité de la lecture et de la compréhension des mots à la fin de la deuxième année. La différence en ce qui a trait à la compréhension de passage n'est pas significative. Plusieurs élèves du programme SMART demeurent à risque de difficulté en lecture. Plus d'élèves du groupe contrôle iront en classe spéciale en troisième année que dans le groupe expérimental, mais la différence n'est pas significative. Les résultats obtenus, comparés à ceux obtenus dans des programmes similaires mais où la formation des tuteurs étaient beaucoup plus intensive et structurée, suggèrent que la formation offerte aux tuteurs doit permettre un effet mesurable sur la réussite en lecture, mais qu'elle doit également tenir compte de la réalité des bénévoles et de la possibilité d'extension de l'implantation, ce que le type de formation offerte aux tuteurs dans le programme SMART permet, étant peu coûteuse en temps et en argent.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	cours après l'école
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le temps que passe un adulte à faire la lecture à un enfant et à lui

	apprendre à lire peut faire une différence très importante dans la vie des enfants. L'adulte qui s'implique dans la vie d'un enfant en retire autant de bénéfice que l'enfant qu'il aide.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Cette recherche a pour but : - d'évaluer l'impact du programme de tutorat SMART sur les habilités en lecture d'élèves considérés à risque d'échec. - de déterminer l'impact du programme sur le placement d'élèves ayant des difficultés en lecture en classe spéciale.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	- Les élèves ont été testés à trois reprises : au début de la première année, à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année. - 4 types de mesures ont été faits : 1) Mesure de pré-lecture avec le "Phonemic Segmentation" et le "Rapid Letter" au début et à la fin de la première année 2) Mesure de la justesse et de la fluidité de la lecture avec le "Word Identification Subtest of the Woodcock Reading Mastery Test-Revised" aux trois périodes de mesures et le "Oral Reading Fluency" à la fin de la première et de la deuxième année. 3) Mesure de la compréhension de lecture avec le "Passage Comprehension Subtest of the Woodcock Reading Mastery Test-Revised" à la fin de la première et de la deuxième année. 4) Mesure du vocabulaire avec le "Word Comprehension : Antonyms, Synonyms, and Analogies Subtest of the Woodcock Reading Mastery Test-Revised" à la fin de la deuxième année et le "Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised" au début et à la fin de la première année.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de la covariance ANCOVA Chi-carré
Interprétation des résultats :	- L'analyse des résultats montre que le programme SMART améliore les compétences des élèves qui étaient à risque d'échec en lecture. - Les performances des élèves sont significativement plus élevées que celles des élèves du groupe contrôle sur le plan de l'identification des mots, la lecture courante et la compréhension de mots. Toutefois, la différence trouvée pour la compréhension d'un passage n'est pas significative. - L'augmentation du niveau des élèves du groupe expérimental est

plus importante que celle du groupe d'élèves dans la moyenne, mais à la fin des deux années, ces derniers ont un niveau de performance plus élevé.

- Plusieurs élèves du programme SMART demeurent à risque de difficulté en lecture.

- Plus d'élèves du groupe contrôle iront en classe spéciale en troisième année que dans le groupe expérimental, mais la différence n'est pas significative.

- Les résultats suggèrent que l'apprentissage de la lecture peut être accéléré par le tutorat fait par des bénévoles ayant reçu une formation minimale et qui utilisent leur propre jugement pour apporter un support au développement des compétences en lecture d'élèves à risque.

La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habilités à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

Auteur : Baulu M.M.

Source : *Education et francophonie*, 25(2)

Année : 1997

Résumé : En raison de l'intégration en classe des élèves en difficulté, il est essentiel que les futurs enseignants soient formés afin d'avoir les compétences nécessaires pour enseigner la lecture en tenant compte de leurs difficultés. Il existe un écart entre la théorie et la pratique dans la formation universitaire offert aux futurs enseignants (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987; Goodlad, Soder et Sirotnik, 1990; Fullan, 1991; Jacknick et Samiroden, 1991; Boucher et Vachon, 1995).

Dans le cadre d'une recherche exploratoire, les auteurs ont créé une situation d'enseignement/apprentissage en lecture pour la formation des futurs maîtres afin de diminuer cet écart entre la théorie et la pratique. Grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles primaires de la Nouvelle-Écosse, 12 étudiants-maîtres en deuxième année du baccalauréat en éducation sont intervenus auprès d'élèves de la première à la sixième année ayant un retard significatif d'au moins deux ans en lecture. Chaque étudiant-maître a rencontré son élève une heure par semaine pendant neuf semaines, cherchant à intégrer la théorie vue en classe dans son intervention. Deux rencontres avec l'enseignant de l'élève permettaient d'une part de discuter des aspects théoriques et pratiques de l'enseignement et d'autre part d'offrir une évaluation formative de la leçon élaborée par l'étudiant.

L'analyse des leçons préparées par les étudiants-maîtres au cours des neuf semaines d'intervention et celle du rapport du travail d'intervention ont permis de voir qu'il est possible de réduire l'écart entre la théorie et la pratique dans les interventions auprès d'élèves en difficulté avec ce type d'apprentissage en contexte. D'autres recherches seront toutefois nécessaires pour généraliser ces résultats et également afin de ressortir des interventions pouvant aider les étudiants-maîtres avec les différentes situations-problèmes rencontrées.

Catégorie de texte : compte-rendu de recherche

Inclusion of pupil-who-need-extra-help : Social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms.

Auteur : Bélanger, N.

Source : *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 231-252

Année : 2000

Résumé : Bélanger (2000) a mené une étude qualitative pour examiner le contexte particulier des modalités d'application des principes d'inclusion d'élèves à besoins spéciaux et pour documenter et analyser le cheminement de ces élèves. Cette chercheuse débute son article en faisant un survol du concept d'inclusion en se référant aux points de vue présentés par Ware (1995). Pour certains, la philosophie à la base d'une éducation inclusive impliquerait une restructuration de l'éducation spéciale afin de permettre à tous les élèves ou à la plupart d'entre eux d'être intégrés dans un programme régulier grâce à la réorganisation des services et à des innovations pédagogiques (apprentissage coopératif, consultation de collaboration, équipe d'enseignement). Pour d'autres, ce serait une reprise du devis des services de l'éducation spéciale traditionnelle pour les dispenser dans la classe régulière et pour promouvoir la collaboration entre les enseignants de l'éducation régulière et de l'éducation spéciale. Elle présente aussi le point de vue de Barton (1997) pour qui l'inclusion consiste à répondre à la diversité, à s'ouvrir à des voies non familières en éducation, à s'approprier et à célébrer la différence de façon digne. Pour l'auteur, le terme éducation inclusive constitue un vœu d'aller vers l'inclusion mais, dans certains milieux, ce concept est souvent associé au maintien de services ségrégés ou de pratiques de ségrégation. Le concept d'inclusion a donc des significations multiples, il est utilisé par différentes personnes dans différents contextes. En référence au point de vue d'Amstrong (1999), Bélanger mentionne qu'il y aurait un danger que ces significations différentes masquent des attitudes, des structures sociales et des processus qui produisent et qui soutiennent l'exclusion. Une véritable éducation inclusive devrait questionner, comme le propose Barley (1998), les approches psychologique et médicale de l'éducation spéciale et cesser de voir les problèmes et les difficultés comme étant dans l'enfant et non reliés au contexte dans lequel il interagit. Selon Bélanger, les services dispensés selon le modèle en cascade maintiennent la philosophie des approches psychologique et médicale. En prenant appui sur Amstrong (1995), l'auteure précise que les besoins spéciaux doivent être compris dans des termes plus larges et comme surgissant dans le contexte des interrelations entre les

enfants et les contextes particuliers où ils sont. Elle propose de se centrer sur l'évaluation de l'adéquation et de la qualité de l'éducation reçue par un élève en difficulté plutôt que sur les déficits dans les habiletés de l'enfant pour déterminer les formes particulières de scolarisation. Sous l'égide d'une approche constructiviste, cette recherche ethnographique visait à identifier comment les acteurs sont inclus ou exclus d'un environnement scolaire particulier. Bélanger voulait aussi identifier les conditions, les valeurs, les croyances qui affectent le processus d'inclusion d'élèves à besoins spéciaux dans une école régulière. Elle s'interrogeait aussi sur les défis à relever, en contexte d'inclusion, pour contrer la ségrégation lorsqu'il y a maintien des services d'éducation spéciale dispensés sous une forme différente.

Bien que l'auteur discute du concept d'inclusion dans son introduction, elle se réfère au terme intégration puisque c'est le concept qui était utilisé dans le milieu où l'étude a été menée. Le milieu d'accueil, une école primaire d'une banlieue située au Nord de l'Angleterre, regroupait 466 élèves dont 29% provenaient de milieux défavorisés. Le curriculum national était dispensé dans cette école. La collecte de données a permis de suivre neuf élèves intégrés (âge 5-6 ans) dans une classe de maternelle. Des observations ont aussi été faites dans d'autres classes mais les données sont rapportées que de façon préliminaire. L'étude sur le terrain a nécessité une présence de deux jours par semaine pour une période de six mois. Les données ont été collectées au moyen de l'observation participante, de l'analyse de documents, de notes de terrain et d'entrevues semi-structurées (deux enseignants, deux spécialistes et un administrateur). Des entrevues informelles ont été menées auprès de 15 élèves.

Les données ont été traitées au moyen d'analyses qualitatives traditionnelles. Les neuf enfants à besoins spéciaux étaient intégrés dans une classe de maternelle pour une partie de la journée mais pas tous au même moment (deux ou trois à la fois). Les autres moments de la journée, ils étaient dans une classe ressource. Dans cette école, il y avait maintien d'une ségrégation entre l'éducation régulière et la classe ressource pour les tâches des enseignants. L'enseignant de la classe ressource devait faire le pont entre les élèves intégrés et l'enseignant du régulier. Il devait négocier cas par cas les moments où les élèves pouvaient accéder à la classe régulière et il a mentionné qu'il devait défendre ses élèves et leurs façons de travailler.

Dans cette école, le processus d'intégration était long et assorti de petites étapes. La journée débutait dans la classe ressource, suivait une période d'intégration de 20 minutes dans la classe régulière où les élèves intégrés assistaient à une activité de lecture dispensée par une assistante de l'enseignant. La période d'intégration se terminait par une activité en sous-groupes sous la responsabilité de l'enseignant régulier. Les enfants à besoins spéciaux n'avaient de table de travail assignée à leur nom puisque les regroupements en sous-groupes se faisaient sur la base des habiletés des enfants pour chaque activité. Dans la cafétéria, les élèves en difficulté avaient une table spécifique et ils y mangeaient sous la supervision de leurs enseignants. Dans l'après-midi, la classe ressource de maternelle accueillait des enfants en difficulté plus âgés car certains jours, il n'y a pas d'enseignant dans leur classe. On considérait qu'ils sont trop fatigués pour être intégrés dans la classe régulière. Vers l'âge de 7-8 ans, les enfants sont davantage intégrés et ils ont une table de travail commune placée à l'arrière de la classe et les élèves y travaillent sous la supervision de l'assistant professeur. Lorsque les activités se passent en grand groupe ou en sous-groupes, c'est sous la supervision de l'assistant. Il y a donc présence implicite de l'enseignant du régulier autour des enfants intégrés. Lorsque les élèves à besoins spéciaux sont âgés de 10-11 ans, l'intégration est plus avancée mais les enfants intégrés sont encore sous la supervision de l'assistant qui fait office d'un partenaire d'enseignement dans la classe régulière.

Pour conclure, Bélanger note que malgré la volonté ou le désir d'intégrer, les pratiques de cette école continue de différencier très clairement les élèves à besoins spéciaux et les élèves réguliers. De plus, le partenariat entre le personnel du régulier et de l'éducation spéciale est difficile à actualiser et il y a nécessité de négociation quotidienne pour l'accès des élèves à besoins spéciaux à la classe régulière. L'équipe d'enseignement rencontre aussi quelques difficultés puisque l'enseignant régulier a la préséance. Par ailleurs, des activités différentes se déroulent dans la classe lorsque les élèves y sont intégrées et cela sous la supervision de deux personnes différentes. Les résultats de cette recherche démontent qu'il y a un traitement différent pour les élèves à besoins spéciaux même s'ils sont placés dans le même espace que les élèves réguliers. Bélanger considère qu'il y a création de différentes voies de scolarisation et de barrières entre les deux groupes d'élèves. Ces élèves sont admis dans des lieux d'où ils étaient exclus

	antérieurement. Maintenant ils sont exclus de l'intérieur. Elle termine pour souligner que la nature de l'étiquette donnée aux enfants importe peu puisqu'il y a encore ségrégation dans les activités quotidiennes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	L'expression à risque est remplacée dans cette recherche par l'expression élèves à besoins spéciaux. Ces élèves à besoins spéciaux sont des élèves qui nécessitent des services supplémentaires à ceux offerts à la clientèle de l'éducation régulière. Ils sont à risque d'exclusion si les mesures d'intégration et la manière de dispenser les services favorisent la ségrégation entre les élèves du régulier et les élèves intégrés en classe régulière.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	classe régulière
Classification :	institutionnelle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	rééducation
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Constructiviste
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	ethnologique
Objectif(s) :	Examiner le contexte particulier des modalités d'application des principes d'inclusion d'élèves à besoins spéciaux et pour documenter et analyser le cheminement de ces élèves
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation participante
Mesure(s) :	conditions d'intégration,
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses qualitatives traditionnelles
Interprétation des résultats :	Les résultats de cette recherche démontent qu'il y a un traitement différent pour les élèves à besoins spéciaux même s'ils sont placés dans le même espace que les élèves réguliers. Bélanger considère qu'il y a création de différentes voies de scolarisation et de barrières entre les deux groupes d'élèves. Ces élèves sont admis dans des lieux d'où ils étaient exclus antérieurement. Maintenant ils sont exclus de l'intérieur. Elle termine pour souligner que la nature de l'étiquette donnée aux enfants importe peu puisqu'il y a encore

	ségrégation dans les activités quotidiennes.
Limite(s) de l'étude :	Sous exploitation des données. On aurait pu rendre les données plus accessibles par l'utilisation de catégories et de liens entre les catégories plutôt que d'obliger le lecteur à lire des transcriptions

Teaching student at risk	
Auteur :	Berman, J.
Source :	<i>PSYART: A Hyperlink Journal for Psychological Study of the Arts</i> , 5.
Année :	2001
Résumé :	L'auteur de ce texte est un enseignant de littérature qui a été confronté à des problèmes d'ordre émotif ou psychologique chez certains de ses élèves à la suite de la lecture de certains ouvrages (par exemple, <i>Le journal d'Anne Frank</i>). Par la communication sur internet, d'autres personnes affirment avoir rencontré le même problème. Certains élèves seraient à risque de rencontrer des problèmes émotifs ou psychologiques pouvant aller jusqu'à des idées suicidaires. Selon l'auteur, les enseignants doivent prévenir les élèves sur les possibilités de stress que peuvent provoquer certaines lectures. Les enseignants doivent également se rendre disponibles pour les élèves rencontrant de tels problèmes. Ils doivent aussi être attentifs aux signes de tendance suicidaire ou autres que certains élèves peuvent manifester dans leurs écrits. Dans l'enseignement, il est recommandé d'adopter une pédagogie de risque responsable permettant de confronter l'élève à son malaise sans qu'il ne devienne vulnérable. «Le risque est essentiel à la croissance», mais il faut amener les élèves à réfléchir sur eux-mêmes durant les moments de stress. L'écriture de leurs émotions, des peurs et des conflits qu'ils vivent, serait une stratégie efficace pour l'amener à rechercher un équilibre entre la peur et l'opportunité de croissance.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Élève à risque de problèmes psychologiques
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, affectif, traits de personnalité ou de tempérament
Classification :	descriptive
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	enseignement régulier
Cible(s) :	élève
Approche méthodologique :	qualitative

Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire : les troubles du comportement à l'école

Auteur :	Bonnet, J. et Strayer, F.F.
Source :	<i>Revue des Sciences de l'Éducation</i> , 26(1), 55-74
Année :	2000
Résumé :	Bonnet et Strayer (2000) examinent, dans cette recherche, l'apport de l'observation participante au dépistage précoce des enfants à risque en milieu préscolaire. Pour situer la pertinence de cette recherche, les auteurs font une incursion dans les écrits antérieurs pour démontrer l'importance du repérage précoce des troubles du comportement et cela dès l'âge préscolaire. En mettant à profit les résultats de recherches antérieures, ils font la démonstration de l'existence de liens entre les troubles du comportement à l'âge préscolaire et des difficultés à une étape ultérieure du développement comme le décrochage scolaire, la délinquance et la consommation de drogues, les conduites agressives et le rejet social. Ces auteurs insistent sur la nécessité d'avoir recours à de bons modèles de prédiction pour limiter le nombre de faux positifs et de faux négatifs. Ils soulignent aussi les effets pervers de l'intervention préventive lorsque celle-ci est non-requise dans les cas de faux positifs. Il y a danger d'être convaincus des faiblesses identifiées et de renforcer la perception négative de l'entourage social. Ils critiquent la prépondérance de l'approche psychométrique (centrée sur les variables : facteurs de risque, facteurs de protection) et son pouvoir de prédiction tout militant en faveur d'une approche centrée sur l'individu. Une telle approche permettrait, selon ces auteurs, d'aller vers une étude intégrée et en contexte des dimensions de l'adaptation de l'enfant. Ce qui est privilégié dans cette approche, c'est l'examen de l'intégration de variables dans un fonctionnement psychique particulier et il y aurait prise en compte dans tous les plans du fonctionnement de l'individu (biologique, psychologique, social) dans un environnement spécifique. Pour atteindre cet objectif, Bonnet et Strayer proposent le recours à l'observation participante comme outil pour identifier des enfants en difficultés de comportement. Ce type d'observation permettrait de dépasser le constat de désaccords entre des observateurs puisqu'il permet de situer la contribution des représentations sur le développement des enfants et tout en tenant compte du vécu relationnel avec l'individu observé. Cette approche permettrait, selon ces auteurs, de qualifier la dynamique relationnelle de l'enfant en repérant les difficultés avec l'entourage social plutôt que d'identifier les déficits chez l'enfant. Ainsi, les difficultés identifiées sont

imputables à l'enfant, au partenaire social ou aux deux.

Les sujets au nombre de 111 sont des enfants âgées de trois et quatre ans qui fréquentaient un service de garde au Québec. Un questionnaire portant sur l'adaptation psychosociale de l'enfant a été construit à partir des attentes socio-éducatives des éducatrices (17 descripteurs comportementaux à situer sur une échelle de type likert d'une étendue de 0 à 40). Deux éducatrices ont évalué les mêmes enfants avec ce questionnaire. Les données provenant de ce questionnaire ont été soumises à des analyses de corrélation, de regroupements hiérarchiques et des analyses de variance.

Les auteurs notent un écart important entre les deux éducateurs qui ont évalué les mêmes enfants. Cet écart peut refléter un vécu différencié entre les enfants et chacun des éducateurs ou refléter les caractéristiques des enfants dans différents contextes. Quatre dimensions ont été identifiées, la compétence, la participation, la personnalité et l'assertion. Par la suite, le profil des enfants a été déterminé à l'aide de ces dimensions. Deux grands profils sont ressortis (les enfants ajustés et les enfants à risque). Le profil des ajustés regroupe les enfants compétents tout en les répartissant en trois sous-profils : 1) l'amical; 2) le dominant, 3) le réservé. L'amical regroupe les enfants les plus compétents, le dominant les plus assertifs non anxieux. Le profil à risque regroupe les enfants ayant un potentiel de problème de comportement qui se répartissent dans deux sous-profils : 1) le turbulent; 2) le retiré/anxieux. Le turbulent regroupe des enfants moins compétents, plus affirmatifs et anxieux. Les enfants appartenant au profil à risque ont obtenu des scores plus faibles sur les dimensions compétence, participation et personnalité. Les auteurs les considèrent comme étant à risque d'inadaptation sociale en milieu préscolaire. Ils insistent sur la nécessité de reconnaître la part à laquelle contribue chacun des acteurs (éducateurs, enfants) dans les processus interactifs de l'enfant et de reconnaître l'impact de cette contribution à long terme sur l'adaptation psychosociale de l'enfant. Ils mentionnent aussi que les représentations que l'éducateur a de l'enfant peuvent être différentes de la réalité du moment mais qu'elles sont partie prenante du processus transactionnel qui sous-tend les interactions avec l'enfant. Donc, ces représentations peuvent, selon Bonnet et Strayer, être une force importante pour le développement de l'enfant. Ces résultats sont forts intéressants mais l'utilisation d'un questionnaire comme outil pour collecter des données dans un contexte d'observation participante peut soulever quelques

	réticences bien que les auteurs aient tenté de justifier cette orientation. Les résultats seraient-ils les mêmes si les données avaient été collectées dans un contexte réel d'observation participante?
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui manifestent peu de compétences sociales, qui participent peu dans les activités entre pairs ou qui sont retirés socialement et qui manifestent de l'anxiété
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, affectif, social, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	service de garde
Classification :	descriptive
Contexte :	service de garde
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	éthologique et socio-constructiviste
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Examiner l'apport de l'observation participante au dépistage précoce des enfants à risque en milieu préscolaire.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation participante, questionnaire
Mesure(s) :	compétences sociales, participation en groupe de pairs, traits de personnalité, asserion
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses de corrélation, analyses de regroupement hiérarchique, analyses de variance
Interprétation des résultats :	Il faut reconnaître la part à laquelle contribue chacun des acteurs (éducateurs, enfants) dans les processus interactifs de l'enfant et reconnaître l'impact de cette contribution à long terme sur l'adaptation psychosociale de l'enfant. Les représentations que l'éducateur a de l'enfant peuvent être différentes de la réalité du moment mais elles sont partie prenante du processus transactionnel qui sous-tend les interactions avec l'enfant. Donc, ces représentations peuvent être une force importante pour le développement de l'enfant.
Limite(s) de l'étude :	Une confusion entre l'utilisation d'un questionnaire avec la véritable observation participante. Comme l'outil a été élaboré pour cette recherche, on peut questionner sa validité.

The Long-Term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All.	
Auteur :	Borman, G.D. et Hewes, G.M.
Source :	ED 460 217
Année :	2001
Résumé :	Cette étude présente les résultats d'une recherche sur le programme «Success for All» (SFA) qui s'inscrit dans le cadre de la réforme aux USA, en considérant les bénéfices à long terme et les aspects financiers. Ce programme est le plus largement implanté aux USA, le plus largement étudié et critiqué. Il débute à la pré-maternelle et se poursuit jusqu'à la fin de l'élémentaire. Ce programme se centre sur la lecture; il met en place des interventions intensives destinées à repérer et à résoudre les problèmes de lecture aussitôt qu'ils se présentent (voir la description du programme à la page 11 (ERIC)). Selon la présente étude, les résultats positifs sont : les élèves du programme SFA complètent leur 8e année à un âge plus jeune, au même coût financier, avec une meilleure performance dans la langue. Il y a moins de placements en classes spéciales et moins de redoublements. Les auteurs poursuivent leur étude en comparant les résultats obtenus par le programme SFA avec d'autres programmes de la réforme. Notamment, il semble que le programme Perry Preschool et le programme Abecedarian (intervention précoce également) sont les programmes les plus performants, mais ils sont aussi beaucoup plus coûteux que le SFA (ces programmes travaillent d'autres matières comme les mathématiques). Le programme Tennessee STAR qui réduit le ratio d'élève par classe est aussi très coûteux et semble moins performant que le Perry Preschool et l'Abecedarian. Les auteurs concluent que, relativement au rapport rendement/coût financier, le SFA est le plus avantageux.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Élèves sous-performants, dans le 25 % inférieur des élèves du même niveau
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Classification :	institutionnelle
Thème(s) :	approche institutionnelle
Contexte :	école entière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Biosocial developmental contextualism / de Ramey et Ramey, 1998. Ce cadre conceptuel favorise des interventions écologiques de haute qualité dont les effets se répandent. Il repose sur six principes: 1) le temps développemental, 2) un programme intensif, 3) des expériences d'apprentissage directes, 4) un programme sain et flexible, 5) les différences individuelles dans les bénéfices du

	programme, 6) le maintien environnemental du développement
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Voir les bénéfices à long terme du programme SFA, et évaluer son rapport rendement versus les coûts financiers comparativement à d'autres programmes de la réforme aux USA.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Le rendement au California Achievement Test (CAT) et au Comprehensive Test of Basic Skills, Fourth Edition (CTBS/4). Le redoublement scolaire et le placement en classe spéciale. L'estimation des coûts associés au programme (le salaire du personnel, les dépenses liées à la formation et au développement professionnel continu, le coût des services)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Statistiques (chi-carré, écart-type et déviation standard, analyse de la covariance ANCOVA)
Interprétation des résultats :	Lorsque les coûts et les effets à long terme sont considérés ensemble, le SFA est le programme qui fournit le plus de bénéfices en lecture par dollar investi. Les autres programmes ont des effets plus importants et durables, mais ils sont en contre-partie plus coûteux.
Limite(s) de l'étude :	Cette analyse est uniquement quantitative. Elle perd beaucoup d'autres aspects reliés à l'implantation de ce programme.

Environnemental stressors and emotional status of adolescents who have been in special education classes

Auteur : Borowsky, I. et Resnick, M.D.

Source : *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 152(4), 377-382.

Année : 1998

Résumé : Dans ce texte, Borowsky et Resnick (1998) dressent un portrait des caractéristiques personnelles et des facteurs de risque chez des adolescents qui ont fréquenté des classes en éducation spécialisée. Ces auteurs notent une augmentation importante de la fréquentation de classes en éducation spéciale des années 76-77 aux années 94-95. Cette augmentation constituerait un coût énorme pouvant être situé à plus de deux milliards de dollars américains. Cette augmentation de la fréquentation de l'éducation spéciale serait due aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques, ceux-ci représenteraient environ 50% de la clientèle en éducation spécialisée. Les autres enfants présenteraient des difficultés de langage, du retard mental et de troubles émotionnels.

Pour tracer le profil de ces jeunes, un questionnaire a été passé dans les écoles publiques auprès d'élèves de la 6e, de la 9e et de la 12e années (n = 121 848). Ce questionnaire a été administré à tous les trois ans. À partir de ce bassin d'élèves, un groupe en difficulté d'apprentissage (gars = 12 636; filles = 9091) scolarisé en classes spéciales a été constitué ainsi qu'un groupe contrôle (gars = 12 447; filles = 8 962) sans difficulté d'apprentissage et sans fréquentation de classes spéciales. Les enfants du groupe contrôle étaient de race blanche et avaient un rendement scolaire plus élevé que les enfants du groupe d'intérêt. Les mesures suivantes ont été retenues : 1) la fréquentation d'une classe spéciale; 2) les caractéristiques de l'environnement familial; 3) la consommation de drogues; 4) être victime d'abus physique; 5) être témoin d'abus physique; 6) être victime d'abus sexuel intra et extra familial; 7) le statut émotionnel. Des analyses de variance et de régression ont été appliquées à ces mesures.

Les analyses indiquent que les garçons qui ont fréquenté une classe spéciale ont quatre fois plus de difficultés d'apprentissage en lecture que ceux du groupe de contrôle et qu'ils sont trois fois plus nombreux à avoir des notes en dessous de la moyenne. Les filles des classes spéciales ont six fois plus de difficultés en lecture que celles du groupe de contrôle et elles sont trois fois plus nombreuses à avoir des notes sous la moyenne. Les élèves de classes sont plus

	nombreux à ne pas vivre avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs que ceux du groupe de contrôle. Ils ont été plus nombreux à subir des abus physiques ou à être témoins de tels abus. Ils ont été aussi plus nombreux à subir des abus sexuels extra- ou intra-familial et les filles rapportent trois fois plus que les garçons ce type d'abus. Les problèmes de consommation de drogues et d'alcool sont plus nombreux dans les familles des élèves des classes spéciales. La violence dans la famille est rapportée plus fréquemment par les filles des classes spéciales. La détresse émotionnelle est plus importante chez les élèves en classes spéciales et les filles semblent plus affectées que les garçons. Les analyses de régression révèlent que l'abus sexuel est associé au placement en classes spéciales chez les filles mais ne l'est pas le cas pour les garçons. Les enfants ayant une cote plus élevée à la mesure de détresse émotionnelle ont 6 à 14 fois plus de risque d'être en classe spéciale que ceux qui ont une cote plus faible à cette mesure. Plus le niveau scolaire augmente, la force de l'association entre la détresse émotionnelle et le placement en classe spéciale diminue. Comme il s'agit d'une étude corrélationnelle, ces résultats ne permettent pas de faire de liens causaux entre les différentes mesures et le placement en classe. Cependant, les auteurs formulent l'hypothèse que la détresse émotionnelle entraîne une sous performance scolaire
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les enfants à risque sont ceux qui éprouvent de la détresse émotionnelle, qui ne vivent pas avec deux parents, qui ont vécu dans des familles où il y a des conditions adverses (consommation de drogues et d'alcool, abus physique et sexuel). Ces enfants sont à risque de présenter une sous performance scolaire et de vivre un placement en classe spéciale
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, parents, cognitif, affectif
Caractéristiques des environnements :	classe régulière, famille monoparentale
Classification :	prédictive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	phénoménologique
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	épidémiologique
Objectif(s) :	Dresser un portrait des caractéristiques personnelles et des facteurs de risque chez des adolescents qui ont fréquenté des classes en

	éducation spécialisée.
Échantillonnage :	en maquette, raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	fréquentation d'une classe spéciale, caractéristiques de l'environnement familial, consommation de drogues et d'alcool, être victime d'abus physiques, avoir été témoin d'abus physique, être victime d'abus sexuel intra ou extra familial, détresse émotionnelle
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses de variance et de régression
Interprétation des résultats :	Comment il s'agit d'une étude corrélationnelle, ces résultats ne permettent pas de faire de liens causaux entre les différentes mesures et le placement en classe. Cependant, les auteurs formulent l'hypothèse que la détresse émotionnelle entraîne une sous performance scolaire

Reconceptualizing Mathematics Problem Solving for Low-Achieving Students	
Auteur :	Bottge, B.A.
Source :	<i>Remedial and Special Education</i> , 22(2), 102-112.
Année :	2001
Résumé :	Les résultats du NAEP (National Assessment of Educational Progress) de 1992 montrent que seulement 59% des élèves de douzième année peuvent résoudre facilement des problèmes mathématiques. Malgré le fait que les élèves en difficulté passent le tiers de leur temps d'études à faire des mathématiques (Carpenter, 1985), ils font des progrès équivalant à une année scolaire en deux années ou plus (Cawley et Miller, 1989). Les auteurs proposent le modèle de la clé pour un enseignement des mathématiques pour tous. Pour qu'une clé puisse ouvrir une serrure, les dents de la clé doivent s'ajuster à la serrure. Les six dents de cette clé (significatif, explicite, informel, en situation, social et enseignant spécifique) représentent les caractéristiques d'un enseignement favorisant la résolution de problèmes mathématiques par les élèves ayant des résultats plus faibles. Les parties correspondantes de la serrure représentent les qualités de l'apprenant qui sont augmentées par l'enseignement (engagement, fondements, intuition, transfert, soutien, culture, élève spécifique). Par exemple, les problèmes doivent avoir du sens afin de produire un engagement chez l'élève et un enseignement explicite des savoirs de base permet de poser les fondements de la connaissance chez l'élève.
Catégorie de texte :	réflexion

Le programme Foyer : cinq ans de prévention du décrochage	
Auteur :	Bouchard P.
Source :	<i>Vie Pédagogique</i> , 113
Année :	1999
Résumé :	Présentation détaillée d'un programme de prévention du décrochage scolaire au premier cycle du secondaire mis sur pied à la polyvalente de Chomedey à Laval : évaluation et recommandations.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Une enquête du Ministère de l'éducation rapporte que 20 % des élèves qui décrochent le font avant d'avoir 16 ans. Nous devons par des services de prévention et d'intervention nous attaquer au phénomène de l'abandon scolaire dès les premières années du secondaire.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	action
Objectif(s) :	Prévenir le décrochage en gardant l'élève qui risque de décrocher dans son école et, dans la mesure du possible, dans l'environnement des classes ordinaires; puis, comme objectif secondaire, également de nature préventive, permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de la classe ordinaire d'accroître la qualité de son enseignement.
Échantillonnage :	raisonné, élève dans le besoin
Protocole :	rétrospectif
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, questionnaire
Mesure(s) :	Questionnaire de satisfaction des participants et des professeurs de toute l'école. Résultats scolaires des étudiants en difficultés et le taux d'abandon scolaire.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Les résultats scolaires, le décrochage et l'analyse du questionnaire de satisfaction.
Interprétation des résultats :	L'expérience de l'année 96-97 tend à montrer que cette forme de soutien préventif donne relativement de bons résultats quant au rendement scolaire et constitue donc une solution de rechange efficace au redoublement pour les élèves qui se situent à la frontière des critères de passage. Garder ces jeunes à l'école, les amener à s'intégrer à un groupe-classe et à s'engager dans une démarche

	d'apprentissage, constitue déjà un succès. Les jeunes estiment avoir été aidés 1) en étant retirés de situations devenues difficiles dans leurs classes ordinaires, 2) en étant placés dans un milieu où ils pouvaient recevoir davantage d'explications sur leurs travaux scolaires ou 3) en recevant une aide sur le plan personnel. Ils estiment aussi que le climat est meilleur dans le programme spécial que dans les classes ordinaires, et la moitié répondent qu'ils se sentent mieux depuis qu'ils sont dans le groupe foyer. Selon les enseignants, le programme foyer 1) offre un service efficace à l'élève qui risque de décrocher, 2) il permet d'accroître la qualité de l'enseignement lorsqu'un de leurs élèves participait au programme et 3) devrait être continué dans les années à venir. Les enseignants ont mentionné leur manque d'information sur le projet et surtout, sur les progrès de l'élève.
Limite(s) de l'étude :	Peu d'information sur la prise de mesure et l'analyse quantitative semble restreinte. La résistance au changement : le programme foyer est un programme original qui, sous plusieurs aspects, ne correspond pas aux schèmes de référence établis. Le milieu de l'éducation peut alors avoir tendance à ramener l'innovation à des schèmes de pensée et à des programmes connus. La résistance rencontrée lorsqu'on tente de franchir ce retranchement derrière les idées ou pratiques établies constitue en soi une des limites du programme. L'effet d'incitation : par les élèves qui cessent de travailler ou dérangent la classe parce qu'ils veulent être placés dans le programme ou l'élève en vient à compter sur les quelques cours passés dans le groupe foyer pour reprendre le travail qu'il a négligé de faire en classe. L'effet d'incitation : par les enseignants en le déresponsabilisant en ce qui concerne l'aide à l'élève en difficulté.

Le développement de l'adolescent : manifestations de comportement à risque, prévention et intervention en milieu scolaire

Auteur :	Bouchard. P
Source :	<i>Vie pédagogique</i> , 122, 11-16
Année :	2002
Résumé :	Bouchard (2002), dans cet article, fait le portrait des jeunes dits à risque à l'adolescence et cerne des facteurs ou des conditions qui placent ces jeunes dans une situation de risque. Elle présente, aussi, différentes philosophies sous-jacentes à l'intervention auprès de ces jeunes et les écueils à éviter. Selon Bouchard, les difficultés présentées par les jeunes à l'adolescence ne peuvent pas être dissociées des changements nombreux qui vit le jeune à cette période du développement. Ces changements, tributaires d'influences multiples (biologiques, psychologiques, sociales, personnelles, institutionnelles culturelles et historiques) viennent influencer la façon d'être du jeune dans les différents contextes où il gravite. Il affirme qu'il faut les considérer si on veut comprendre les troubles des conduites à l'adolescence. Cet auteur souligne que les données de la recherche rapportent un nombre croissant de jeunes en difficultés (50%) au regard de la consommation de drogues et d'alcool, de la sexualité à risque et à un rôle parental précoce, de la délinquance, du crime et de la violence ainsi que dans le domaine scolaire (sous performance, échec et d'abandon de l'école). Au moins 10% des jeunes présenteraient des difficultés simultanément dans chacun de ces domaines. À ces variables plus individuelles, des variables sociales (statut auprès des pairs, caractéristiques des pairs), familiales (pratiques parentales, qualité des relations parents/enfants, caractéristiques des parents), communautaires (niveau de pauvreté et de soutien social, disponibilité de services récréatifs), et scolaires (structure de l'école, curriculum, les caractéristiques des élèves et des enseignants, la qualité des relations élèves/enseignants) viendraient atténuer ou renforcer l'effet des variables personnelles. Pour l'école, la notion de risque devrait correspondrait à l'engagement dans des activités qui risquent de compromettre le cheminement scolaire et l'intégrité du développement physique et mental. Afin de contrecarrer l'effet délétère des facteurs de risque, il importe, pour Bouchard, d'adopter une philosophie de l'intervention qui n'aggrave pas la situation de l'adolescent. Il mentionne que les politiques interventionnistes dans lesquelles le durcissement est prôné ne font qu'aggraver la situation et que les comportements à

risque sont souvent de nature transitoire et exploratoire. Il propose d'adopter une perspective développementale afin de fournir un soutien et un accompagnement sur une longue durée aux élèves à risque. En se référant à Foucault (2000), il réaffirme que les mesures disciplinaires d'exclusion, de contention peuvent provoquer une rupture des liens d'attachement du jeune au milieu scolaire. Ces liens seraient une composante importante des possibilités de réadaptation. Dans ce sens, l'école est un des ingrédients actifs de l'émergence des comportements à risque et non pas uniquement le lieu où ils s'expriment. Une intervention réfléchie nécessite donc une bonne connaissance du développement de l'adolescent.

Cet auteur fait un survol des conditions sous-jacentes à un développement sain chez l'adolescent. Il mentionne, entre autres, le fait de tenir compte des variables d'influence de différentes sources pour concevoir et pour dispenser des programmes, la nécessité de mettre l'accent sur les forces et les capacités de développement positif des jeunes, la reconnaissance de la contribution du soutien des parents, l'importance de faire l'autopsie des approches et des pratiques déjà en place. En se basant sur les travaux de Dryfoos (1994), Bouchard ressort trois grandes orientations à privilégier pour assurer l'efficacité des programmes d'intervention. La première, l'engagement relationnel de l'école (axée sur le lien d'appartenance du jeune à l'école) exige que les programmes soient intégrés dans l'école, qu'il y ait une identification précoce des problèmes avec des interventions appropriées, et qu'une attention individuelle soit dirigée vers l'élève. La dispersion systématique des liens éducatifs, les pratiques d'exclusion (centration des services spécialisés, suspension, expulsion) nuisent à l'établissement de ce lien. La deuxième consiste en l'adoption d'une perspective systémique au regard des espaces relationnelles et des contextes qui façonnent l'individu. Ici, l'accent est mis sur les interactions et la communication entre les différents milieux et contextes de développement. Pour y arriver, il faudrait prôner l'entraînement aux habiletés sociales, l'engagement des pairs et des parents dans l'intervention et disposer de moyens pour dispenser la formation. L'imputation de la difficulté à l'élève, la mise en place d'aide lorsque le dommage est fait, l'allocation de ressources selon une philosophie du tout ou du rien, l'absence de mesure d'aide lorsque les difficultés sont de nature transitoire sont des conditions qui interfèrent avec l'établissement d'une perspective systémique de l'intervention. La dernière, une orientation vers la communauté s'impose puisque l'école est le meilleur endroit pour dispenser les services de tous

	types (éducatifs, psychologiques et sociaux) et qu'aucun service pris isolément ne peut produire de changements. Ce seraient les effets cumulatifs d'un ensemble de services qui y parviendrait. Pour mettre en place ce type d'orientation, la collaboration entre les diverses agences de prestation de services s'impose, des programmes doivent être dispensés à l'école par des partenaires extérieurs alors que d'autres programmes sont dispensés à l'extérieur de l'école, un lien doit être établi entre l'école et le monde du travail. La compétition fondée sur la réussite individuelle, un accent sur le taux de réussite, le rendement de l'école traduit en rentabilité monétaire sont des embûches qui nuisent à l'émergence de cette troisième orientation. Pour mettre en place ces orientations, Bouchard croient que des changements importants doivent être faits et que le rôle de l'école doit être envisagé comme en étant un de soutien pour accompagner le jeune dans les moments difficiles et pour le «guider dans les voies où le conduit son développement» (Bouchard, p.16).
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Pour l'école, la notion de risque devrait correspondrait à l'engagement dans des activités qui risquent de compromettre le cheminement scolaire et l'intégrité du développement physique et mental.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	Développementale et systémique

Enfants de maternelle à risque de difficulté d'apprentissage : un outil de dépistage	
Auteur :	Boudreault, P.
Source :	<i>Apprentissage et socialisation</i> , 17(1,2), 127-132
Année :	1996
Résumé :	LE BUT : de l'article était de décrire une démarche de dépistage précoce auprès d'enfants de la maternelle. Les principales étapes de cette démarche consistaient à administrer le test d'habiletés scolaires Otis-Lennon (THSOL) pour mesurer les habiletés suivantes: la capacité à suivre des directives, l'analogie, la classification, le raisonnement numérique et la compréhension verbale. L'information recueillie a été complétée par un questionnaire rempli par les éducatrices du préscolaire qui concernait surtout les problèmes de comportement, la capacité d'attention et de concentration, le niveau de langage et la compréhension des consignes. Une analyse des énoncés du THSOL a été faite afin de les associer, par la méthode des experts, aux habiletés considérées par Thériault (1988) comme étant essentielles à l'enfant pour apprendre à lire. Thériault (1988) a relevé deux groupes d'habiletés qui représentent des préalables pour bien réussir l'apprentissage de la lecture en première année. Les habiletés réparties selon qu'elles font référence au décodage ou à la compréhension, rejoignent des éléments que visent à mesurer le THSOL. Le pourcentage de réussite correspondant à chaque habileté offrait l'avantage de bien faire ressortir des forces et les faiblesses de l'enfant et déterminait les aspects à développer dans l'élaboration du plan d'intervention et les forces pour déterminer les stratégies d'intervention. Les résultats du THSOL administré à la maternelle et le rendement scolaire ultérieur des élèves indiquent une relation positive statistiquement significative, les corrélations sont moyenne à élevée. Ces résultats autorisent à penser que le THSOL est un bon outil pour prédire quels sont les enfants de maternelle à risque de présenter des difficultés d'apprentissage dans leur cheminement scolaire ultérieur. Il a été noté depuis cette pratique une plus grande sensibilisation du personnel enseignant à l'égard de la problématique. Cette sensibilisation se reflète, entre autre, dans les résultats moyens qu'obtiennent les enfants de maternelle au THSOL. En effet, en 1991, la moyenne était de 26,6 alors qu'en 1995, elle est de 29,2. Les administrateurs et chercheurs en sont venus à penser que ce phénomène serait lié à une meilleure préparation des enfants

	par les éducatrices du préscolaire.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche
Thème(s) :	Test pour identifier les enfants à risque

Troubled youth : Identification and intervention strategies.	
Auteur :	Brooks, V. et Cool, K.
Source :	<i>Papier présenté au "National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance".</i>
Année :	1994
Résumé :	Brooks et Cool (1994) dresse un portrait des élèves en difficulté en prenant en compte leurs caractéristiques personnelles et celles de leur environnement familial. Ils identifient les variables suivantes comme étant associées à la condition d'élèves à risque : 1) statut socio-économique défavorisé; 2) vivre dans une famille monoparentale; 3) avoir été victime d'abus; 4) consommer de la drogues et d'alcool; 5) vivre une comme la mort d'un proche ou le divorce des parents. Ces auteurs identifient trois types d'élèves à risque : 1) les élèves retirés socialement; 2) les élèves qui présentent des troubles de comportement extériorisés; 3) les élèves qui vivent une transition. Ces auteurs proposent d'autres critères permettant d'identifier des élèves à risque : 1) un désir excessif de réussite; 2) le perfectionnisme; 3) le retrait et l'hésitation; 4) la rébellion et la colère; 5) la tendance à faire le clown ou à faire des farces. Un bon climat familial réduirait les comportements de risque chez les enfants alors que des habiletés de coping inadéquates dans le milieu familial constitueraient un facteur de risque. Dans les familles dysfonctionnelles, les enfants développeraient des stratégies de survie personnelles comme des comportements «d'acting out», la consommation de drogues, le retrait. Dans ces familles, les enfants adoptent certains rôles. Le héros est celui qui réussit, ainsi la famille paraît bien dans le monde extérieur mais cet enfant manque de confiance face aux habiletés d'autrui et pour les suivre. Lorsqu'un enfant adopte le rôle de bouc-émissaire, il attire l'attention sur lui, protégeant ainsi sa famille. L'enfant «perdu » est retiré, absent de la famille et du monde extérieur. L'enfant mascotte, c'est le clown de la famille, il crée l'humour, fait la lumière sur les événements sérieux dans la famille. Ces rôles, adoptés par les enfants, détournent l'attention de ce qui est à la base de la dysfonction familiale. L'enfant peut passer d'un rôle à l'autre ou en jouer plus d'un. L'intervention auprès de ces enfants doit être adaptée selon le rôle joué. Ces auteurs suggèrent de prévoir des activités un à un ou en petit groupe pour l'enfant retiré. Pour le héros, il faut lui apprendre à suivre et à développer de la confiance en autrui. Quant à la

	mascotte, il n'est pas approprié de le renforcer pour ses comportements de «clown». Au contraire, il faut porter attention aux comportements non comiques. Il est bien d'instaurer de contrat de comportement avec ces enfants. Pour le bouc-émissaire, il faut lui faire comprendre que ces comportements sont inacceptables et intervenir au moyen d'un contrat de comportement. Pour conclure, ces auteurs mentionnent que l'intervention doit tenir compte des caractéristiques des élèves.
Catégorie de texte :	d'orientation
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui vivent dans des familles dysfonctionnelles où le niveau d'adversité est élevé. Ces élèves sont à risque d'adapter des rôles qui interfèrent avec le rôle de l'élève en classe.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, parents, comportement, affectif
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale
Classification :	prédictive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	apprentissage sociale

A Tale of Two Methods: Melding Project Read and Guided Reading To Improve At-Risk Students' Literacy Skills	
Auteur :	Bruce, C., Snodgrass, D., Salzman, J.A.
Source :	<i>Papier présenté au congrès annuel de la « Mid-Western Educational Research Association », Chicago, IL, 13-16.</i>
Année :	1999
Résumé :	Le « Project Read » (Enfield, 1988) est un programme visant le développement de la conscience phonologique et qui est basé sur une approche multisensorielle. Le « Guided Reading » est un programme visant à aider les élèves dans leur début en lecture. Il se base sur le « Reading Recovery ». Les élèves sont placés dans des groupes flexibles selon leurs besoins. Des stratégies de résolution de problème leur sont enseignées pour les rendre capable de lire des textes de plus en plus difficiles. Ces deux programmes qui ont du succès individuellement n'ont jamais été jumelés. Cette étude vise donc à déterminer l'effet de l'union de ces deux programmes et si ces derniers peuvent se compléter l'un l'autre comme stratégie pour aider le développement des habiletés en lecture et écriture des élèves à risque. Les sujets étaient 11 élèves de première année identifiés comme étant à risque dans l'apprentissage de la lecture par leurs enseignants de l'année précédente. Les résultats du «Clay's Observationel Survey» lors du pré-test montrent que tous ces élèves ont eu de faibles résultats sur le plan du vocabulaire écrit, de la dictée de phrases, de la reconnaissance des mots et de la compréhension de texte. À l'aide des résultats obtenus dans le pré-test, les élèves sont regroupés selon leurs besoins. Les élèves ont trois sessions de « Guided Reading » puis sont séparés en deux groupes pour le « Project Read » qui utilise l'approche multisensorielle. Les résultats au post-test indiquent que tous les élèves ont eu une meilleure performance au printemps qu'à l'automne dans les quatre domaines évalués (l'identification des mots, le vocabulaire écrit, la dictée de phrases et la compréhension de texte). De plus, les élèves utilisent une variété de stratégies lorsqu'ils lisent. Les résultats des évaluations de fin d'année paraissent indiquer que l'utilisation jumulée des deux programmes avec des élèves à risque dans une classe de première année permet l'amélioration des habiletés des élèves en lecture et écriture.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière

Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Les élèves ayant des difficultés en lecture ont du mal à appliquer les principes phonologiques rapidement afin de décoder les mots. Une approche multisensorielle utilisant le cortex sensoriel en plus de la région du cerveau responsable du langage peut être efficace pour accélérer la vitesse de la reconnaissance des phonèmes.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Déterminer comment l'union de ces deux programmes peut leur permettre de se compléter pour aider les élèves à risque à développer leurs compétences en lecture sur le plan de l'identification des mots, le vocabulaire écrit, la dictée de phrases et la compréhension de texte.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test à l'automne et post-test au printemps : « Clay's Observational Survey of Early Literacy Achievement »
Mode(s) d'analyse des résultats :	"Non-parametric sign tests"
Interprétation des résultats :	- Tous les élèves ont eu une meilleure performance au printemps qu'à l'automne dans les quatre domaines (l'identification des mots, le vocabulaire écrit, la dictée de phrases et la compréhension de texte). - Les élèves utilisent une variété de stratégies lorsqu'ils lisent.
Limite(s) de l'étude :	- Petit échantillon qui ne permet pas de généraliser. - Pas de groupe contrôle permettant de voir si l'augmentation est due au programme mixte. - Pas de groupe contrôle permettant de voir si l'un des programmes a davantage d'influence que l'autre.

Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix: Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial; Le décrochage scolaire: une fatalité?

Auteur : Caille,J.P. et Bier B., ed.

Source : *VEI-enjeux*,122, 76-92

Année : 2000

Résumé : Article écrit dans le contexte de la France. Les interruptions d'études sans formation qualifiante qui ne touchaient déjà plus que trois jeunes sur dix dans les décennies des années soixante-dix, ont diminué de moitié au cours des années quatre-vingt et elles sont passées sous la barre des 10 % au début des années quatre-vingt-dix. Après une nette décrue depuis quarante ans, le pourcentage d'élèves sortis sans qualification stagne. Les informations recueillies sur l'échantillon représentatif d'élèves entrés en sixième en septembre 1989 - le panel 1989 - que le ministère de l'Éducation nationale suit depuis cette date permettent de tenter de répondre à plusieurs questions en les caractérisant davantage.

OBJECTIF : d'une part, elle permet de connaître avec précision les parcours scolaires des élèves sortis sans qualification et de restituer autant que possible l'enchaînement des événements scolaires qui ont précédés l'abandon de la scolarité. D'autre part, le panel d'élèves suivi par le ministère de l'Éducation nationale permet de mettre en relation la sortie sans qualification non seulement avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves mais aussi tout leur passé scolaire.

RÉSULTAT : Si l'environnement social et familial pèse encore beaucoup, il n'a d'effet qu'en lien avec une trajectoire scolaire : la plupart de ces élèves ont connu des difficultés scolaires précoces. En effet, ils ont en commun d'avoir presque tous été confrontés à l'échec scolaire dès les premières années de l'école élémentaire. Plus des trois quarts d'entre eux (76%) ont redoublé au moins une fois à l'école élémentaire et près du tiers a redoublé deux fois (31%). Au niveau familial : le risque de sortie sans qualification est le niveau de diplôme de la mère, les élèves vivant en famille recomposée ou monoparentale apparaissent plus exposés à la sortie sans qualification, l'inégalité de risque selon le milieu social existe et l'appartenance à une famille nombreuse a un impact négatif, mais il ne s'observe que parmi les fratries de plus de quatre enfants. Mais, à situations familiales et scolaires égales, le risque de connaître un tel destin scolaire diminue sensiblement si les élèves ont été orientés

	tôt vers l'enseignement professionnel ou l'apprentissage ; dans les mêmes conditions, les jeunes maghrebins et africains sortent moins souvent sans qualification que les jeunes français. Tout se passe comme si l'anticipation des difficultés qu'ils craignaient, à juste titre, de rencontrer au moment de leur insertion professionnelle les conduisait à poursuivre leurs études afin d'accéder au marché du travail avec le plus d'atouts possibles.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, Facteurs prédictifs
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk.

Auteur :	Callahan, K., Rademacher, J.A. et Hildreth, B.L.
Source :	<i>Remedial and Special Education</i> , 19(3), 131-141
Année :	1998
Résumé :	Les effets d'un enseignement auprès des parents ayant des enfants à risque pour faciliter un programme d'auto-gestion à partir de la maison afin d'améliorer la performance des devoirs et leçons et la performance académique ont été examinés. Les parents de 26 étudiants du grade 6 et 7 (âgé de 11,1 à 13,5) de deux écoles du premier cycle secondaire d'un programme pour les jeunes à risque ont reçu en entraînement et l'implantation du programme d'auto-gestion à la maison et des stratégies de renforcement. La performance, l'exécution et la qualité des devoirs ont été évaluées durant l'étude. Les résultats ont démontré que le niveau d'exécution et de qualité des devoirs se sont améliorés significativement pour les étudiants où les parents ont participé à l'implantation du programme de 10 semaines. Des améliorations significatives dans la performance en mathématiques, sont apparues. Les implications de ces résultats sont discutées en relatant les praticiens et les pratiques futures.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques, entraînement des parents pour faire les devoirs
Contexte :	milieu familial
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement familial
Orientation théorique :	La pratique des devoirs est très commune et répandue, bien qu'elle soit loin d'avoir l'appui unanime des professionnels et du grand public. Un rapport du gouvernement considère les devoirs comme une importante composante de l'efficacité de l'enseignement et la qualité des programmes scolaires, plusieurs professeurs, administrateurs, parents et même les étudiants donnent une grande valeur aux devoirs (Coulter, 1980; England & Flatley, 1985; Featherstone, 1985; Kuerston, 1984; LaConte, 1981; McDermott, Goldman, & Varenne, 1984). Il y a un désaccord sur les effets des devoirs sur la performance académique et scolaire. Certains chercheurs prônent les bénéfices (Anderson, Mead, & Sullivan, 1986; Bradshaw & Amundson, 1985; ...) et d'autres rapports qu'ils sont inefficaces dans l'amélioration des performances (Bents Hill, et al., 1988; Epstein, 1988; Rutherford, 1989). Il y a relativement peu de recherche sur l'efficacité des devoirs pour les enfants à risque ou en difficulté d'apprentissage. Un manque d'exécution des devoirs a

	été reporté comme étant un facteur contribuant à des performances académiques faibles et d'échec scolaire pour les enfants à risque ou ayant des troubles d'apprentissage. (Davis, 1984; England & Flatley, 1985; Gajria & Salend, 1995; Quackenbush & Gastineau, 1989; Salend & Schliff, 1989). Plusieurs études ont traité de l'association des facteurs de la famille et de l'école en relation avec la performance des devoirs (Epstein, 1988; McDermott et al., 1984; Natriello & McDill, 1986). L'application de certaines stratégies ou techniques est déjà documentée dans d'autres secteurs de l'éducation, pour l'effectuation des devoirs, par exemple la stratégie d'auto-gestion (Nelson, Smith, Young & Dodd, 1991; Smith, 1988).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Cette présente étude a été faite sur une période de 10 semaines, pour étudier les effets de facilitation des parents à partir d'un programme à la maison en utilisant des stratégies d'auto-gestion et de renforcement pour augmenter la performance des devoirs et les résultats académiques pour les enfants à risque.
Échantillonnage :	Faisant partie déjà d'un autre programme, recommandé par les enseignants et comportement et les parents sont volontaires.
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test, Évaluation des devoirs
Mesure(s) :	Pré-intervention : Kaufman Test of Education achievement (Kaufman & Kaufman, 1985). La performance et la qualité des devoirs étaient mesurées dans la correction : en terme de nombre de problème répondu correctement. L'auto-gestion était évaluée par le parent et l'étudiant par un Check liste qu'ils devaient tous les deux remplir. Entrevue remplie par les parents et étudiants sur leur satisfaction de l'intervention.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Pré-intervention : en terme de moyenne et l'étendue des résultats par matière mathématiques, lecture, épellation, ex. mathématique M=6,1, range 1,9 à 8,2. Évaluation des devoirs en pourcentage. L'auto-gestion était mesurée par le nombre de réponses de l'enfant et du parent qui correspond, plus il y avait de réponses identiques, plus il y avait de renforcement positif pour l'élève. Les questions d'entrevue étaient sur une échelle de 1 à 10.
Interprétation des résultats :	Le pourcentage de devoir attribué et complété a augmenté chez 20 des 26 participants, la moyenne est passé de 33,2% durant la base normale à 69,4 % durant l'intervention, une augmentation de 110% statistiquement significative. La qualité des devoirs a augmenté pour 22 des 26 participants, la moyenne est passée de 25,9% sur les

	devoirs corrects en mathématiques durant la base normale et est passée à 62 % corrects durant l'intervention, une augmentation de 140 % statistiquement significative. Le pré-test et post-test de Kaufman Test, la note moyenne en mathématiques est passée de 6,1 à 6,8 une augmentation statistiquement significative de 0,70 durant l'intervention, démontrant la valeur du programme sur la performance académique en mathématiques. En lecture la note moyenne a diminué de 0.20 et en épellation la note moyenne a augmenté de 0.10 par étudiant. Le niveau et la qualité de participation des parents étaient probablement les plus responsables et déterminant si oui ou non le programme avait un effet positif sur la performance des devoirs. La participation des parents a été évaluée par différents critères, et catégorisée en trois groupes : 80 % et plus de participation, 50 à 79 % de participation et moins de 49 %. Cette étude supporte le fait que lorsque les parents sont directement investis dans leurs activités académiques, le succès et l'accomplissement des études augmentent. Même les enfants où les parents ne pouvaient offrir une participation importante, ont démontré certain progrès dans l'exécution des devoirs et leur performance académique. Les étudiants ont évalué le succès du programme à 7,5 et les parents l'ont évalué à 8,2. Les parents et les enfants ont rapporté que les stratégies ont eu un effet positif sur la performance académique et l'accomplissement des devoirs même en dehors de l'étude. La qualité de communication entre l'école et la maison a aussi des impacts positifs comme le proposent plusieurs études. Les performances au niveau des devoirs ne sont pas près des 100 %, d'autres recherches devraient être faites pour mesurer l'impact de la longueur de l'intervention sur les résultats. D'autres études pourraient aussi mesurer les critères de succès de 80 à 90 %, peuvent-ils être atteint par tous les étudiants?
Limite(s) de l'étude :	La diversité limitée de l'échantillonnage de l'étude et la seule culture démographique étudiée limite la généralisation. D'autres études devaient être faites avec une diversité culturelle et des niveaux de difficultés académiques et comportementales plus élevées. La plupart des parents ont noté à la post entrevue, que l'argent n'était pas un incitatif ayant une grande influence sur le succès du programme.

L'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes analyses d'erreurs ?

Auteur :	Cange, C. et Favre, J.M.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	En quoi les erreurs et conceptions en mathématiques des élèves de classes d'adaptation scolaire sont-elles différentes des élèves des classes ordinaires ? Selon le cadre d'interprétation que l'on utilise pour interpréter les productions des élèves, la question peut apparaître naturelle ou surprenante, voire non pertinente. Toutefois, les réflexions de Favre et Cange (2003) sur l'erreur peuvent nous convaincre que l'erreur en classe d'adaptation scolaire est spécifique non seulement par son statut mais aussi parce qu'elle provient souvent d'une longue expertise. L'article de Favre et Cange (2003) est la poursuite d'une réflexion sur l'erreur en classe d'adaptation scolaire. La difficulté à appliquer sur des productions d'élèves de classe d'adaptation scolaire, l'analyse d'erreurs telle que réalisée dans certains ouvrages classiques, les mène d'abord à se poser deux questions : 1) Comment donc un élève peut-il rendre une « copie » si peu systématique ? 2) Et l'enseignant spécialisé face à une telle « copie », comment peut-il s'y prendre ? En réponse à la première question, des analyses de cas les conduisent à percevoir l'élève comme expert de l'erreur, se construisant au fil du temps un réservoir de règles dans lequel il puise avec plus ou moins de réussite. En réponse à la deuxième question, l'enseignant en adaptation scolaire sera lui vu comme un expert du repérage. C'est le couple élève-enseignant, l'un expert de l'erreur et l'autre du repérage, qui devra traiter l'erreur. Comment ? À partir de leur propre expérience, les auteurs montrent comment l'apparition de l'erreur dans la classe détermine le déroulement de l'intervention en créant une spirale dont il est difficile de s'extirper : lors de tâches mathématiques proposées aux élèves, des lacunes ou des difficultés relatives à des tâches accessoires au sujet traité (difficultés à dessiner avec précision, par exemple) sont repérées ce qui déclenche une intervention; de nouvelles tâches sont proposées dans le but d'améliorer la situation qui elles-mêmes génèrent ses propres erreurs et ainsi de suite. On finit par ne pas traiter de l'objet d'enseignement initial. De plus on en vient à introduire de nouveaux objets d'enseignement parce qu'on a repéré certaines difficultés auxquelles on veut remédier (lecture de l'heure par exemple). Ces réflexions sur l'intervention guidée par l'erreur, débouche sur trois recommandations pour la formation des

	enseignants en adaptation scolaire. Il s'agit, disent-ils, de former les enseignants spécialisés à 1) l'analyse d'erreurs, pour qu'ils en perçoivent à la fois les difficultés et les richesses; 2) l'analyse des tâches qu'ils soumettent à leurs élèves et l'anticipation des erreurs possibles qui sont en liens directs avec ces tâches; 3) l'utilisation d'activités mathématiques scolairement non-marquées et « mathématiquement solides », de manière, entre autres, à distraire des vieilles erreurs. Leur propos les situent loin d'une préoccupation à interpréter l'erreur comme une difficulté d'ordre psychologique. C'est d'ailleurs ce qu'il souligne implicitement eux-mêmes en terminant leur article.
Catégorie de texte :	réflexion

L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école

Auteur : Capuano, F. et al.,

Source : *Revue des Sciences de l'éducation*, 28(1), 195-228

Année : 2001

Résumé : 2) Le texte de Capuano et al., (2001) est un compte-rendu de recherche qui fait état des résultats d'une étude dont l'objectif fut d'évaluer les retombées des programmes préscolaires québécois au regard de la réussite scolaire tout en prenant en compte les dimensions cognitives et socio-affectives de cette réussite et cela au terme de la maternelle 5 ans. Pour situer la pertinence de cette recherche les auteurs s'appuient sur les résultats de recherches antérieures pour démontrer la nécessité d'intervenir précocement et intensivement auprès d'enfants à risque. Dans ce cas, il s'agit d'enfants provenant de milieux socio-économiques défavorisés de la région de l'Estrie. Une intervention précoce similaire à celle offerte dans le cadre du programme préscolaire québécois de la maternelle 4 ans permettrait de détourner ces enfants d'une trajectoire de développement susceptible de les mener à l'inadaptation à l'adolescence. Bien que ces programmes préscolaires soient en place depuis quelques années, ils n'ont pas été évalués récemment. Les changements dans les pratiques pédagogiques opérées depuis l'instauration de ces programmes justifient, selon les auteurs, le bien-fondé d'une évaluation de leurs retombées et de leurs composantes.

En se référant aux résultats des recherches menées aux États Unis, ces auteurs sont convaincant quant à la nécessité d'inclure une composante socio-affective au concept de la réussite scolaire. Selon ces recherches, une intervention à long terme et intense entraîne plus d'effets bénéfiques sur la dimension cognitive. Par ailleurs, si cette intervention est assortie de composantes prenant en compte les habiletés sociales des enfants et la participation des parents, les programmes préscolaires assureraient un niveau de préparation supérieure pour l'entrée au primaire.

L'échantillon comprend deux cohortes d'enfants, ceux participant à un programme de maternelle 4 ans (n = 265, gars = 140; filles = 125) et ceux fréquentant une maternelle 5 ans (n = 218; gars = 88; filles = 218). Les écoles visées étaient situées dans des quartiers défavorisés sur le plan socio-économique. Ce sont les directions d'école qui décidaient de la fréquentation du programme maternelle de 4 ans alors que la fréquentation de la maternelle 5 ans est

obligatoire depuis 1997. Les critères de sélection ont varié selon les écoles. Voici les alternatives : 1) le CLSC dépistaient les élèves à risque de difficultés éventuelles; 2) les premiers inscrits ont reçu les services; 3) les enfants les plus défavorisés sur le plan socio-économique ont été inscrits. Les mesures suivantes ont été retenues : 1) mesures cognitives (Lollipop, EVIP, WWPSI-R); 2) mesures socio-affectives (PSA, adaptation sociale, compétence sociale, problèmes intériorisés, problèmes extériorisés); 3) caractéristiques professionnelles et personnelles des enseignants ainsi que de l'environnement scolaire; 4) Qualité des apprentissages (climat d'apprentissage, orientation pédagogiques, ressources disponibles, gestion de l'école et des comportements, activités parascolaires); 5) participation des parents selon les enseignants. Le devis de recherche longitudinal est de type pré-test/post-test.

Les analyses effectuées sur la cohorte de maternelle 4 ans démontrent, que les filles sont plus compétentes et mieux préparées pour l'école que les garçons aux deux temps de la collecte des données, qu'il n'y a pas de différence pour les problèmes comportement, que la préparation scolaire, l'étendue du vocabulaire augmentent avec le temps et qu'au WPPSI-R, il y a une diminution des cotes chez les filles. Les résultats démontrent aussi que les caractéristiques des enfants identifiées au pré-test se répètent au post-test : les enfants plus compétents et les mieux préparés à l'école à l'âge de 4 ans l'étaient aussi à l'âge de 5 ans, les enfants plus agressifs sont demeurés les plus agressifs. Le nombre de jours de fréquentation scolaire, la satisfaction des enseignants quant aux ressources disponibles, l'âge des enseignants prédisent les progrès ou les retards entre l'entrée à la maternelle 4 ans et la fin de la maternelle 5 ans. L'âge de l'enseignante, l'importance accordée aux innovations pédagogiques et la fréquentation scolaire prédisent le niveau de préparation scolaire ainsi que les retards ou les progrès des enfants. Plus la mère est scolarisée plus les enfants sont compétents, mieux préparés à l'école et ils présentent moins de problème de comportement.

Les analyses comparant les deux cohortes démontrent, encore une fois, que les filles sont mieux préparées que les gars sur les plans cognitif et socio-affectif, que le niveau de préparation scolaire augmente pendant la maternelle 5 ans qu'importe le genre et le type de programme préscolaire, que le progrès à la maternelle 5 ans s'avère plus grand s'il y a eu fréquentation de la maternelle 4 ans.

	Selon les auteurs, les résultats de cette recherche ne permettent pas conclure à une meilleure efficacité ou à l'inefficacité du programme de maternelle 4 ans pour assurer une meilleure préparation scolaire et sociale pour l'entrée au primaire. Dans les faits, le programme préscolaire de 4ans ne rejoint pas uniquement les enfants à risque puisque l'échantillon comprenait aussi des enfants non défavorisés sur le plan socio-économique, qui ne présentaient pas de problèmes de comportement et de retard de développement. Se pose donc la question suivante : les résultats seraient-ils similaires avec une clientèle typiquement à risque? Il importe de souligner que les résultats reliés au nombre de jours de fréquentation scolaire militent en faveur d'une augmentation de l'intensité de l'intervention et que les progrès du pré-test au post-test suggèrent qu'il semble rentable d'intervenir précocement mais qu'il importe de bien connaître les compétences dont dispose l'enfant avant toute intervention. Par ailleurs, les enfants qui ont fréquenté la maternelle 4 ans ont peut-être besoin d'une stimulation plus importante lorsqu'ils sont en maternelle 5 ans que ceux qui ne fréquentent qu'une maternelle 5 ans.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les enfants qui ne sont pas suffisamment préparés à leur entrée dans le système scolaire, sur les plans cognitif et socio-affectif, sont à risque de difficultés scolaires et socio-affectives durant leur parcours scolaire.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, comportement, cognitif, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, école régulière
Classification :	prédictive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	développementale
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Décrire les enfants éligibles à un programme préscolaire québécois. Identifier les aspects du programme scolaire québécois associés à la réussite scolaire définis comme des compétences sociales et cognitives. Comparer, en fin de maternelle le succès scolaire des enfants ayant deux années d'éducation préscolaire à ceux ayant une maternelle de 5 ans à temps plein.

Échantillonnage :	en maquette, raisonné
Protocole :	longitudinal, pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	questionnaire, test
Mesure(s) :	mesures cognitives (Lollipop, EVIP, WWPPSI-R), PSA (adaptation sociale, compétence sociale, problèmes intériorisés, problèmes extériorisés), caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants, caractéristiques de la classe (environnement scolaire et social), inventaire du climat d'apprentissage, disponibilité des ressources, style d'enseignement
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de variance et de régression
Interprétation des résultats :	Le peu de résultats positifs en faveur du programme préscolaire maternelle de 4 ans lorsque comparé à la maternelle cinq ans serait dû au fait que l'échantillon n'est pas nécessaire représentatif de la clientèle à laquelle est destinée ce type de programme. Tous les sujets ne provenaient pas d'un milieu familial défavorisé par le fait que la sélection des participants se faisait différemment d'une école à l'autre
Limite(s) de l'étude :	Échantillon non représentatif de la clientèle visé, processus de sélection des participants, l'intensité de l'intervention (deux jours/semaine)

**Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children through Direct Instruction:
Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence**

Auteur : Carlson, C.D.et Francis, D.J.

Source : *Journal of Education for Students Placed at-Risk*, 7(2), 141-166.

Année : 2002

Résumé : Le « Rodeo Institute for Teacher Excellence » (RITE) est un programme qui s'adresse aux élèves à risque d'échec pour développer leur habilité en lecture. Il vise un enseignement basé sur la phonologie et le développement professionnel des enseignants à travers une formation intensive et un support offert aux enseignants tout au long de l'année.

Cette recherche a pour objectif d'évaluer ce programme. Le groupe bénéficiant du programme est composé d'élèves de la maternelle, de la première et de la deuxième année. En 2000-2001, 277 enseignants travaillant dans 20 écoles, participent au programme. Pour le groupe contrôle, 20 écoles ont été sélectionnées pour être comparées aux 20 écoles bénéficiant du programme RITE.

Les résultats obtenus indiquent que le programme RITE augmentent les habiletés de lecture des élèves à risque. Les enfants qui ont commencé tôt le programme RITE et qui ont passé plus d'années dans le programme sont plus performants que les élèves qui bénéficient moins longtemps du programme ou qui n'en bénéficient pas du tout. Les effets les plus profonds du programme RITE peuvent se voir dans les deux premières années de scolarisation, surtout si le programme débute à la maternelle. Le programme accélère chez les élèves le développement de leurs compétences en pré-lecture et en lecture. En deuxième année, l'accélération du développement est moins importante. Le développement est comparable aux élèves qui ne suivent pas le programme, mais la différence de niveau (acquise en maternelle et en première année) est tout de même maintenue. Le programme de deuxième année ne permet donc pas de tirer parti des gains qu'ont acquis sur le plan de la lecture les élèves ayant participé au programme RITE en maternelle et en première année, mais les élèves qui ne bénéficient pas du programme ne les ont pas rejoints. Le programme RITE doit porter attention à son programme de deuxième année afin d'augmenter son efficacité et ce à l'aide des enseignants.

Les formateurs ont eu davantage à intervenir auprès des enseignants qui participaient pour une première fois au programme. Les résultats montrent l'importance de maintenir un haut niveau

	d'intervention auprès des enseignants. L'application par les enseignants des techniques avancées d'enseignement du programme est liée significativement à la performance des élèves. Donc, plus l'enseignant intègre ces techniques dans son enseignement, plus les résultats des élèves sont élevés.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève, Enseignants
Orientation théorique :	- Des recherches citées par les auteurs mentionnent que les élèves qui ont des difficultés en lecture dans les premières années du primaire conservent ces difficultés tout au long de leur scolarité, les difficultés allant en s'intensifiant à chaque année. - Être un élève à risque sur le plan de la lecture n'est pas exclusif aux enfants de milieu défavorisé ou de milieu urbain, mais le taux de faible performance en lecture est plus élevé chez des élèves de cette catégorie. - Pour les élèves à risque, l'efficacité de l'enseignement en lecture qu'ils reçoivent au départ est la plus importante. - L'efficacité du programme est due en partie au contenu du programme en lui-même, mais l'implantation qui en est faite par l'enseignant est également très importante.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Cette recherche a pour objectif d'évaluer le programme RITE.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, questionnaire, test
Mesure(s) :	- Plusieurs tests sont utilisés selon le niveau scolaire : "Woodcock Reading Mastery Test-Revised", TPRI, SAT9, TAAS. - Observation des enseignants à l'automne et au printemps par un assistant de recherche. L'observation se fait sur les corrections de l'enseignant (réponse à l'erreur de l'élève) et la réaction de l'enseignant à la réponse de l'élève. - Un questionnaire de rétroaction aux formateurs des enseignants.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Hétérogénéité de la régression Analyse longitudinale
Interprétation des résultats :	- Le programme RITE permet d'augmenter les habiletés en lecture des élèves qui sont dans des écoles à risque et qui sont à risque de

difficultés en lecture.

- Les enfants qui commencent le programme plus tôt et qui bénéficient le plus d'année réussissent mieux en lecture que les élèves qui bénéficient moins longtemps du programme ou qui n'en bénéficient pas du tout.

- Les effets les plus profonds du programme RITE peuvent se voir dans les deux premières années de scolarisation, surtout si le programme débute à la maternelle.

- Le programme accélère le développement chez les élèves de leur compétence en pré-lecture et en lecture.

- En deuxième année, l'accélération du développement est moins importante. Le développement est comparable aux élèves qui ne suivent pas le programme, mais la différence de niveau (acquise en maternelle et en première année) est tout de même maintenue. Le programme de deuxième année ne permet donc pas de tirer parti des gains qu'ont acquis sur le plan de la lecture les élèves ayant participé au programme RITE en maternelle et en première année, mais les élèves qui ne bénéficient pas du programme ne les ont pas rejoints. Le programme RITE doit porter attention à son programme de deuxième année afin d'augmenter son efficacité et ce à l'aide des enseignants.

- Les formateurs ont eu davantage à intervenir auprès des enseignants qui participaient pour une première fois au programme. Les résultats montrent l'importance de maintenir un haut niveau d'intervention auprès des enseignants.

- L'application par les enseignants des techniques avancées d'enseignement du programme est liée significativement à la performance des élèves. Donc, plus l'enseignant intègre ces techniques dans son enseignement, plus les résultats des élèves sont élevés.

At-Risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations	
Auteur :	Carroll, A., Baglioni, A.J. Jr, Houghton, S. et Bramston, P.
Source :	<i>British Journal of Educational Psychology</i> , 69, 377-392
Année :	1999
Résumé :	Cette étude vise à déterminer les buts spécifiques des élèves à risque comparativement aux élèves non à risque. Elle cherche à examiner l'importance subjective de ces buts et à mesurer leur réputation sociale. L'étude a été effectuée auprès de 309 élèves de 5e année, 303 élèves de 6e année et 274 élèves de 7e année. L'outil pour déterminer la variable « à risque » est un questionnaire, le Western Australian Legislative Assembly (1192), que doivent compléter les enseignants. L'outil pour cerner les buts des élèves et leur réputation sociale est une reprise modifiée de l'Adolescent Activity Questionnaire (comprenant trois parties : information démographique, une échelle de l'importance des buts, une échelle de réputation sociale) que doivent remplir les élèves eux-mêmes. Des analyses statistiques ont été utilisées (analyse de variance multivariée, Test-F univarié). Les résultats montrent que les élèves non à risque cherchent à atteindre une image académique à travers l'éducation et des buts interpersonnels, tandis que les élèves à risque recherchent plutôt une image sociale et ils attachent une grande importance à des buts physiques. Dans cette même ligne, les élèves non à risque se perçoivent eux-mêmes et désirent idéalement être perçus comme des personnes conformistes, tandis que les élèves à risque se perçoivent eux-mêmes et désirent idéalement être perçus comme des personnes non-conformistes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Pour les besoins de la présente recherche le terme « à risque » sera utilisé pour définir les enfants qui sont à risque d'échec de compléter leurs années d'école obligatoires.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	institutionnelle

Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe : Paradoxes d'un succès

Auteur :	Casal, J., Garcia, M et Planas, J.
Source :	<i>Formation emploi</i> , 62, p.73-85, 113
Année :	1998
Résumé :	Casal, Garcia et Planas (1998) ont conduit une étude comparative sur les réformes mises en place dans les treize pays de l'Union européenne (excluant le Luxembourg et l'Irlande) pour lutter contre l'échec scolaire. L'objectif de cette étude consistait à : « analyser l'évolution de l'échec scolaire au cours des dernières années, les tendances communes de ces changements, le contexte socioéconomique et les politiques des administrations éducatives des états membres dans lesquels s'est inscrite la lutte contre l'échec scolaire » (Casal, Garcia et Planas, 1998, p.74) Dans chacun des pays, une équipe de recherche a été constituée, et après une année de travail, ces équipes ont produit un rapport national s'appuyant sur un « cahier des charges» commun. Les auteurs de ce texte présentent l'analyse comparative de ces rapports nationaux (points communs et divergences) au regard de ces réformes. En dépit de la grande diversité des concepts existants concernant l'échec scolaire dans ces pays (pluralité des processus, des contextes et des mesures des systèmes statistiques), cette étude a mené au constat suivant: les efforts menés après la guerre et principalement durant les années 1970 et 1980 ont contribué à diminuer de manière importante l'échec scolaire dans tous ces pays. Toutefois, un certain taux d'échecs récurrents est constaté, correspondant en moyenne à 15 % de la population. D'après les auteurs, ce succès engendre un paradoxe: « Quand l'ensemble d'une génération obtient un niveau élevé de formation scolaire et de diplôme, la fraction de cette génération restant en échec scolaire se voit proportionnellement de plus en plus éloignée des autres jeunes en terme d'investissement éducatif » (Casal, Garcia et Planas, 1998, p.80). Il se produit une stigmatisation des individus en situation d'échec scolaire, favorisant le développement d'une trajectoire sociale déviante conduisant cette population au risque d'exclusion sociale (situation d'emploi précaire, pauvreté, et ce principalement chez les groupes ethniques minoritaires, les groupes socioéconomiquement défavorisés, etc). D'après l'étude des rapports nationaux, en réponse à cette stagnation de l'échec scolaire, les systèmes scolaires de l'Union européenne ont adopté deux stratégies: 1) une mesure interne à l'école : la division de la formation professionnelle en deux

	catégories, et 2) une mesure externe : les mesures ex-post. En ce qui concerne la première stratégie, les auteurs indiquent que, traditionnellement, deux voies étaient offertes aux élèves: une voie académique permettant d'accéder aux études supérieures, et une voie professionnelle pour les élèves ayant des performances scolaires moindres. Or, un mouvement social s'est développé suscitant la reconnaissance de la valeur culturelle des formations professionnelles. Cette évolution a eu comme conséquence que la formation professionnelle a attiré des élèves ayant de bonnes performances et elle a fermé la porte aux élèves en situation d'échec pour qui, antérieurement, cette voie était destinée. Une troisième voie est ainsi créée, davantage associée à l'échec scolaire. La seconde stratégie résulte de l'incapacité à contrer l'échec scolaire par des mesures internes. Se traduisant différemment selon les pays, cette stratégie se caractérise par des mesures menées hors de l'école ou dans un cadre de fonctionnement non traditionnel, dans un espace administré par l'institution scolaire. Dans ce lieu, des organisations prennent en charge un axe de formation-emploi, en raison de besoin de coopération dans divers domaines. Les auteurs soulèvent les problèmes associés à cette pratique, en autres : l'attribution claire de la responsabilité du système, les problèmes de coordination entre les différents partenaires, l'éloignement du système régulier rendant difficile la mise en place de passerelles, la reconnaissance ou l'équivalence de la formation au sein de l'école et sur le marché du travail, un personnel enseignant sans formation spécifique pour cette tâche. Pour ces auteurs, ces mesures conduiraient aux effets secondaires suivants : « une ghettoïsation des jeunes en situation d'échec en les plaçant hors du fonctionnement traditionnel du système éducatif, une reconnaissance sociale insuffisante (et même parfois négative) de ces actions et des personnes qui y accèdent, et une dé-responsabilisation des systèmes réguliers » (Casal, Garcia et Planas, 1998, p.84). Dans leur conclusion, ces auteurs soutiennent que le combat à l'échec scolaire doit se faire prioritairement à l'intérieur du système éducatif.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche

Carrer and Technical Education Reforms and Comprehensive School Reforms in High Schools and Community Colleges: Their Impact on Educational Outcomes for At-Risk Youth

Auteur : Castellano, M., Stringfield, S. and Stone, J.R.

Source : ED 461 720

Année : 2001

Résumé : Ce texte présente une recension des écrits sur les recherches en éducation portant sur la réforme scolaire et l'éducation professionnelle et technique. Une première partie examine les facteurs de risque en éducation, l'état de la question sur l'éducation professionnelle au secondaire, et les interrelations entre les efforts de la réforme dans ce secteur et dans d'autres secteurs au secondaire. L'éducation professionnelle et technique était destinée, traditionnellement, aux élèves à risque (des élèves pas intéressés ou peu talentueux). Les recherches actuelles tendent à montrer des améliorations limitées sur le plan de la fréquentation scolaire et de la transition à l'éducation post secondaire par certains programmes. D'autres recherches sont nécessaires pour examiner l'impact de ces programmes sur l'amélioration de l'éducation et des chances de vie des élèves à risque. Les auteurs pointent des éléments de ces recherches pouvant contribuer à des effets positifs: 1) de hauts standards académiques, 2) le développement professionnel continue des enseignants, 3) de nouvelles formes d'évaluations et de pédagogies, 4) la réorganisation de l'environnement d'apprentissage dans des communautés plus petites avec un focus plus large sur les carrières, 5) un partenariat avec l'industrie et les institutions post secondaires. En terminant, les auteurs tentent de promouvoir une intégration au secondaire des secteurs professionnel, technique et régulier.

Catégorie de texte : recension d'écrit

Énoncé : Les «facteurs de risque» en éducation réfèrent communément aux situations ou aux caractéristiques qui peuvent avoir un impact sur les probabilités qu'un élève obtienne son diplôme au secondaire (les auteurs s'appuient sur Slavin, Karweit et Madden, 1989). La discussion sur les facteurs de risque les divise typiquement en quatre niveaux: les caractéristiques individuelles, la famille ou la maison, l'école, et les variables sociales et communautaires. Plusieurs facteurs sont présentés dans le texte (p.18) pour chacun de ces niveaux. Les auteurs précisent, qu'à part le facteur «niveau de grande pauvreté et fréquentation d'une école urbaine non-sélective», aucune autre combinaison de facteurs ne s'est révélée fortement prédictive de décrochage scolaire (références citées:

	Borman et Rachuba, 2001; Finn et Rock, 1997; Taylor et Wang, 2000; Waxman et Padron, 2001).
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	ethnie, élève, parents, comportement, affectif, social, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, ethnie
Classification :	prédictive

Hyperactivity and reading disability : A longitudinal study of the nature of the association

Auteur :	Chadwick, O., Taylors, E, Taylor, A. Heptensall, E. et Danckaerts, M..
Source :	<i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 40(7), 1039-1050.
Année :	1999
Résumé :	Dans cette recherche, Chadwick et al. (1999) tentent de clarifier la nature du lien entre l'hyperactivité et les difficultés en lecture tout en cernant le rôle potentiel de variables causales communes à ces deux problèmes pour expliquer leur co-apparition. Après avoir examiner divers modèles causaux présents dans les écrits qui tentent d'expliquer la nature de l'association entre l'hyperactivité et les difficultés d'apprentissage, ces auteurs concluent que la nature des liens est encore incertaine. Un modèle soutient que des problèmes d'attention assortis d'impulsivité interfèrent avec les apprentissages en raison d'une diminution du temps accordé à l'inspection des stimuli utiles aux apprentissages. Un autre modèle propose que des difficultés en lecture produisent des interférences avec l'habileté à suivre les aspects du curriculum ce qui, à son tour, susciterait de la frustration, une estime de soi négative du ressenti. Ce sont ces conditions qui favoriseraient l'émergence de problèmes de comportement à l'école. Un modèle propose que la co-apparition de l'hyperactivité et des difficultés en lecture est due à des causes communes (désavantage social, facteurs génétiques, troubles neurologiques alors qu'un autre modèle considère que cette co-apparition est due à des causes différentes mais qui sont fortement associées (maîtrise habiletés d'enseignement, gestion de classe déficiente, facteurs génétiques spécifiques mais corrélés. Selon Chadwick et al., Les différents modèles ne sont pas mutuellement exclusifs. Il y aurait aussi des problèmes pour définir les deux difficultés, les études qui ont comparé des enfants ayant les deux troubles et des enfants n'en ayant qu'un révèlent qu'il y aurait un patron de déficit cognitif et de dommage neurologique similaire pour les enfants ayant les deux troubles et ceux ayant uniquement des difficultés en lecture alors que la similarité avec les enfants ayant uniquement un ADHD est incertaine. Ce qui amène à penser que le trouble ADHA serait une conséquence des difficultés en lecture. Cependant, à l'entrée à l'école, les enfants ayant des difficultés en lecture ont aussi des problèmes de comportement. Donc, les auteurs soulignent que l'un peut induire l'autre. Par ailleurs, l'examen des résultats d'études transversales et longitudinales amène Chadwick et al. à affirmer qu'ils ne sont pas toujours consistants pour appuyer le sens du lien entre les deux troubles.

Aussi, il y aurait peu de données empiriques qui appuient l'hypothèse que les difficultés en lecture sont à l'origine de l'hyperactivité et il y a des preuves modestes que l'hyperactivité entraînent des difficultés en lecture.

Pour apporter des éclairages nouveaux sur la nature du lien entre les difficultés en lecture et l'hyperactivités, Chadwick et al. ont mené une étude longitudinale prospective auprès d'un échantillon sélectionné à partir d'une vaste étude sur l'hyperactivité. Vers l'âge de 6-7 ans, 2462 enfants ont été évalués avec le questionnaire de Rutter pour parents et enseignants(1970). Quatre groupes de garçons ont été formés (hyperactivité, problèmes de comportement, problèmes de comportement et hyperactivité, aucun de ces problèmes). Dans une seconde étape (6 à 9 mois après la sélection initiale), des garçons ont été sélectionnés au hasard dans chacun des groupes et ils ont été soumis à une batterie de tests de tests psychologiques et leurs parents ont passé une entrevue semi-structurée (PACS). Un suivi a été effectué en 6e et en 9e année (âgés de 16 à 18 ans). Ces garçons ont été répartis en quatre groupes (hyperactivité n = 27; retard en lecture n= 17; hyperactivité et retard en lecture n= 18; groupe contrôle n= 29). Le nombre d'enfant ayant des problèmes de comportement était réparti de façon équivalente dans les groupes. Les évaluations lors du suivi sont les suivantes : 1) adaptation de l'entrevue PACS; 2) Compréhension en lecture et épellation; 3) QI (Wechsler); 4) Résultats aux examens de l'état; 5) indice d'adversité familiale; 6) histoire de problèmes physiques et neurologiques.

Sur le plan du comportement, les deux groupes présentant de l'hyperactivité étaient plus sur-réactifs que le groupe contrôle mais seul le groupe ayant de l'hyperactivité et des difficultés en lecture se distinguait significativement de ce groupe et ces garçons ont obtenu de scores plus élevés pour la mesure de défiance et de comportement antisocial. Les garçons du groupe d'hyperactivité avaient plus de symptômes émotifs que ceux du groupe de contrôle. Au QI, il n'y a pas de différence. Pour la compréhension en lecture, dans les groupes ayant un retard en lecture les jeunes ont continué à montrer des déficits sévères en plus grand nombre que dans les autres groupes et ils ont obtenu des scores moins élevés sur la mesure d'épellation que les garçons du groupe de contrôle. Une différence significative est ressortie entre le groupe contrôle et le groupe de retard en lecture sur les mesures de compréhension en lecture et d'épellation alors qu'il n'a pas de différence entre le

	groupe retard en lecture et le groupe ayant les deux types problèmes. Pour les résultats aux examens de l'état, le groupe ayant les deux problèmes ont des résultats inférieurs à ceux du groupe de contrôle et la moitié de ces élèves laissent l'école avant de passer les examens. La proportion des élèves qui quittent est plus faible pour les autres groupes (retard en lecture 1/3; hyperactivité et groupe de contrôle 1/8). La présence de problèmes de comportement et de conduites antisociales n'entraînent pas de différence entre les groupes sur les mesures d'intérêt au suivi. Il n'y avait pas de différences initiales entre les groupes pour les mesures d'adversité familiale et de l'histoire de problèmes physiques et neurologiques. Les problèmes socio-économiques ressortent comme étant commun dans le groupe présentant les deux problèmes, les enfants de ce groupe ont reçu plus de thérapie du langage que ceux du groupe de contrôle. Les résultats soutiennent peu les hypothèses que l'hyperactivité se développe en réaction à l'échec scolaire, que les difficultés en lecture qui persistent n'entraînent pas le développement de traits hyperactifs, que les difficultés en lecture n'aggravent pas les traits hyperactifs déjà en place. Cependant, ils démontent que les difficultés en lecture contribuent à la persistance de problèmes de comportement, que les enfants hyperactifs sans difficulté en lecture sont à risque d'éprouver des difficultés émotionnelles à l'adolescence, qu'il y a une contribution modeste du désavantage sociale combiné avec des difficultés langagières pour expliquer la co-apparition des difficultés en lecture et de l'hyperactivité. Les auteurs s'interrogent à savoir si la co-apparition des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage n'est pas un effet transitoire qui peut être saisi uniquement durant des phases particulières du développement et que cet effet serait limité au contexte scolaire. Les auteurs incitent à la prudence quant à la généralisation de leurs résultats compte tenu du nombre de sujets dans chacun des groupes même si l'effet de la taille de l'échantillon s'est avérée non significatif.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui présentent des difficultés en lecture, de l'hyperactivité. Ces élèves seraient respectivement à risque d'échec scolaire et de troubles de comportement, de troubles émotionnels. Les élèves qui sont désavantagées sur le plan socio-économique et qui présentent des problèmes de langage seraient à riser de présenter à la fois des difficultés en lecture et de l'hyperactivité.

Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif
Caractéristiques des environnements :	école régulière, famille d'origine
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	Développementale
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Clarifier la nature du lien entre l'hyperactivité et les difficultés en lecture tout en cernant le rôle potentiel de variables causales communes à ces deux problèmes pour expliquer leur co-apparition
Échantillonnage :	aléatoire, en maquette
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation systématique, questionnaire, test
Mesure(s) :	troubles du comportement, mesure d'hyperactivité, compréhension en lecture, habiletés d'épellation, QI, résultats aux examens de l'état, histoire de problèmes physiques et neurologiques, adversité socio-économique, problèmes émotionnels, abandon scolaire
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses exploratoires, analyses de régression(normale, logistique, Poisson) tests-F, test de Chi carré de Wald, tests-t
Interprétation des résultats :	Les résultats soutiennent peu les hypothèses que l'hyperactivité se développe en réaction à l'échec scolaire, que les difficultés en lecture qui persistent n'entraînent pas le développement de traits hyperactifs, que les difficultés en lecture n'aggravent pas les traits hyperactifs déjà en place. Cependant, ils démontent que les difficultés en lecture contribuent à la persistance de problèmes de comportement, que les enfants hyperactifs sans difficulté en lecture sont à risque d'éprouver des difficultés émotionnelles à l'adolescence, qu'il y a une contribution modeste du désavantage sociale combiné avec des difficultés langagières pour expliquer la co-apparition des difficultés en lecture et de l'hyperactivité. Les auteurs s'interrogent à savoir si la co-apparition des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage n'est pas un effet transitoire qui peut être saisi uniquement durant des phases particulières du développement et que cet effet serait limité au contexte scolaire.
Limite(s) de l'étude :	Les auteurs incitent à la prudence quant à la généralisation de leurs

résultats compte tenu du nombre de sujets dans chacun des groupes même si l'effet de la taille de l'échantillon s'est avérée non significatif. Il aurait été intéressant d'avoir des informations sur les écoles que ces jeunes ont fréquentées.

Success for All: Evaluating an Early-Intervention Program for Children at Risk of School Failure.	
Auteur :	Chambers,B., Abrami, P.C., Massue, F.M. et Morrison, S.
Source :	<i>Canadian Journal of Education</i> , 23(4), 357-72
Année :	1998
Résumé :	Examiner l'implantation d'un programme d'intervention précoce intitulé "succès pour tous" à Montréal. L'étude a porté sur 425 élèves (le groupe initial a diminué, il y a eu beaucoup de perte dans l'échantillon à cause par exemple des déménagements) provenant de quatre écoles élémentaires urbaines, il s'agissait d'une clientèle très pauvre dont 40 % éprouvait des difficultés d'apprentissage et présentait un risque élevé de décrochage. Avec le test de lecture "Woodcock et de Durrell et du test Harter portant sur l'estime de soi, les auteurs ont analysé les données ayant trait à 128 étudiants participant au programme comparé à un groupe contrôle de 136 participants. L'implantation du programme a résulté en des accomplissements supérieurs en lecture pour les élèves à risque. Aucune différence importante n'a été observée pour le concept de soi.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Le profil d'un enfant à risque, inclu une constellation de facteurs individuels, familiaux et scolaires.
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, lecture/écriture, Intervention précoce
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Par le temps ou les enfants sont rendus au troisième grade, il est possible de prédire correctement qui d'entre eux va décrocher de l'école et qui obtiendra le diplôme d'étude (Howard & Anderson, 1978). Plusieurs programmes ont été développés pour augmenter les chances d'éviter une dépendance de l'assistance sociale (Manning & Baruth, 1993). Les facteurs déterminants qui aboutissent sur un échec : présence scolaire faible, la performance scolaire faible, problèmes de comportement, un statut économique faible et l'enseignement dans une école avec de grande proportion d'enfants pauvres (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995). Les facteurs touchent soit l'école, l'élève ou sa famille. Les implications sociales du décrochage sont la réduction du standard de vie, rehausser les demandes de sécurité sociale (72 % des adultes qui reçoivent l'assistance sociale n'ont pas de diplôme secondaire) et augmentation du fardeau de taxes au niveau des particuliers et des

	corporations. Le taux du décrochage québécois est autour de 31 % et atteint jusqu'à 50 % dans certaines écoles de la région de Montréal. Il a été évalué que pour 137 000 étudiants canadiens qui décrochent de l'école, plus de 4 billions vont être perdus en revenu de taxes ou investis dans les services sociaux. Les programmes d'intervention précoce pour les enfants à risque peuvent avoir un succès immédiat et à long terme en aidant les enfants à avoir une expérience positive de l'école, en construisant une meilleure estime d'eux-mêmes et en réduisant le risque de décrochage (Manning & Baruth, 1993). Une étude longitudinale démontre que le groupe témoin avait un plus haut taux d'emploi, des revenus plus élevés et sont plus autonomes. Ils avaient aussi un taux plus bas de crime, moins de comportement délinquant et quelques-unes ne voulaient pas leur grossesse. En les suivant jusqu'à 28 ans, les différences entre les groupes persistaient.(Schweinhart, Weikart & Lerner, 1986). Les caractéristiques des programmes de prévention efficace auprès des enfants à risque : la prévention précoce, la qualité d'implantation du programme, les stratégies d'enseignement efficace, intervention en garderie qui prépare à la lecture et mettent l'emphase sur le langage et avec des évaluations fréquentes pour évaluer le progrès des étudiants. Self-Concept fait référence à leur propre mesure d'évaluation entre leurs difficultés d'apprentissage et la performance normale d'un enfant, les jugements de leur compétence et leur perception de leur valeur ou leur estime d'eux-mêmes.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer le programme en dehors des États-Unis, des différences de culture peuvent affecter l'implantation du programme. Le programme est particulièrement efficace avec les étudiants ayant une performance très basse, les chercheurs veulent évaluer l'implantation dans une école avec de haut pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers. Vérifier la relation entre la performance scolaire et l'estime de soi.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Évaluer le vocabulaire perçu et utilisé, "Peabody Picture Vocabulary Test - Revised (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981). Évaluer la

	connaissance phonétique, le passage à la compréhension "Woodcock Reading Matery Test - Revised" (Woodcock, 1988). Évaluation sur la performance en lecture "Durrell Analysis of Reading Difficulty (Durrell & Catterson, 1983). Évaluer le concept de soi "Renick and Harter" 1988, les parties du test reliées General Intellectual Ability et Reading Competence.
Mode(s) d'analyse des résultats :	MANCOVA et étant donné que le groupe expérimental et le groupe témoin ou contrôle ne sont pas équivalents après analyse de pré-test, afin d'examiner les différences entre les groupes, ils ont sélectionné l'analyse de covariance (ANCOVA). Étant donné le plus grand nombre de besoins spéciaux dans le groupe expérimental, l'utilisation des covariances multiples a été choisie.
Interprétation des résultats :	Sur les mesures en lecture pour l'ensemble "succès for all", ils ont trouvé une différence significative avec le groupe contrôle, sur l'identification des mots, l'attaque du mot et la mesure de lecture de Durrell. Les autres habiletés en lecture n'avaient pas de différence significative : l'identification des lettres, le passage à la compréhension et le test PPVT-R. Sur les mesures en lecture pour les enfants ayant des besoins particuliers à l'intérieur du groupe expérimental et contrôle, ils ont trouvé une différence significative avec le groupe contrôle, sur l'identification des mots et l'attaque du mot ou appréhension directe du mot. Les autres habiletés en lecture n'avaient pas de différence significative : l'identification des lettres, le passage à la compréhension, la mesure de lecture de Durrell et le test PPVT-R. Aucune différence importante n'a été observée pour le concept de soi. Les enfants dans les deux groupes s'estiment d'une façon forte en dépit du fait de leur niveau de fonctionnement faible. Peut-être dû à un manque de communication des professeurs aux étudiants par crainte d'endommager leur estime d'eux-mêmes. Nos résultats donnent un support pour l'utilisation d'important programme de restructuration d'école pour diminuer les taux élevés d'échec à travers les enfants à risque. D'autres avenues de recherche seront de restructurer certaines composantes du programme pour réduire les coûts sans diminuer l'efficacité de celui-ci. Dans un contexte plus large, la promesse du projet "Success for all" signifie qu'il pourrait y avoir une réduction de coûts dramatiques pour la société à long terme. Slavin et al. (1996) ont trouvé que les effets bénéfiques du programme augmentent avec

	chaque année additionnelle que l'élève passe dans le programme.
Limite(s) de l'étude :	L'étude était limitée seulement à une seule école expérimentale, et en plus l'école est quelque peu différente de la plupart des écoles au Canada. Le niveau de besoin spécifique dans cette école n'est pas standard dans les autres écoles donc, ces résultats peuvent être généralisés à la plupart des écoles canadiennes. Nous sommes conservateurs dans notre approche d'analyse, cependant nous manquons de certaines données et nous avons utilisé l'analyse de covariance, donc nos résultats ont besoin d'être vus avec prudence.

Early Literacy Intervention Professional Development Program: Listening to Teachers' Voices.

Auteur : Chatel, R.G. et Talty, P.

Année : 2000

Résumé : En 1998, le Connecticut's Public Act 98-243 donnait le mandat pour le développement d'un plan de lecture individuelle d'une durée de 3 ans s'adressant aux élèves à risque. Le projet présenté, le « Early Reading Success Plan », a été développé par des enseignants d'une école primaire. Ce projet vise à faciliter le succès en lecture en permettant à des enseignants d'accéder au répertoire des différentes formes d'évaluation des habiletés et compréhension et en rassemblant les stratégies à la disposition des enseignants participants. Le projet consiste en une formation pour les enseignants sur les différentes stratégies visant à développer des compétences en lecture. Les enseignants étaient d'abord formés sur l'évaluation du niveau de lecture de leurs élèves à l'aide d'outils d'évaluation tel que le « Marie Clay's Observational Survey ». Par la suite, ils recevaient une formation sur les stratégies de soutien aux élèves plus faibles en lecture. Enfin, les enseignants implantaient dans leur classe une approche équilibrée en lecture et en écriture.

Dans l'article, les stratégies de soutien aux élèves plus faibles en lecture et les caractéristiques d'une approche équilibrée en lecture et en écriture ne sont pas définies.

Catégorie de texte : compte-rendu d'intervention

Qualitative assessment of cognitive-based dropout prevention strategy	
Auteur :	Chinien, C. et Boutin, F.
Source :	<i>High School Journal</i> , 85(2), 1-11
Année :	2002
Résumé :	Beaucoup de jeunes canadiens décrochent du milieu scolaire canadien (18%) à cause qu'ils ne peuvent faire l'intégration de la masse d'information imposée par le monde scolaire. Une étude a été conduite auprès de 175 élèves à risque, l'intervention cherchait à augmenter leur habileté méta-cognitive par une augmentation des capacités cognitives et un entraînement au transfert des connaissances. Les élèves étaient entraînés à développer des habiletés cognitives spécifiques, après avoir acquis un certain degré d'aisance, ils étaient assistés dans le transfert de ces habiletés dans une variété de sujets. Tous les professeurs impliqués dans le projet ont été interviewés par un évaluateur externe à la fin du projet. Les données recueillies lors des interviews ont été résumées, analysées et divisées dans 10 catégories distinctes d'information. Les résultats indiquent que le programme cognitif basé sur des instructions, peut avoir un impact positif sur l'enseignement et le processus d'apprentissage. Les résultats quantitatifs démontrent que 38 % des élèves de l'expérience ont démontré une amélioration importante de leur profil cognitif. Les commentaires des enseignants suggèrent qu'un entraînement adéquat, demande du temps et des ressources nécessaires, pour le succès de l'intégration d'un programme cognitif basé sur des instructions.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, Stratégie cognitive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	L'auteur déplore que souvent les organisations soient structurées pour supporter l'enseignement plutôt que pour supporter la performance de l'apprenant. On doit se doter d'un fonctionnement qui cherche à répondre aux besoins : des étudiants, des enseignants, des programmes et des organisations. Le système cognitif basé sur les instructions est spécifiquement désigné pour rencontrer les besoins en rehaussant le profil cognitif des élèves. La classification des étudiants en fonction de leur profil cognitif qui peut être mesurée à partir de sept habiletés cognitives : analytique, fixer (focus), réflexion, restreindre (narrow), complexité, aiguïser (sharpen), et tolérance. Ces sept contrôles cognitifs ont été

	trouvés comme des facteurs déterminants afin de prédire avec un haut niveau d'exactitude le niveau de succès d'un élève concernant la performance à la tâche et son niveau d'apprentissage académique. Les scores des étudiants sont divisés en trois catégories : 1) l'élève démontre des aptitudes dans au moins 4 catégories, il est clarifié comme un élève fort 2) cette catégorie ne démontre ni de force ni de faiblesse particulière, l'élève peut être fort dans certains domaines et médiocre dans d'autres 3) l'élève qui est en déficit dans 4 ou plus des catégories, rencontrera des difficultés d'apprentissage.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La recherche veut vérifier l'efficacité du CBIS "Cognitive-Based Instructional System" pour la prévention du décrochage scolaire pour les étudiants qui quittent l'école étant donné qu'ils ne peuvent suivre le rythme d'apprentissage. Ce projet tente d'augmenter les habiletés cognitives des élèves à risque. Les enseignants ont été formés à cette méthode.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test
Mesure(s) :	Voici la liste des tests :1) the Canadian Test of Basic Skills no 7 et 8 de Nelson Canada, 2) The culture Free Self-Esteem test de l'édition spéciale pour enfant, 3) les attitudes scolaires de American Testronics, et 4) l'échelle de prédiction scolaire de The Ohio State University. Il y avait aussi le test de classification des profils : "Cognitive Profile Assessment Instrument" (CPAI).
Interprétation des résultats :	Les résultats quantitatifs démontrent que 38 % des élèves de l'expérience ont démontré une amélioration importante de leur profil cognitif. En fait, 20% ont passé du profil II au profil I, 2% ont passé du profil III au profil I et 16 % ont passé du profil III au profil II. Il n'y avait pas de résultat significatif entre le pré-test et le post-test, sur les scores en mathématiques, compréhension de lecture, l'attitude envers l'école et l'estime de soi. Un suivi effectué plus tard auprès des élèves a indiqué qu'une grande majorité des élèves performant bien au niveau académique et seulement 9,9 % de décrochage a été constaté. Au niveau qualitatif lors des entrevues avec les enseignants, il ressort dix catégories de commentaires. 1) Certains professeurs disent avoir changé leur façon de concevoir l'apprentissage et l'enseignement, il y a un changement de philosophie. 2) Leurs stratégies d'enseignement ont changé, ils sont

	plus précis, plus lents et plus attentionnés. 3) Certains ont manifesté de la confiance face aux stratégies CBIS et d'autres sont partagés, ils notent le manque de temps pour leur propre apprentissage et maîtrisent ainsi que le manque de temps pour les élèves. 4) Certains enseignants vont modifier de façon permanente leur type d'enseignement. 5) Certains professeurs ont remarqué l'attitude des élèves envers eux-même plus respectueuse, plus confiante et moins impulsive. 6) Les accomplissements académiques des étudiants ont changé selon certains professeurs, ils prennent le problème de façon séquencée, ils prennent le temps de s'y attarder plutôt que de tout laisser tomber. 7) L'attitude des élèves par rapport à l'école, semble avoir évolué positivement pour certains d'entre eux par exemple une meilleure attitude et plus de plaisir à apprendre. 8) La réponse en générale des élèves a été résistante aux changements et procédures mais par la suite, ils étaient contents. Ils pensent plus avant de répondre et sont plus concernés par l'école. 9) Peu de parents ont fait des commentaires, mais ils sont positifs. 10) L'expérience des professeurs dans cette expérience fut très enrichissante. (voir les commentaires directement pour plus de détails).
Limite(s) de l'étude :	Le temps de formation des enseignants était court pour escompter des résultats importants. La différence entre les mesures qualitatives et quantitatives suggère que les instruments de mesure n'étaient pas assez sensibles pour détecter les changements.

Intégration scolaire : réflexions et bilans nés d'une pratique en éducation spécialisée**Auteur :** Clère, J.**Source :** *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 46(5-6), 328-334**Année :** 1998

Résumé : Ce texte rédigé, par Clère (1998), fait état de réflexions et de bilans d'expérience d'intégration scolaire découlant de la pratique en éducation spécialisée. Il mentionne que le concept d'intégration scolaire est un terme flou, qui au prime abord est reçu positivement mais qu'il possède une face cachée, celle de l'exclusion, du rejet et de l'échec. Il considère que l'intégration scolaire repose sur des expériences très diversifiées se situant entre la classe régulière et la scolarisation en centre de jour et qu'il importe de clarifier ce dont il s'agit. Pour cet auteur, l'éducation spécialisée a mauvaise presse, elle est mal située dans les pratiques et elle est teintée de maléfices. Selon les intervenants sociaux, ce serait un lieu néfaste, stigmatisé, un lieu de relégation sans projet et dissolvant l'individu, du moins dans le champ de l'éducation. Il y aurait aussi un mauvais ménage entre la pédopsychiatrie et l'éducation. Il affirme que l'éducation spécialisée est un mythe fondateur utopique dans le sens où l'on croit que tout peut y être réparé.

Pour bien comprendre ce dont il s'agit, cet auteur mentionne qu'il importe de bien identifier les acteurs concernés. Pour lui, il y a la famille, l'enfant, l'institution entre lesquels se jouent des jeux d'alliance, de coalition, d'exclusion et qu'il importe de savoir quelle valeur chacun de ces acteurs accorde à l'intégration. C'est, selon Clère, une nécessité à appréhender. Il décrit le rôle de la famille comme étant souvent passif et teinté de résignation, de repli face aux exigences contradictoires et excessives de l'institution. Il souligne que l'enfant est sommairement décrit, qu'il porte des étiquettes vagues alors que ses capacités relationnelles, de communication et de manipulation des objets ne sont pas prises en compte. Selon Clère, l'institution adopterait un rôle passif dépressif et tendrait à se protéger contre un envahissement destructeur, extérieur qui incite à prendre des décisions symboliques. Ces décisions symboliques permettraient à l'institution de conserver son identité et de condenser le maléfice, le dangereux. C'est de là que naîtrait le processus de classification pour désigner quelqu'un et ce qu'il porte. Ce processus de classification produirait un effet de stigmatisation qui risque d'entraîner la mort psychique et physique de l'individu puisque l'émergence affective et émotionnelle de celui-ci est contrôlée au profit de la survie du groupe. Clère qualifie ce mode

	de fonctionnement de maniaque, d'activisme, d'intervention bouche-trous pour colmater un défaut chez un individu qui passe d'un thérapeute à l'autre sans bénéfices réels. Si les tensions émergent, le mauvais objet est expulsé et on trouve des explications pour justifier des réorientations et des transferts dans d'autres lieux. Les décisions soudaines, prises dans un tel contexte, sont souvent dérisoires pour Clère. Dans cet article, Clère, fait aussi part des résultats d'un sondage par questionnaire semi-ouvert qui a été rempli par des personnes (n =11) qui avaient une expérience concrète d'intégration scolaire d'une durée de trois ans. Des échanges ont complété les informations provenant du questionnaire. Les données recueillies constituent, pour Clère, un éclairage partiel sur l'intégration scolaire. Pour cinq de ces personnes, la mission de l'éducation est la transmission de savoir et neuf d'entre elles comprennent les difficultés d'apprentissage comme étant reliées à des causes internes à l'enfant. Les onze personnes considèrent l'éducation spécialisée comme une nécessité, une orientation obligée puisqu'il n'y a pas d'autres moyens. Cinq personnes mettent la famille en cause face aux difficultés de l'enfant alors que les facteurs sociaux ne sont pas invoqués. À la question pour vous l'intégration c'est quoi? Les répondants ont fourni ces éléments de réponse : «une intention d'accueillir et d'aider l'enfant en difficulté et quelque chose qui est de l'ordre de l'extrême difficulté dans la pratique à faire» (Clère, 1998, page, 331). Ces commentaires étaient teintés d'impuissance, d'amertume, de sentiment d'avoir à traiter des cas lourds, d'être seul à le faire et de ne pas avoir de soutien. Pour Clère, ces commentaires laissent transparaître que toute expérience d'intégration doit être bien pesée et bien préparée tout en faisant appel à un travail d'équipe regroupant différents professionnels prêts à apporter du soutien aux enseignants. L'auteur présente un bilan de sa pratique au regard d'expériences d'intégration, certaines se sont avérées positives alors que d'autre ont produit des résultats mitigés. Pour conclure, il mentionne que l'intégration nécessite une approche de coopération entre différents intervenants pour éviter la répétition d'échec, l'épuisement des professionnels et pour s'assurer que la personne intégrée trouvera dans ce qui lui est proposé un meilleur ajustement et une voie plus facile pour s'adapter aux exigences de la vie en société.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche
Énoncé :	Sans que cela soit exprimé clairement dans ce texte, les élèves à risque seraient ceux qui vivent une intégration scolaire sans que

	soient prises en compte leurs capacités relationnelles, leurs habiletés de communication et pour qui on ne met pas en place les conditions pour favoriser un meilleur ajustement dans un tel contexte de scolarisation.
Contexte d'utilisation :	clinique
Caractéristiques des environnements :	école régulière, classe régulière
Classification :	écologique
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	rééducation
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	psycho-éducative
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	faire un bilan des pratiques d'intégration et de leurs retombées
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	rétrospectif
Instrument(s) de mesure :	observation libre, questionnaire
Mesure(s) :	Perceptions d'enseignants sur différents aspects de l'intégration scolaire et rapports narratifs pour trois études de cas
Mode(s) d'analyse des résultats :	qualitative
Interprétation des résultats :	Toute expérience d'intégration doit être bien pesée et bien préparée tout en faisant appel à un travail d'équipe regroupant différents professionnels prêts à apporter du soutien aux enseignants. L'intégration nécessite une approche de coopération entre différents intervenants pour éviter la répétition d'échec, l'épuisement des professionnels et pour s'assurer que la personne intégrée trouvera dans ce qui lui est proposé un meilleur ajustement et une voie plus facile pour s'adapter aux exigences de la vie en société.
Limite(s) de l'étude :	Les caractéristiques des enseignants ne sont pas présentées, ni le contexte dans lequel ils ont participé à des expériences d'intégration

The social contexts of tutoring : mentoring the older at-risk students.

Auteur :	Cobb, J.B.
Source :	<i>Reading Horizons</i> , 39(1), 50-75
Année :	1998
Résumé :	L'objectif de cette étude de cas multiples, menée par Cobb (1998), est de décrire la nature des interactions sociales dans le contexte de tutorat par les pairs et d'identifier les caractéristiques des tuteurs les plus efficaces dans leurs interactions avec des lecteurs à risque. Cette auteure souligne l'efficacité limitée des interventions correctives pour les difficultés en lecture après la troisième année du primaire. Cependant, elle croit qu'il est nécessaire d'apporter de l'aide à ceux qui ont peu bénéficiés des interventions reçues. L'inefficacité de ces interventions serait due à des attitudes négatives envers la lecture, un manque de motivation, l'internalisation d'habitudes peu aidantes et un manque de stratégies solides pour reconnaître les mots. Cobb croit que ces jeunes peuvent bénéficier d'une intervention assistée par les pairs. En se référant aux travaux de Vendell, Humas et Posner (1997), elle identifie les composantes efficaces d'une intervention par les pairs : 1) la consistance et l'intensité du tutorat; 2) la relation de confiance avec le tuteur; 3) des interactions positives. Deux de ces composantes ciblent l'importance des relations sociales dans une situation d'apprentissage. Cette étude de cas multiples a été effectuée auprès de quatre élèves de 4e année du primaire jumelés chacun avec un tuteur compétent (étudiant au collège, athlète, maître en formation) et possédant des habiletés, des talents et des attributs particuliers et recoupant, dans certains cas, ceux des élèves à qui le tutorat est destiné. Les tuteurs ont reçu une formation et ils ont participé à des séances de tutorat d'une durée de 30 minutes, deux fois par semaine sur une période de 10 semaines et cela sur une base volontaire. Les élèves sélectionnés proviennent d'une école primaire dont les moyennes en lecture sont les plus basses dans le district scolaire où est située l'école. L'école a accepté de participer volontairement à ce projet en y allouant 30 minutes par semaine du curriculum régulier. Les administrateurs ont identifié deux cibles d'intervention se rapportant aux faiblesses des élèves en lecture : 1) faire des résumés de textes écrits; 2) la reconnaissance du sens des mots dans des textes écrits. Les sessions de tutorat se déroulaient dans l'ordre suivant : 1) le choix d'un livre à lire à haute voix par l'élève; 2) le rappel de récit; 3) un exercice pratique préparatoire pour les examens annuels; 4)

l'écriture d'un journal comprenant trois sections (a) dictionnaire personnel : écriture de mots non familiers; b) moi et le livre (réactions de l'élève); c) nous écrivons (histoire écrit par l'élève et le tuteur). Une attention était accordée aux intérêts de l'élève pour la lecture.

Les données ont été collectées selon un devis pré-test/post-test au moyen d'entrevues (tuteur, élèves, enseignants), d'un journal de bord (tuteurs, élèves), de notes de terrain. Les commentaires des élèves et des tuteurs ont été pris en compte. Des données provenant de tests standardisés ont été utilisées pour identifier les élèves à risque en lecture et pour créer des mesures du rendement en lecture et en écriture, une mesure d'attitudes envers la lecture. Les données qualitatives ont été analysées selon les procédures habituelles alors qu'on a fait appel aux mesures quantitatives pour appuyer les données qualitatives dans l'identification des dyades de tutorat qui ont été les plus efficaces pour produire une amélioration en lecture.

Les résultats démontrent des retombées positives sur le rendement en lecture si certaines conditions sont mises en place. Ce sont une certaine similarité des membres de chaque dyade sur certains attributs, le fait de tenir compte des intérêts de l'élève, le contact répété avec l'élève, l'espace laissé pour l'établissement du contexte relationnel, l'utilisation des nouvelles technologies, le maintien de la proximité physique entre le tuteur et l'élève et une bonne connaissance de la culture de l'élève. L'engagement réel auprès de l'élève, le plaisir d'être avec l'élève, la prise de conscience de ses responsabilités face à ceux qui sont à risque, les attentes réalistes et la croyance au potentiel de l'élève sont des attitudes, chez le tuteur, qui génèrent des retombées positives. Quant aux stratégies qui favorisent des améliorations en lecture, l'auteure a identifié le fait de travailler à partir des acquis de l'élève, de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève, d'adapter le niveau de difficulté des tâches aux habiletés déjà en place, d'aller au-delà de la composante scolaire (la tâche), de se centrer sur les habiletés de communication (verbales et non verbales), de maintenir le contact visuel avec l'élève, l'utilisation d'humour et d'encouragement. Ces résultats incitent l'auteure à affirmer que le soutien à l'élève ne peut pas être uniquement académique et que la dimension relationnelle fait toute la différence. Ces résultats démontrent que le contexte relationnel soutient les apprentissages. L'auteur déplore le fait que les sessions de tutorat ne duraient que trente minutes, ce qui ne rencontre pas

	une des composantes d'un tutorat efficace, l'intensité des interventions. Elle mentionne que le progrès plus lent, noté pour certaines dyades, pourraient dû à cette contrainte.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont qui présentent des problèmes en lecture et qui n'ont pas bénéficiés des efforts d'intervention traditionnels dans les trois premières années du primaire. Ils sont à risque d'échec scolaire dans ce domaine.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	comportement, affectif, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	apprentissage sociale et psychoéducative
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	étude de cas, évaluative
Objectif(s) :	L'objectif de cette étude de cas multiples, menée par Cobb (1998), est de décrire la nature des interactions sociales dans le contexte de tutorat par les pairs et d'identifier les caractéristiques des tuteurs les plus efficaces dans leurs interactions avec des lecteurs à risque.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test
Mesure(s) :	qualité du contexte relationnel, rendement en lecture, attitudes des élèves, attitudes des tuteurs
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse qualitatives traditionnelles assorties de quelques données quantitatives non soumises à des analyses
Interprétation des résultats :	Ces résultats incitent l'auteure à affirmer que le soutien à l'élève ne peut pas être uniquement académique et que la dimension relationnelle fait toute la différence. Ces résultats démontrent que le contexte relationnel soutient les apprentissages. L'auteur déplore le fait que les sessions de tutorat ne duraient que trente minutes, ce qui ne rencontre pas une des composantes d'un tutorat efficace, l'intensité des interventions. Elle mentionne que le progrès plus lent, noté pour certaines dyades, pourraient dû à cette contrainte.
Limite(s) de l'étude :	On n'a peut-être pas suffisamment exploré les résultats, notamment

	ceux reliés aux réactions et aux attitudes des élèves. Les données quantitatives n'ont pas été suffisamment exploitées.

Pertes de contrôle et prises de contrôles dans l'interaction de connaissances.

Auteur :	Conne, F.
Source :	Éducation et francophonie, nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	Conne (2003) fait état de la situation actuelle dans les écoles d'éducation spécialisée en Suisse, à propos de l'intervention en mathématiques, d'une part pour marquer la spécificité des conditions de cette intervention et, par conséquent, de l'intervention elle-même, et d'autre part, pour proposer une perspective d'intervention qui rompt avec le modèle de remédiation. Dans ces Écoles d'éducation spécialisée, il constate une pauvreté en savoir dans le sens où on y traite surtout des opérations élémentaires arithmétiques auxquelles on consacre beaucoup de temps, sans succès. Il note la difficulté, dans les classes spécialisées, de garder contrôle sur les variables didactiques prises en charge a priori lors de la conception des situations. Souvent, les jeunes n'arrivent pas à restituer le savoir attendu ce qui permettrait à l'enseignant de conclure qu'il y a eu apprentissage et donc de passer à autre chose. Le savoir n'avançant pas, l'on en vient à abandonner ou à surenchérir sur le sujet. Ce diagnostic le mène à s'intéresser, comme chercheur en didactique des mathématiques, à la configuration particulière connaissance/savoir qui se construit en milieu spécialisé. (mettre une référence) Il prend alors l'option de faire faire des mathématiques aux élèves et de regarder ce que ça donne. Il cherche à proposer aux élèves des situations problématiques, souvent en dehors des domaines habituellement traités (en géométrie par exemple) et indépendamment des pré-requis, pour lesquelles il n'y a pas d'obligation de réussite, de manière, dit-il, à desserrer les étaux institutionnels. Ainsi, les situations lui permettent d'observer les interactions de connaissances objet de son étude. Une situation est proposée, parfois sous l'instigation de l'élève, et l'animateur réagit à ce qui se passe en posant des questions ou en proposant une autre situation, en s'appuyant sur les indications qui lui sont fournies lors du développement de la situation, sans renforcement positif, sans demande même d'explication, sans explication, de manière à révéler des choses jusque là inaccessibles sur la pensée de l'élève. Il se peut que la situation amène ailleurs que ce qui était prévu mais ce n'est pas grave. Si l'auteur se positionne comme chercheur, on peut y voir là une alternative à l'intervention traditionnelle, qui elle s'appuie sur l'ensemble des préalables nécessaires à une notion. Cette façon de faire pourra amener les élèves à traiter des sujets qui pour une fois correspondront davantage à leur âge, les situations

	pouvant amener à discuter d'autres situations prévues pour un niveau plus avancé, comme il en donne lui-même l'exemple. Cette alternative à la répétition des tables de calculs et la pratique des algorithmes est particulièrement intéressante pour les classes d'adaptation scolaire dans les établissements secondaires.
Catégorie de texte :	réflexion

Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context	
Auteur :	Craig-Unkefer, L.A. et Kaiser, A.P.
Source :	<i>Topic in early childhood special education</i> , 22(1), 3-13
Année :	2002
Résumé :	Craig-Unkefer et Kaiser (2002) ont évalué les retombées d'un programme d'intervention axé sur l'apprentissage du langage, le soutien à la communication et le jeu chez des enfants d'âge préscolaire à risque de problèmes de langage et de comportement. Afin de justifier la pertinence d'une telle intervention, ces auteurs, en s'appuyant sur les résultats de recherches antérieures font la démonstration qu'il y a des liens entre de piètres habiletés de communication, les interactions difficiles avec les pairs et des problèmes de comportement. Les problèmes de comportement seraient déjà en place à l'âge préscolaire et cela serait consécutif à l'incapacité de certains enfants de communiquer adéquatement leurs besoins, de faire des demandes à leurs pairs. Ces enfants n'auraient pas développé les habiletés requises pour initier des interactions, pour répondre aux stimuli sociaux, pour prendre le tour de parole, pour maintenir le contact social et pour négocier des conflits. Les enfants de milieux défavorisés seraient à risque de développer à la fois des problèmes de langage et du comportement. Par ailleurs, ces enfants auraient de la difficulté à s'engager dans des jeux et des interactions complexes qui nécessitent un recours approprié au langage. Des interventions centrées sur l'amélioration des habiletés de communication autour d'activités de jeu semblent indiqués pour ces enfants. Ces activités de jeu encadrées par des adultes permettraient l'apprentissage de nouvelles habiletés et créeraient des occasions pour les interactions entre enfants. Le programme évalué par Craig-Unkefer et Kaiser présente ces caractéristiques et comprend trois composantes : 1) une période d'organisation du jeu orienter par un adulte; 2) une période de jeu de faire-semblant en dyade enfant/enfant sous la supervision d'un adulte; 3) une période de retour où les enfants décrivent leurs échanges verbaux et leur jeu. Les séances de jeu d'une durée de 20 minutes ont eu lieu trois fois à quatre fois par semaine. Elles ont été précédées par des séances d'une durée de 10 minutes à raison de trois fois par semaine pour mesurer le niveau de base aux mesures d'intérêt. La durée totale de l'expérimentation a exigé un total de 25 séances d'intervention. Les chercheurs ont évalué les retombées de l'intervention sur l'engagement verbal des enfants, sur la diversité et la complexité du langage ainsi que sur la fréquence et la complexité des épisodes de jeu.

	Six enfants âgés de 37 à 47 mois ont participé, en dyade regroupant membres de différent, à cette recherche. Les deux membres de chaque dyade avaient de piètres habiletés langagières (un écart sous la moyenne à une échelle de langage) et étaient à risque de problèmes de comportement (niveau limite ou clinique de comportements agressifs, de désobéissance, anxieux et dépressifs à l'échelle d'Achenback). Cependant, ils étaient capables de s'engager dans des activités de jeu et des interactions sociales d'un niveau peu avancé. Les séances de jeu ont été filmées sur des bandes vidéo pour être ensuite transcrites et codées. L'analyses des fréquences aux différentes mesures indiquent que les enfants émettent plus de phrases descriptives que de requêtes mais que ces deux types de phrases ont augmenté durant l'intervention. Il y a eu une augmentation du MLU, du nombre de mots et une utilisation plus fréquente de mots différents. Une diminution des jeux qui ne font pas appel à la communication sociale a été observée. Cette diminution était assortie d'une augmentation d'au moins 20% de jeux interactifs et dirigés vers le partenaire ainsi que d'une augmentation du nombre d'intervalles de 10 secondes où il y a eu conversation entre les enfants. Durant les séances d'intervention, il n'y a pas eu d'émission de comportements qui posaient problème. Quant aux comportements de l'intervenant, ceux qui constituaient des re-direction ver le partenaire étaient plus fréquents dans chacune des séances d'intervention que les comportements associés à la re-direction vers les jouets ou la zone de jeu et que les commentaires réflexifs dirigés vers les enfants. Les auteurs mentionnent ne pas savoir quel aspect des trois composantes de l'intervention a affecté le vocabulaire et la complexité de la conversation entre les enfants. Les auteurs se questionnent à savoir si c'est l'effet du modelage, de la pratique ou de l'incitation par l'adulte. Comme, il n'y avait pas de groupe de contrôle, les auteurs sont prudents et invoquent un effet possible dû à la maturation chez les enfants. Comme l'intervention a produit un effet important à court terme, les auteurs pensent qu'ils peuvent éliminer cette hypothèse. Les auteurs croient que la structure des séances d'intervention, la proximité de l'adulte et le monitorat qu'il a exercé, l'intérêt suscité par les jouets, le contexte interactif dyadique sont des facteurs qui n'ont pas permis l'émission de comportements inadéquats.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui ont des habiletés langagières piètres à l'âge préscolaire. Ces enfants seraient à risque de développer des troubles du langage et des problèmes de

	comportement
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, comportement, cognitif
Caractéristiques des environnements :	service de garde
Classification :	prédictive
Contexte :	service de garde
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	soico-interactionniste
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Évaluer les retombées d'un programme d'intervention axé sur l'apprentissage du langage, le soutien à la communication et le jeu chez des enfants d'âge préscolaire à risque de problèmes de langage et de comportement.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	observation systématique
Mesure(s) :	l'engagement verbal des enfants, sur la diversité et la complexité du langage ainsi que sur la fréquence et la complexité des épisodes de jeu.
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses de fréquences
Interprétation des résultats :	Les auteurs mentionnent ne pas savoir quel aspect des trois composantes de l'intervention a affecté le vocabulaire et la complexité de la conversation entre les enfants. Les auteurs se questionnent à savoir si c'est l'effet du modelage, de la pratique ou de l'incitation par l'adulte. Comme, il n'y avait pas de groupe de contrôle, les auteurs sont prudents et invoquent un effet possible dû à la maturation chez les enfants. Comme l'intervention a produit un effet important à court terme, les auteurs pensent qu'ils peuvent éliminer cette hypothèse. Les auteurs croient que la structure des séances d'intervention, la proximité de l'adulte et le monitorat qu'il a exercé, l'intérêt suscité par les jouets, le contexte interactif dyadique sont des facteurs qui n'ont pas permis l'émission de comportements inadéquats.
Limite(s) de l'étude :	Absence de groupe de contrôle, petit échantillon

L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé: une intervention éducative efficace	
Auteur :	Crespo, M, et Carignan, N.
Source :	<i>International Review of Education</i> , 47(1), 31-58
Année :	2001
Résumé :	De manière générale, cette étude s'intéresse aux interventions éducatives efficaces en milieux sociaux-économiques défavorisés. Plus particulièrement, les auteurs s'interrogent sur l'efficacité de la mesure «enseignant-ressource» sur le rendement des élèves. De nombreuses variables sont prises en compte : structurelles: indice de défavorisation, taille de l'école; socio-démographiques: sexe, âge, structure familiale (nucléaire, mono-père, mono-mère), lieu d'origine; socio-éducatives: cheminement scolaire, absences/année; intervention: budget, % du budget pour enseignants-ressources, nombre de projets «enseignants-ressources», nombre d'enseignants-ressources, temps moyen de travail des enseignants-ressources. L'étude se centre sur le rendement des élèves de 3e année en mathématiques et en français, et sur le rendement des élèves de 6e année en français, en mathématiques et en anglais. Un design quasi-expérimental avec groupe contrôle est utilisé. Les résultats montrent la mesure «enseignant-ressource» est efficace, particulièrement en mathématiques.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Aucune
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	ethnie, genre, âge, élève
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, classe régulière, famille d'origine, famille monoparentale
Thème(s) :	mathématiques, approche institutionnelle, lecture/écriture, intégration scolaire
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	enseignant-ressource
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Analyser l'impact de la mesure « enseignant-ressource » sur le rendement scolaire d'élèves de 3e et 6e année du cycle du primaire fréquentant des écoles défavorisées de l'ancienne CECM, en tenant compte des variables structurelles, socio-démographiques, socio-éducatives et les variables d'intervention.
Échantillonnage :	par quota, raisonné

Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation systématique, test
Mesure(s) :	Rendement scolaire (source non précisée: bulletin ou examen du MEQ ?), corrélé avec les variables structurelles, socio-démographiques, socio-éducatives et d'intervention.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Régression multiple
Interprétation des résultats :	Les résultats montrent la mesure «enseignant-ressource» est efficace, particulièrement en mathématiques.
Limite(s) de l'étude :	Les données qualitatives auraient dû être approfondies plus en détail afin de permettre une réflexion poussée sur les conditions de réussite de la mesure «enseignant-ressource». Le plus grand effet de cette mesure semble être en mathématiques. Il faudrait comprendre les raisons de ce phénomène.

Using Multiple Intelligences, Cooperative Learning, and Higher Order Thinking Skills To Improve the Behavior of At-Risk Students.

Auteur :	Dare, M., Durand, S., Moeller, L. et Washington, M.
Source :	<i>Master's Field-Based Action Research Project, Saint Xavier University.</i>
Année :	1997
Résumé :	Ce projet de recherche action a été implanté et évalué comme un programme d'intervention qui visait la réduction des comportements perturbateurs qui interféraient avec la croissance académique des élèves. La population ciblée était des élèves en quatrième année d'une classe du primaire dans un grand centre urbain du centre de l'illinois. Le problème de comportement perturbateur est documenté par une liste de significations des comportements, par les observations des professeurs, l'orientation des problèmes de discipline vers l'administration et la performance académique. L'analyse des causes probable par les données révèle un changement dans la population scolaire, un déclin de la supervision parental, un manque de support personnel et un programme surchargé contribuent aux problèmes. La littérature professionnelle suggère que les élèves manque de responsabilisation pour leur propre comportement et apprentissage; changement dans les valeurs sociales; une intensité de cultures diverses; et un manque d'habileté sociale. Une revue des solutions stratégiques indique trois catégories majeures d'intervention : l'apprentissage coopératif, stratégie des intelligences multiples et des habiletés supérieures dans l'ordonnancement de la pensée. Les données de post-intervention indiquent une diminution dans les comportements perturbateurs qui interférait avec la croissance académique des élèves. Le nombre d'élèves qui était académiquement à risque ont diminué en même temps que leur comportement s'est amélioré.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	comportements socio-affectifs, Stratégie intelligences multiples

Alternatives to grade retention: Four complementary strategies to improve teaching and learning make more sense than holding students in grade

Auteur :	Darling-Hammond, L.
Source :	<i>The School Administrator</i> , 55(7), p.18-21
Année :	1998
Résumé :	Selon Darling-Hammond (1998), les recherches sur le redoublement scolaire montrent que les élèves doubleurs ont, à plus longue échéance, de plus mauvaises performances que les élèves qui ont été promus. D'après cette auteure, ce phénomène est dû au fait que, d'une part, ces élèves n'ont pas reçu un meilleur enseignement ou un enseignement plus approprié, et que, d'autre part, ils doivent se replier sur eux-même en tant qu'apprenant. L'élève porte le blâme de l'échec scolaire, l'enseignement qu'a reçu cet élève n'est pas questionné. Lorsqu'un élève a un échec, au lieu de reconsidérer attentivement les pratiques de classes ou d'écoles, on lui fait tout simplement répéter la même expérience. Rien pratiquement n'est fait pour s'assurer que l'expérience d'enseignement permettait de rencontrer les besoins de l'élève ou qu'il était de grande qualité. Selon cette auteure, les recherches actuelles montrent que l'expertise de l'enseignant est l'un des facteurs les plus importants dans la performance des élèves. En lien avec cette information, elle soulève le fait (aux USA), qu'en raison de la structure d'organisation de l'enseignement au secondaire par voies d'enrichissement (le tracking, voir Darling-Hammond,1992), les enseignants les moins qualifiés sont assignés aux élèves ayant une faible performance. Pour agir contre le redoublement scolaire (et sans opter pour la promotion accélérée), Darling-Hamond suggère aux administrateurs quatre stratégies complémentaires:1) rehausser le développement professionnel des enseignants pour s'assurer qu'ils ont les connaissances et les habiletés qu'ils ont besoin pour enseigner à une large variété d'élèves à rencontrer les standards; 2) redessiner les structures de l'école pour supporter un apprentissage plus intensif (une organisation qui permet un meilleur contact entre les enseignants et les élèves, un même enseignant sur plus d'une année de façon à favoriser un enseignement plus personnalisé et individualisé, le regroupement multi-âges); 3) s'assurer que les supports et les services ciblés sont accessibles pour les élèves lorsqu'ils en ont besoin; et 4) employer des modes d'évaluation en classe permettant de mieux informer l'enseignement. Ces quatre recommandations ont été reprises par d'autres auteurs, dont McCollum et al, 1999).
Catégorie de texte :	réflexion

Partenariat école-milieu de travail : un moyen de motivation pour les élèves à risque d'abandon scolaire

Auteur : Debeurme G.

Source : *Apprentissage et socialisation*, 18(1-2).

Année : 1997

Résumé : OBJECTIF : L'approche d'éducation à la carrière, un motivateur à l'apprentissage : Pour Hoyt (1987), ... l'éducation à la carrière est un effort de collaboration entre le système d'éducation et l'ensemble de la communauté qui a pour but de réformer l'éducation en aidant les personnes, principalement par l'infusion de notions liées à la carrière dans des activités scolaires, à relier l'éducation et le travail et à acquérir des habiletés générales d'employabilité nécessaires au développement de la carrière, ce qui leur permettra de faire du travail, rémunéré ou non rémunéré - une partie significative de leur vie tout en surmontant les préjugés et les stéréotypes possibles. Cette approche pédagogique puise ses fondements dans les théories de développement de la carrière et dans les théories de l'apprentissage.

THÉORIE : Un système scolaire à adapter : il faudrait offrir davantage de stratégies d'apprentissage, dans certains cas des horaires plus flexibles et remettre en valeur les cours pratiques professionnels. Les jeunes sont démotivés dans leurs études à cause du manque de lien entre les apprentissages scolaires et leur préparation à la vie future ou les exigences du marché du travail. D'un autre côté, les établissements (70%) ont de la difficulté à recruter des personnes compétentes pour combler des postes, même de niveau semi-spécialisé. Les raisons se rapportaient surtout au manque de compétences reliées à l'employabilité. Le concept de perspective future est un élément clé pour la motivation. Toute la motivation est selon LENS (1993), influencée par la probabilité d'atteindre un but, par la valeur du but et par l'utilité perçue de l'action ou du moyen choisi. Selon Viau (1994), la motivation en contexte scolaire est "un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Selon Super (1981), le développement de carrière est avant tout une mise en œuvre du concept de soi.

RÉSULTATS : Les auteurs constatent que les élèves ayant vécu les activités d'éducation à la carrière ont atteint un rendement scolaire

	plus élevé que ceux ayant connu des interventions plus traditionnelles. Ils insistent sur les effets positifs de l'approche sur l'attitude envers l'école, sur la capacité de prise de décisions et sur les relations interpersonnelles développées chez les participants. Les expériences sont parvenues à diminuer le taux de décrochage scolaire en démontrant aux élèves la valeur des apprentissages en lien avec la vie de travail. RÉSUMÉ : Dans cet article, nous exposerons d'abord le problème de la démotivation d'un bon nombre de jeunes à l'égard des apprentissages scolaires. Ensuite, nous aborderons le manque de maturité vocationnelle que ces jeunes manifestent, n'ayant pas encore découvert leurs aptitudes ni fixés leurs aspirations professionnelles à la fin de leur cheminement scolaire. Nous rappellerons les plaintes des employeurs quant à ce manque de préparation à l'intégration au travail et à l'absence de qualités d'employabilité. Nous décrirons, enfin, l'approche de l'éducation à la carrière, une approche basée sur la collaboration en milieu scolaire - monde du travail, qui semble une avenue intéressante pour répondre aux difficultés soulevées et à laquelle le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires pourrait être initié.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Thème(s) :	décrochage scolaire, motivation, Relation au milieu de travail

Préparer à intervenir auprès des élèves en interprétant leurs productions : une piste...

Auteur :	DeBlois, L.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	Dans son article, Lucie DeBlois (2003) se penche spécifiquement sur la formation à l'enseignement en mathématiques en adaptation scolaire. L'auteure de cet article a développé antérieurement un modèle facilitant l'interprétation des activités cognitives des élèves durant un processus d'apprentissage, qui s'inspire du modèle de l'abstraction réfléchissante de Piaget (1977). Dans l'étude relatée dans ce texte, les intentions de DeBlois consistaient à mettre en évidence les lacunes des enfants en difficultés dans les apprentissages mathématiques. Le modèle de DeBlois comprend trois composantes : 1) les représentations mentales initiales, émergeant des énoncés des situations proposées et se manifestant à travers les verbalisations et les dessins des enfants lors de la réalisation de la tâche; 2) les procédures utilisées pour trouver une solution; et, enfin, 3) la réflexion posée sur la coordination entre les représentations mentales et les procédures utilisées. À partir de ce modèle, selon DeBlois, il est possible d'identifier comment s'élaborent les structurations partielles des élèves. Ces informations pourraient permettre « de modifier les interventions de manière à déplacer les représentations mentales, à susciter l'utilisation d'autres procédures et la construction de réflexions menant vers des coordinations adaptables et généralisables ». Cette recherche collaborative a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les orthopédagogues dans l'appropriation de ce modèle et sa transformation en un modèle correspondant davantage à leur propre pratique, telles : la confusion entre représentation mentale et procédures des élèves; la difficulté de partir de la production des élèves et d'inférer les représentations mentales sur la base d'une analyse conceptuelle; un blocage dû à la reconnaissance d'une forme de rigidité de la pensée et à l'identification du besoin de plaisir chez les élèves; la confusion entre modèle d'interprétation et modèle d'intervention. Cette recherche a permis également de relever les moments de prises de conscience constituant des pas conduisant à l'appropriation du modèle par les orthopédagogues, en outre : la nécessité de partir des productions des élèves; conduire des interventions par le questionnement; constater que l'intelligence n'est pas une mesure fixe; possibilité de comprendre la source de l'erreur; développer une intervention sur la base d'une analyse conceptuelle

	et exploitant le concept lui-même; l'importance pour l'élève lui-même de modifier sa compréhension et d'illustrer la situation; et enfin, l'importance de partir des réponses de l'élève (plusieurs de ces prises de conscience étant reliées aux difficultés identifiées par les orthopédagogues eux-mêmes). Cette étude fournit ainsi des informations pertinentes pour la formation, initiale ou continue, des enseignants en mathématiques en adaptation scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	intégration scolaire, formation continue des enseignants et clique math.
Contexte :	orthopédagogie
Type d'intervention :	formation continue
Cible(s) :	enseignant
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	susciter une appropriation du « Modèle d'analyse des activités cognitives des élèves » par trois orthopédagogues, et susciter une réflexion menant à la transformation du modèle théorique en un modèle pratique facilitant les interventions rééducatives en cours d'action
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	rétrospectif, séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	entrevue
Mesure(s) :	pratique réflexive des enseignants
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse qualitative des discours
Interprétation des résultats :	- identification des difficultés rencontrées par les orthopédagogues dans l'appropriation de ce modèle et sa transformation en un modèle correspondant davantage à leur propre pratique (la confusion entre représentation mentale et procédures des élèves; la difficulté de partir de la production des élèves et d'inférer les représentations mentales sur la base d'une analyse conceptuelle; un blocage dû à la reconnaissance d'une forme de rigidité de la pensée et à l'identification du besoin de plaire chez les élèves; la confusion entre modèle d'interprétation et modèle d'intervention). - Identification des moments de prises de conscience constituant des pas conduisant à l'appropriation du modèle par les orthopédagogues, en outre : la nécessité de partir des productions des élèves (conduire des interventions par le questionnement; constat que l'intelligence n'est pas une mesure fixe; possibilité de

	comprendre la source de l'erreur; développer une intervention sur la base d'une analyse conceptuelle et exploitant le concept lui-même; l'importance pour l'élève lui-même de modifier sa compréhension et d'illustrer la situation; et enfin, l'importance de partir des réponses de l'élève (plusieurs de ces prises de conscience étant reliées aux difficultés identifiées par les orthopédagogues eux-mêmes). - des informations pertinentes pour la formation, initiale ou continue, des enseignants en mathématiques en adaptation scolaire.

Education and poverty : An Australian primary school case study	
Auteur :	Dent, J.N. et Hatton, E.
Source :	<i>Australian journal of education</i> ,40(1), 46-64.
Année :	1996
Résumé :	Ce papier documente certains mécanismes et la relation évidente dans un contexte multiculturel, dans une classe de travail d'une école primaire de Brisbane qui s'assure que "les enfants de familles pauvres sont de façon générale moins aptes à répondre aux méthodes conventionnelles d'enseignement et l'utilisation de ces méthodes par les professeurs est des plus ardue. LES PROFESSEURS : ne réside pas dans le secteur et la plupart n'ont pas décidé d'aller à cette école pour enseigner. Typiquement, les professeurs sont initialement plus favorables et disposés pour les enfants qui ne sont pas aborigènes ou anglo-australiens. Les professeurs disent que le manque d'argent pour l'achat de matériel scolaire représente un manque d'engagement des parents face à l'éducation et cette attitude les garde dans la pauvreté. Les professeurs croient que les élèves ne peuvent travailler d'une façon indépendante, ils ont une pauvre concentration et que cette situation a un impact négatif sur leurs performances académiques individuelles et en tant que classe. STRATEGIE : Dans ces méthodes, trois types de stratégies de survie sont utilisés fréquemment par les professeurs qui font face à des difficultés quotidiennement. Il a été démontré que chacune d'entre elle contribuent au manque de succès académique pour beaucoup d'élèves tout en permettant aux professeurs de bien fonctionner dans une situation difficile. 1) Discipline : les professeurs n'ont pas de problèmes avec les étudiants qui ne travaillent pas en autant qu'ils ne dérangent pas. La discipline est une grande priorité à cette école. Au départ, les professeurs peuvent parler sévèrement, des punitions par l'écriture de mots, par la suite crier après les étudiants ou les sortir de la classe. Les professeurs de l'école sont profondément concernés à propos de l'étendue des mauvaises conduites et leur propre inhabileté à traiter ce problème efficacement (en plus, les professeurs ne connaissent pas bien l'application de certaines méthodes pour le traitement de la mauvaise conduite). 2) Absence : les professeurs d'absentent souvent de l'école et n'assistent pas aux cours donnés par les spécialistes où ils pourraient aider individuellement les enfants le plus en difficulté. Les professeurs disent que la pauvre performance des élèves s'explique

	par le manque de préparation pour l'entrée scolaire, par une déficience importante à la maison et par le milieu d'où vient l'élève. 3) la diminution des attentes est une autre forme de stratégie de survie, par des présentations vidéo, ou du temps libre où les élèves ont le loisir de faire ce qu'ils veulent sans déranger. Les implications des professeurs en éducation sont dessinées dans cette étude, par exemple, l'éducateur doit prendre plus sérieusement compte de la nature spécifique de la clientèle qu'il rencontre ou les professeurs doivent voir un signe de pauvreté dans la pauvreté et non un signe de déficience et les professeurs peuvent être imprégnés des autres cultures par des stages spécifiques d'immersion.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche
Thème(s) :	approche institutionnelle, ethnie, stratégie des professeurs déficientes

Finding alternatives to failure: Can states end social promotion and reduce retention rates?	
Auteur :	Denton, D.
Source :	http://www.sreb.org/programs/srr/pubs/alternatives/AlternativesToFailure.pdf
Année :	2001
Résumé :	Cet article s'appuie sur les recherches qui ont montré que le redoublement scolaire n'aide en rien aux élèves. Au contraire, cette stratégie leur fait plus de mal que de bien. En outre, le fait d'avoir doublé une année est corrélé positivement avec le décrochage scolaire. Denton (2001) argumente, qu'en dépit des résultats des recherches sur les méfaits du redoublement, les enseignants continuent de croire et d'utiliser cette stratégie parce qu'ils ne savent pas quoi faire d'autre. Selon cet auteur, le problème tient au fait que les élèves qui doublent refont exactement la même chose (ce qui contribue à augmenter leur sentiment d'incompétence personnel). Il est essentiel, selon lui, d'identifier la source des difficultés chez l'élève afin d'apporter une aide appropriée. Toujours selon Denton (2001), l'école doit faire un meilleur travail pour identifier en cours d'année, et pas juste à la fin de l'année scolaire, les élèves en difficulté afin de leur offrir le plus tôt possible une aide supplémentaire. Pour atteindre ce but et contribuer à réduire le redoublement scolaire, trois éléments doivent être en place; 1) des enseignants compétents et motivés dans chaque classe; 2) une aide spécialisée visant les problèmes individuels de l'élève (avec du temps supplémentaire); 3) une évaluation continue permettant de suivre les progrès de l'élève et de détecter les problèmes aussitôt que possible. Face au problème du redoublement scolaire, Denton (2001) ajoute que la promotion accélérée n'est pas une solution, et propose trois conditions pour en finir également avec cette stratégie: 1) des attentes élevées pour tous les élèves; 2) l'identification rapide des problèmes d'apprentissage; et 3) une aide individualisée efficace et qui se présente au moment opportun. En somme, ce texte fait le tour de ce que l'on sait sur le redoublement scolaire et la promotion accélérée, ils soulèvent plusieurs points cruciaux: la qualité des enseignants et leur maîtrise des contenus, la capacité des enseignants à évaluer les difficultés dès qu'elles se présentent, et la responsabilisation des écoles et des enseignants dans le cheminement scolaire des élèves.
Catégorie de texte :	réflexion

Labels needn't stick: "At-risk" first graders rescued with appropriate intervention	
Auteur :	Dev, P.C., Doyle, B.A. et Valente, B.
Source :	<i>Journal of Education for Students Placed at-Risk</i> , 7(3), 327-332
Année :	2002
Résumé :	The Orton-Gillingham(R) et TouchMath® est un système d'instruction multisensoriel qui a été implanté afin d'améliorer le développement des habilités en lecture et en mathématiques des élèves de 6 et 7 ans dans une classe de premier degré. Les éducateurs spécialisés et les enseignants en classe régulière ainsi que des spécialistes de la pathologie du langage, ont travaillé ensemble pour planifier une stratégie d'intervention basée sur une approche multisensorielle pour 11 élèves identifiés à risque dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Les résultats pour l'ensemble des étudiants démontrent une amélioration pour les scores en lecture, et ce, avec "Wide range Achievement" Test-III. Les étudiants étaient considérés à risque de difficulté d'apprentissage pour la lecture et les mathématiques au début de leur premier degré, à la suite de l'intervention, il n'était plus nécessaire qu'ils participent aux classes d'éducation spéciale à la fin de leur deuxième grade scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	mathématiques, lecture/écriture, Intervention multisensorielle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Les difficultés d'apprentissage de la lecture durant la première année scolaire peuvent avoir des conséquences sérieuses à long terme sur le développement de l'élève (Stein, Johnson et Gutlohn, 1999). La détection et l'intervention précoce de ces difficultés est le plus bénéfique pour éviter les problèmes. Une des causes de ces difficultés de lecture est la faiblesse du développement phonologique (Ball, 1997; Ball & Blachman, 1988; Shaywitz, 1996). Les méthodes d'instructions multisensorielles ont démontré leur efficacité pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques (Bullock & Walentas, 1989; Sawada, 1982; Scott, 1993; Stern, 1999).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Vérifier l'efficacité d'une stratégie d'intervention basée sur une approche multisensorielle auprès des élèves à risque qui ont eu des résultats inférieurs à la moyenne dans les matières de base soit la

	lecture, l'orthographe et les mathématiques.
Échantillonnage :	Référé par Professeur
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Wide Range Achievement Test-III (WRAT-III)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Comparaison pré-test et post-test.
Interprétation des résultats :	Les résultats ont démontré les bénéfices d'utiliser une méthode d'instruction multisensorielle pour supporter l'accomplissement des élèves à risque en lecture et mathématiques. Les 11 participants ont été évalués à partir du WRAT-III à la fin de leur grade 2 en 1996. Avant d'intégrer le programme multisensoriel pour la lecture et les mathématiques, les 11 participants avaient des performance au "pre-firts-grade" niveau en lecture et orthographe et 7 d'entre eux avaient aussi une performance "pre-firts-grade" en mathématiques. Après l'intervention, tous les élèves ont démontré une amélioration en lecture. Tous à l'exception d' un ont terminé au niveau du grade en orthographe et 75% des élèves ont eu des scores au-dessus du grade en mathématiques. Les étudiants ont été capables de maintenir leur gain dans les trois matières : lecture, orthographe et mathématiques. Lors d'une dernière vérification au printemps 1998, aucun des participants n'étaient en éducation spéciale.

Issues of social promotion	
Auteur :	Di Maria, M.
Source :	New York: Educational Resources Information Center. ED 437
Année :	1999
Résumé :	Ce texte se divise en deux parties. Une première partie fait l'état de la question sur les désavantages liés à la promotion accélérée et au redoublement scolaire. La promotion accélérée est une mesure qui consiste à accorder à un élève la promotion pour le degré scolaire suivant, en dépit de son rendement académique. En conséquence de cette mesure, les enseignants sont confrontés à la tâche de conduire ces élèves au grade supérieur même s'ils ne sont pas prêts et non pas les connaissances nécessaires. La mesure du redoublement scolaire pose également de sérieux problèmes. Les élèves développent une faible estime d'eux-mêmes et les probabilités de décrochage scolaire sont très élevées chez cette population. Ces deux mesures sont donc inadéquates pour rencontrer les besoins de la plupart des élèves. Une politique s'impose pour obliger qu'un soutien intensif soit apporté aux élèves à risque d'échec scolaire. Le présent texte présente quelques pistes de solutions : le dépistage précoce des élèves à risque; de plus petites classes au primaire particulièrement dans les premières années de la scolarité; la formation de groupes multiâges permettant aux enfants de profiter des interactions et d'une meilleure collaboration avec des élèves d'âges variés et de stages de développement plus avancés pouvant leur offrir du soutien, sans pour autant obliger l'élève à se conformer à la performance attendue d'un groupe d'âge; la mise en place de programme d'aide sur toute l'année scolaire après les heures de classe ou le samedi, ou des cours d'été (ce qui empêcherait les élèves d'oublier ce qu'ils ont appris pendant l'année). La deuxième partie présente les résultats d'un sondage sur les perceptions des enseignants (de la maternelle à la 5e année) vis-à-vis la promotion accélérée et le redoublement scolaire. Les participants (n = 20) avaient à répondre à une série de dix questions concernant la promotion accélérée, le redoublement, le ratio des classes, la longueur de la journée scolaire et de l'année. Cette étude a été réalisée sur un très petit nombre de sujets. En outre, il ressort que, majoritairement, les enseignants sont contre la promotion accélérée, et ils sont en faveur du redoublement scolaire principalement dans les premières années de la scolarisation. Seulement 30 % d'entre eux reconnaissent que le redoublement suscite des problèmes de comportement. Ils sont tous d'accord que

	la réduction du nombre d'élèves par classe fournit un meilleur environnement de travail, que la journée et l'année scolaire sont suffisamment longues. Des ambiguïtés subsistent quant aux groupes homogènes et les groupes multiâges.
Énoncé :	Les élèves à risque d'échec scolaire, et éventuellement à risque de décrochage scolaire. En identifiant qui sont les élèves susceptibles de redoublement scolaire, l'auteur ressort quelques caractéristiques qui coïncident exactement avec celles déjà identifiée pour les élèves à risque : des élèves avec des problèmes académiques persistants depuis la maternelle et à travers tout les grades du primaire; des élèves avec une histoire de problèmes de comportement ou dérangeant, et ayant déjà doublé une année depuis leur entrée dans le système scolaire, et ayant maintenu une moyenne ou une moyenne inférieure; des élèves avec des problèmes d'absentéisme; des élèves ayant des compétences limitées dans la langue et des ressources limitées pour les soutenir; des élèves ayant un statut économique défavorisé; poids faible à la naissance, pauvre nutrition, exposition parentale à l'alcool et à la drogue; enfants abusés ou négligés; des parents rigides et autoritaires avec des perceptions négatives envers leur enfant.

Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students	
Auteur :	Dicintio, M.J. et Gee, S.
Source :	<i>Psychology in the Schools</i> , 36(3), 231-237
Année :	1999
Résumé :	Traditionnellement l'environnement de l'enseignement pour les étudiants à risque de démotivation sont les enseignants contrôlant qui produisent un bas niveau d'enseignement et des tâches routinières. Cet article cependant contredit la théorie actuelle et les recherches concernant l'environnement qui augmente la motivation d'apprendre. Pour effectivement assister les étudiants défavorisés au niveau de la motivation, l'environnement d'enseignement doit supporter l'autonomie et les défis. Six étudiants à risque (âgés entre 12 et 16 ans) dans un programme alternatif d'éducation ont complété des sondages sur la motivation après s'être engagés dans une variété d'activités d'apprentissage. Dans l'ensemble, ils ont complété 54 sondages. Les résultats ont indiqué que le contrôle et les défis ont une influence significative sur la variable motivation. Les conclusions sont discutées pour s'éveiller à l'influence importante des tâches d'enseignements sur la motivation des étudiants et leur désir de s'engager dans des activités d'apprentissage.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	motivation
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	classe ressource
Cible(s) :	élève, Activités d'été
Orientation théorique :	Souvent les enfants à risque d'échec scolaire, doivent apprendre les habiletés de base d'une façon linéaire. Cette approche place souvent les étudiants désavantagés à un niveau de risque plus élevé, par un dénigrement d'eux-mêmes car ils n'ont pas accès à des habiletés et connaissances avancées. L'argument qui va de soit, les adolescents ne sont pas motivés d'apprendre à cause que les tâches qu'ils ont à compléter ne sont pas motivantes. Dans la théorie de la motivation nous retrouvons "self-efficacy" (Schunk, 1991), cette théorie fait référence à ma croyance sur mes capacités d'accomplir une tâche correctement. Plus les croyances sont favorables plus la personne s'investira et mettra les efforts et à l'inverse moins la personne prendra le défi et abandonnera le projet. La théorie d'émergence de la motivation suggère que la motivation intrinsèque vient de l'interaction de l'individu avec son environnement (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Plusieurs études sur la motivation : l'enseignement doit inclure des choix, de la collaboration

	et des défis (Turner and Meyer (1995), l'enseignement avec des défis, original, intéressant et applicable (Ames, 1992; Epstein, 1989), l'enseignement doit comporter des défis, des temps d'expression et de la valeur (Hanson, Silver, & Strong, 1990). Dans l'enseignement auprès des étudiants à risque, selon ces études (Brophy, 1986; Pogrow, 1990; Rothman, 1991), le contrôle de l'étudiant, les activités avec des défis, la personnalisation des contenus et l'interaction avec l'enseignant sont des aspects cruciaux dans l'enseignement auprès des enfants à risque.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	L'intérêt de la présente étude est la qualité des tâches institutionnelles et sa relation avec la motivation des étudiants. Est-ce que les caractéristiques de l'enseignement peut prédire la motivation des étudiants à risque durant les activités d'apprentissage?
Échantillonnage :	gens du programme
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	Un exemplaire modifié d'expérience (Csikszentmihalyi & Larson, 1987).
Mode(s) d'analyse des résultats :	Régression multiple
Interprétation des résultats :	Construit à partir de la théorie de la motivation et de la recherche, nous faisons l'hypothèse que la perception de défi dans l'enseignement et la perception de contrôle dans les activités d'enseignement (en terme de choix et décisions) seraient des variables prédictives significativement, de la variable motivation. Les résultats de cette analyse nous permettent seulement de conclure qu'une relation existe entre le défi, le contrôle et la motivation. On ne peut parler d'effet de causalité présentement.
Limite(s) de l'étude :	L'échantillon des participants était petit(6) et très spécifique. Nous aurons besoin de regarder la nature de perception du contrôle et des défis dans cette étude.

Implementing a model for preventing reading failure: A report from the field

Auteur : Dickson, S.V. et Bursuck, W.D.

Source : *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4), 191-202.

Année : 1999

Résumé : Les recherches indiquent qu'au moins 25% des élèves américains ont des difficultés d'apprentissage en lecture. L'étude décrit un programme de développement professionnel pour des enseignants de la première à la troisième année afin de mettre en œuvre un modèle pour prévenir les échecs en lecture dans deux écoles élémentaire rurales. Dans ces écoles, le manque de ressource est important : le matériel utilisé a plus de vingt ans, les livres disponibles ne sont pas adaptés à des lecteurs en difficulté. Les approches utilisées par les enseignants ne sont pas adaptées aux élèves à risque d'échec en lecture.

Les enseignants et les directeurs de ces écoles ont opté pour la prévention pour tous les élèves (en difficulté ou non). Ce programme se divise en cinq niveaux qui s'adressent tout d'abord à tous les élèves (niveau 1) et se réduit peu à peu. Le niveau 2 s'adresse aux élèves qui ont peu progressé au premier niveau. Le niveau 3 est un enseignement intensif en petit groupe pour le même type d'élèves pour qui le niveau 2 n'a pas été suffisant. Le niveau 4 vise à développer les compétences en lecture des élèves qui ont peu évolué dans le niveau 3. Enfin, la dernière étape est un niveau d'éducation spécialisée. Le modèle va donc d'une formation générale du programme scolaire jusqu'à une formation intensive en lecture pour les élèves avec le plus de besoins.

Les participants étaient 72 élèves de première année à risque d'échec en lecture, 3 enseignants de première année, un enseignant "Title I" et un enseignant en éducation spécialisée. La première année de l'implantation se divise en deux phases. Dans la phase 1, chaque enseignant utilise un programme différent. Les enseignants utilisent le programme de lecture qu'ils considèrent comme le plus efficace en y ajoutant la conscience phonologique.

Dans la phase 2, les élèves qui ont eu moins de 25% dans trois des six mesures de sélection vont dans le troisième niveau. Pour la phase 1, l'intervention a lieu en classe, 20 minutes par jour, 4 jours par semaine (33 leçons). À la phase 2, les élèves qui ne sont pas identifiés à risque continuent en classe régulière. Les autres sont pris en charge par l'enseignant "Title I" et ont un enseignement de

	niveau 3 en petits groupes de trois ou quatre étudiants. L'intervention dure quinze minutes par jour, trois à quatre jours par semaine pendant quinze semaines. Il pourrait être bénéfique que l'enseignement en petits groupes commence dès le début de l'année pour les élèves à risque. Vingt élèves du niveau 3 ont eu des résultats beaucoup plus bas que les élèves du niveau 1 sur le plan de la fluidité de la lecture à voix haute. Des périodes plus longues pour l'enseignement quotidien de la lecture seraient nécessaires. Questionnement sur les critères pour passer au niveau 3 car 7 élèves qui ont été au niveau 1 au cours des deux premières phases (donc tout au long de leur première année) ont dû passer au niveau 3 au début de la deuxième année. Les élèves qui ont des résultats à la frontière des deux niveaux devraient être évalués plus fréquemment (à chaque trois semaines). - Les enseignants ont modifié leur enseignement de la lecture et se sont préoccupés des élèves à risque d'échec.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Aux États-Unis, 80% des élèves en difficulté d'apprentissage ont des difficultés en lecture. La remédiation et les classes spéciales ont un faible taux de réussite pour régler ces difficultés (Slavin, Karwiet et Wasik, 1994; Spear-Swerling et Sternberg, 1996; Vaughn, Moody et Schumm, 1998). Trois éléments constituent le cadre conceptuel. Premièrement, l'enseignement de la conscience phonologique (segmentation et fusion) facilite l'apprentissage de la lecture (Byrne et Fielding-Barnsley, 1989, 1993; Lie, 1991; Lundberg, Frost et Petersen, 1988). Deuxièmement, l'ajout à cet apprentissage de l'enseignement direct des principes alphabétiques est également un facilitateur (Lyon, 1998; O'Connor, Jenkins et Slocum, 1995; Stanovich, 1994). Troisièmement, certains élèves ont besoin d'un enseignement explicite sur une longue période alors que d'autres ont besoin de moins de temps (Lyon et Moats, 1997; O'Connor, Notari-Syverson et Vadasy, 1998).
Approche méthodologique :	quantitative

Type de recherche :	développement
Objectif(s) :	Décrire la première année d'un programme de trois ans pour améliorer l'enseignement de la lecture aux élèves à risque d'échec dans cette matière. Phase I : Comparer les effets de trois activités en grand groupe travaillant la conscience phonologique en examinant comment le premier niveau du programme va répondre aux besoins des élèves qui ont de faibles compétences dans les préalables à la lecture. Phase II : Examiner l'impact du travail en petits groupes avec des élèves qui ont faiblement réagi au premier niveau.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre, test
Mesure(s) :	- Les mesures sont faites avant l'intervention, après la phase 1 et après la phase 2 : - "Test of Phonological Awareness-Early Elementary" - "Rapid Letter Naming" - "Segmenting Fluency" - "Nonsense Word Fluency" - "Test of Reading Fluency" - "Word Attack subtest" - Observation des méthodes d'enseignement de la lecture des enseignants par les chercheurs au moins une fois par mois. - Entrevues avec les enseignants après la phase 1, après la phase 2 et au début de l'année scolaire suivante.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse multivariée de la variance (MANOVA)
Interprétation des résultats :	- Il pourrait être bénéfique que l'enseignement en petits groupes commence dès le début de l'année pour les élèves à risque. - Vingt élèves du niveau 3 ont eu des résultats beaucoup plus bas que les élèves du niveau 1 sur le plan de la fluidité de la lecture à voix haute. Des périodes plus longues pour l'enseignement quotidien de la lecture seraient nécessaires. - Questionnement sur les critères pour passer au niveau 3 car 7 élèves qui ont été au niveau 1 au cours des deux premières phases (donc tout au long de leur première année) ont dû passer au niveau 3 au début de la deuxième année. Les élèves qui ont des résultats à la frontière des deux niveaux devraient être évalués plus fréquemment (à chaque trois semaines). - Les enseignants ont modifié leur enseignement de la lecture et se sont préoccupés des élèves à risque d'échec.
Limite(s) de l'étude :	- Ne permet pas vraiment de voir l'impact de l'utilisation du

programme.

- Peu de classes observées.
- Peu d'opportunité pour offrir aux enseignants une rétroaction sur leur enseignement.

Le geste mental d'attention en relation avec les habiletés métaphonologiques

Auteur : Dubuc M.

Source : Cahiers Binet Simon: Toulouse.

Année : 1998

Résumé : OBJECTIF : Nous avons cherché à savoir si, en situation de tâche nouvelle, les élèves de maternelle identifiés à risque d'échec scolaire se mettaient spontanément en projet d'évoquer en fonction de la tâche et s'ils évoquaient prioritairement à l'aide d'images (signifiés) ou de mots (signifiants). Autrement dit, nous avons cherché à connaître leurs structures de projet de sens d'attention.

THÉORIE : De nombreux chercheurs affirment qu'il faut s'intéresser à aux habiletés métaphonologiques des enfants à risque, car ce sont ces habiletés qui permettent le mieux, d'après leurs études, de prédire la performance ultérieure en lecture. Un grand nombre d'études ont montré que les capacités phonologiques se distinguent comme le meilleur prédicteur de la réussite de cet apprentissage. La conscience phonologique correspond, selon Gombert (1990), à la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques, et de les manipuler de façon délibérée. Selon Morais(1994), une hypothèse intéressante à envisager dans ce contexte est que les représentations phonologiques des lecteurs déficients sont moins segmentales qu'elles ne devraient l'être pour l'âge de l'enfant, rendant ainsi plus difficile la prise de conscience des phonèmes. D'après des recherches dans le domaine, l'intelligence générale ne serait pas tant en cause que la capacité de décentration (au sens piagétien) permettant à l'enfant de ne plus seulement considérer le sens mais aussi la forme du message. D'autres chercheurs pensent que les habiletés plus générales dans le domaine phonologique seraient en cause, comme la capacité d'appréhension de la structure phonologique des mots et d'encodage verbal en mémoire de travail. Mais en nous référant à la théorie de la gestion mentale d'Antoine de la Garanderie, nous pensons que ce retard de développement, et même les conditions cognitives précédemment énumérées, peuvent être reliées aux habitudes évocatives des élèves identifiés à risque. Jean-Pierre Gaté (1993), deux grandes orientations du projet mental, correspondant à deux attitudes différentes à l'égard de l'écrit ou deux procédures différentes d'identification de mots : l'une orientée par le signifié, l'autre par le signifiant.

RÉSULTATS : Tous ont été évalués, dans un premier temps, sur le

	plan métaphonologique (à l'aide d'épreuves de manipulation de rimes, de syllabes et de phonèmes). Les élèves des groupes à risque sont nettement plus faibles, sur ce plan, que les élèves de groupe contrôle. Nous pouvons d'abord dire que les élèves évalués ont tous manifesté un projet d'attention, puisqu'ils ont tous, à divers niveaux cependant, considéré le perçu à produire. L'attention dirigée vers le trajet lui-même apparaît donc comme une condition essentielle de réussite de la tâche. La perception des éléments pertinents à la tâche n'est donc pas suffisante, il fallait aussi les évoquer, et ce, avec une certaine précision. C'est l'image visuelle du trajet qui semblait généralement porteuse de sens, l'évocation auditive ou verbale n'ayant eu pour rôle que de préciser, dans quelques cas, l'évocation visuelle. Rappelons que les élèves à risque ne sont pas du tout habiles à manipuler des segments de mots, démontrant peut-être aussi de ce fait une plus grande facilité à évoquer des images que des mots. La majorité de ces élèves à risque ne semble donc pas maîtriser le geste d'attention. L'amélioration générale de la performance après les conseils méthodologiques tend cependant à démontrer l'importance d'intégrer de tels conseils à l'enseignement. Des élèves qui ont eu de la difficulté à s'organiser mentalement pour reproduire l'un ou l'autre trajet, ou les deux, n'avaient pas réussi les épreuves d'habileté métaphonologique proposées dans la première partie de notre étude. Une opération relativement simple comme la segmentation syllabique, par exemple, exige que l'élève évoque non seulement le signifié, mais aussi le signifiant. Jusqu'à leur entrée à l'école, les enfants ont davantage développé l'habitude d'évoquer le sens des mots. Même en les incitant à évoquer les mots, par des exemples donnés au début de chaque épreuve d'habileté métaphonologique, les élèves à risque ne les ont pas réussies. C'est dire qu'il s'agit d'habitudes mentales à mettre en place par un entraînement approprié auprès de ceux qui présentent une faiblesse sur ce plan.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Classification :	descriptive
Thème(s) :	lecture/écriture, geste mental d'attention
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, test

Looking at Metacognitive Learning Strategies Using a Developmental Lens.

Auteur :	Dwyer, S.C., Tomei, N.P.,et Mohr, A.
Source :	Papier présenté au congrès annuel de l'«American Educational Research Association », New Orleans, LA.
Année :	2000
Résumé :	Cet article souligne les objectifs d'une identification appropriée des stratégies métacognitives d'apprentissage lorsque l'on travaille avec des élèves à risque d'échec scolaire. Développer l'habileté nécessaire pour s'adapter aux nouvelles situations d'apprentissage et De les appliquer sur son capital intellectuel. Les trois habiletés essentielles de métacognition qui permettent à l'étudiant de réguler sa pensée et son apprentissage est : la planification, la surveillance / contrôle et l'évaluation. Il faut apprendre aux étudiants comment apprendre à partir de leur force. Typiquement, ces étudiants ont besoin d'instruction explicite sur le processus d'apprentissage d'habiletés. L'acquisition et l'efficacité des stratégies métacognitives d'apprentissage sont explorées à travers la vie. La métacognition contribue dans plusieurs aspects de la cognition : la mémoire, l'attention, la communication, la résolution de problème et l'intelligence. Les grandes lignes du développement des habiletés métacognitives sont fournies pour les jeunes enfants, suivi des comportements précoces indiquant des problèmes métacognitifs potentiels (un vocabulaire pauvre en oral qui peut-être transféré en difficultés d'écriture, peu de discrimination des sons, peu d'habileté de catégorisation. Difficulté à analyser un dessin visuel complexe, difficulté à se rappeler des histoires et difficulté avec les représentations perceptuelles-moteur et un guide pour les interventions. Il y a certaines caractéristiques du développement de l'étudiant à mi-parcours, ou à l'adolescence (en considérant les changements physiques, psychologiques, sociaux et scolaires), qui devraient avoir un impact sur les décisions du programme relatives aux stratégies cognitives. La théorie cognitive psychologique a le potentiel de comprendre qu'est ce qui est important dans l'apprentissage des enfants, et avec la psychologie cognitive, la métacognition a le potentiel d'être significatif pour les éducateurs et leur pratique avec les enfants et les adolescents. Ils doivent apprendre aux enfants comment résoudre les problèmes d'une façon méthodologique et les apprenants doivent être actifs dans le processus d'apprentissage, par exemple par petit groupe avec les pairs. À travers les instructions l'étudiant doit conscientiser

	ces propres modes cognitifs à travers le processus. Les étudiants doivent aussi identifier quand et où les stratégies sont les plus efficaces. Il est plus intéressant d'enseigner un nombre limité de stratégies, mais avec une plus grande une profondeur. L'apprenant adulte a aussi besoin de stratégies métacognitives, pour ceux qui ne les ont pas, comme illustré par l'exemple de la femme étudiante universitaire ayant des problèmes de déficit d'attention et de trouble d'hyperactivité vit un réel désavantage. L'adulte est confronté à une plus grande proportion de lecture indépendante, il fonctionne de façon plus autonome et est responsable des décisions qu'il prend. Un apprentissage efficace implique la métacognition qui contrôle activement, coordonne et surveille les processus et les stratégies d'apprentissage.
Catégorie de texte :	réflexion
Thème(s) :	Stratégie métacognitive pour l'apprentissage

A tutorial and counselling program: Helping students at risk of dropping out of school.	
Auteur :	Edmondson, J.H. et White, J.
Source :	<i>Professional School Counseling</i> , 1(4), 43-47
Année :	1998
Résumé :	Cet article rapporte les effets d'une évaluation d'un programme de tutorat et de la combinaison d'un programme de tutorat et de conseillé sur les accomplissements scolaires, l'estime de soi et les comportements en classe de 135 étudiants du premier cycle de l'école secondaire (âgé entre 11 et 15 ans), à risque de décrochage scolaire. Les participants ont été classifiés en trois groupes : un groupe recevait les services de tutorat, le deuxième recevait les services de tutorat et de conseillé et le troisième groupe a été référé mais a refusé les services d'assistance de tutorat (le groupe contrôle). Les résultats démontrent que recevoir les services d'assistance d'un tutorat amène un gain significatif sur l'ensemble des variables dépendantes, comparé au groupe contrôle. Pour ceux et celles ayant reçu l'assistance tutorial avec une rencontre par semaine avec le conseillé, ils ont amélioré significativement dans les trois variables quand nous comparons au groupe qui a seulement reçu l'assistance d'un tuteur. Les résultats indiquent que la collaboration des éducateurs à fournir des services a des impacts importants. En effet, les étudiants à risque de décrochage scolaire peuvent faire des grands pas en améliorant leur estime d'eux-mêmes, tout en augmentant leur accomplissement académique et leur comportement en classe.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	tutorat/mentorat, comportements socio-affectifs, Estime de soi
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	enseignant-ressource
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	25 % des jeunes entre 14 et 16 ans, décrochent de l'école sans diplôme de graduation (Brokinsky, 1989). Étudiants minoritaires, qui ont manqué des opportunités à cause d'un milieu pauvre, une localisation géographique, les attitudes racismes, sont spécialement à risque de ne pas compléter leur éducation (Dryfoos, 1990; McWhirter, McWhirter, Mcwhirter & McWhirter, 1993; Schorr, 1988). Les implications économiques sont importantes et certaines études démontrent que 75 % des détenus de prison ont décoché de l'école (Beck, 1991; Brokinsky, 1989; Capuzzi & Gross, 1989; Morris, 1991; Myll, 1988). Ces mêmes recherches révèlent que le même scénario

	se répète de génération en génération. Le cycle inclut la prévention, les échecs et la faible estime de soi. Il y a un accord général sur le fait que la sous-performance et la faible estime de soi sont les premières raisons du décrochage scolaire (Brodinsky, 1989; Canfield, 1992; Waitley, 1987). Les éducateurs sont d'accord sur le fait que les comportements improductifs accompagnent une faible estime de soi et une sous-performance (Brodinsky, 1989; Lehr & Harris, 1988; Silvernail, 1986).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La présente étude veut rapporter l'évaluation des effets d'un programme de tutorat et les effets d'un programme combiné de tutorat et d'un conseiller sur: l'accomplissement scolaire, l'estime de soi et les comportements en classe des élèves à risque de décrochage scolaire au premier cycle d'une école secondaire.
Échantillonnage :	Référé et volontaire
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation libre, questionnaire, test
Mesure(s) :	L'accomplissement scolaire ou la performance est évaluée à partir des résultats moyens de leur grade "Grade-point-average" sur le premier et le troisième rapport ont été utilisés comme indicateur de leur succès scolaire (score de 0 à 100). L'estime de soi a été mesurée par "Coopersmith Self-Esteem Inventory) (Chiu, 1988) (score de 0 à 100). Les comportements dans la classe ont été observés par une liste de vérification "Behavior Rating Checklist" sur la bonne volonté et la discipline (Doss and Ligon, 1979).
Mode(s) d'analyse des résultats :	Une analyse multivariée de covariance (Mancova) et une analyse de covariance (Ancova) a été utilisée pour mesurer les facteurs spécifiques si le test (Mancova) était significatif. Les données descriptives ont été analysées par le Chi-carré et l'anova. La technique "Johnson-Neyman a aussi été utilisée lorsque nécessaire.
Interprétation des résultats :	Le groupe d'étudiant qui a reçu l'assistance d'un tutorat a fait des gains significatifs dans les trois variables dépendantes lorsque nous comparons avec le groupe contrôle qui n'a pas reçu d'assistance. Les étudiant qui ont reçu la combinaison des deux services : tutorat et conseiller ont amélioré de façon significative leur accomplissement ou performance, leur comportement en classe ainsi que leur estime d'eux-mêmes lorsque nous comparons avec le groupe qui n'a pas reçu d'intervention. Les étudiants ayant reçu les deux services (tutorat et conseiller), ont amélioré de façon significative leur performance, leur comportement en classe et leur

	estime d'eux-mêmes lorsque nous comparons aux étudiants ayant reçu seulement l'assistance d'un tutorat. Les interventions doivent être faites tôt, lorsque les étudiants sont jeunes. La relation entre les travaux et efforts des professionnels dans l'école et la communauté peuvent contribuer à aider les étudiants à risque de décrochage.
Limite(s) de l'étude :	Les trois groupes : tutorat, tutorat/conseillé et le groupe contrôle étaient significativement différents. Il y a donc des indications évidentes sur la pré-existence de différences significatives entre les groupes. Étant donné que la sélection de l'échantillonnage n'était pas aléatoire, des biais sont donc présents. Les étudiants ayant participé aux deux types d'intervention, l'on fait d'une façon volontaire avec une certaine motivation dès le début. On ne peut généraliser les résultats.

Exploring urban teachers' and administrators' conceptions of at riskness.

Auteur :	Edwards, P., Daridge, J.C. et Pleasants
Source :	Rapport de recherche, numéro CIERA-2-010, Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor, Mi.
Année :	2000
Résumé :	Edward, Danridge et Pleasants (2000) ont examiné les conceptions que des enseignants et des administrateurs détiennent face au terme «à risque» et l'impact que ces conceptions ont sur la façon d'intervenir auprès des élèves dits à risque. Avant de présenter les résultats de leur recherche, ces auteurs situent ce concept d'un point de vue théorique en se basant sur les travaux d'autres chercheurs. L'expression à risque serait une étiquette réservée pour des élèves susceptibles d'expérimenter des retombées éducatives adverses comme une réussite scolaire faible, une fréquentation scolaire faible, la reprise de niveau, l'abandon scolaire. Ce serait une condition psycho-éducationnelle à définir en terme absolu. Dans la pratique, le terme demeure vague. Il y a un manque de consensus pour le sens à donner à ce concept et pour déterminer les critères qui permettent d'identifier un élève comme étant à risque. D'un point de vue expérientiel, le terme risque serait associé aux enfants, à la famille et précédé d'étiquettes comme déficit culturel, ré-éduable, désavantagé sur le plan de l'éducation, réussite scolaire faible. Être à risque s'appliquerait pour les enfants qui se débattent à l'école. Quels sont les facteurs associés au risque, quels sont les groupe d'élèves touchés? Que faire pour eux? Edwards et al. croient que ce type de questions incite à penser que le risque est une pathologie pour des enfants, des familles ou des communautés et qu'il faut les guérir. Le terme à risque engloberait à la fois des symptômes (grossesse à l'adolescence, la monoparentalité, une femme chef de famille), des indicateurs décisifs (la pauvreté, la race). Selon ces auteurs, il y a un danger à concevoir le risque comme une pathologie. Cette orientation inciterait à blâmer la victime (enfants, parents, communauté), à laisser peu de responsabilités à l'école et à la société pour répondre aux besoins de diverses populations et à perpétuer des stéréotypes négatifs (élèves, familles). En se basant sur les travaux de Lind (1997), Edwards et al. présentent différents facteurs que des chercheurs en éducation ont identifiés comme pouvant causer le risque, ces facteurs sont associés avec l'échec scolaire. Ce sont : 1) la minorité raciale ou ethnique; 2) le statut socio-économique défavorisé; 3) la monoparentalité; 4) une scolarité faible chez la mère; 5) la langue

maternelle différente de celle de l'école; 6) une communauté ou un voisinage appauvri; 7) une communauté ou un voisinage violent. Ils affirment que ces facteurs ont été acceptés comme des données, des vérités plutôt que comme des causes potentielles à tester ou à examiner. Ils proposent que le sens du terme «à risque» devrait provenir des praticiens en éducation puisque ce phénomène doit être compris dans le contexte de relations interpersonnelles (école/famille/enseignant/élève/enseignant/parent) et l'expérience scolaire.

Ces théories implicites des éducateurs concernant le risque prendraient racines dans la formation professionnelle, dans l'expérience d'enseignement, dans les expériences scolaires antérieures des enseignants et dans leurs croyances. Ce sont des théories de tous les jours qui influencent les pratiques éducatives pouvant créer ou reproduire le risque si elles demeurent implicites ou non explorées.

Cette recherche, d'orientation socio-constructiviste, est une étude de cas qui a été effectuée dans une école élémentaire de 320 élèves dont plus de la moitié provenait de minorités ethniques ou raciales. Les sujets sont des administrateurs et des enseignants étaient rattachés à deux programmes distincts dans la même école, le programme Head Start (n = 7) et un programme traditionnel de niveau du primaire (n = 5). Il n'y avait pas de structure de communication formelle entre les personnes rattachées aux deux programmes même s'ils travaillaient avec le même type de clientèle étiquetée à risque. Les données ont été collectées au moyen d'une entrevue ouverte peu structurée puisque les chercheurs voulaient obtenir de nouvelles informations, saisir les perspectives des praticiens, leurs idées et leurs croyances ainsi que pour favoriser une prise de conscience chez ceux-ci. Les données ont été analysées au moyen d'analyses qualitatives indépendamment pour chacun des programmes.

Dans le programme Head Start, les administrateurs considèrent que le parent et l'enfant forme une unité. Le risque est donc dans la famille. En conséquence, il serait possible de diminuer le risque en augmentant la compréhension que les parents ont d'eux-mêmes et de ce dont ils ont besoin pour améliorer l'apprentissage de leur enfant. C'est donc par le soutien au parent que l'on approche les facteurs de risque. Les enseignants considèrent que le risque est dans l'enfant et ils se réfèrent à des indicateurs sociaux et

	comportementaux, à la préparation à la scolarisation et non à des indicateurs académiques pour parler du risque. Ils mentionnent que l'on peut diminuer le risque en offrant des occasions à l'enfant pour développer de nouvelles habiletés sociales, comportementale et scolaires. Dans le programme élémentaire, les administrateurs conçoivent le parent et l'enfant comme une unité. Pour eux, aider l'enfant, c'est le travail de tous pas seulement celui du parent ou de l'enseignant. Le risque n'est pas seulement dans l'enfant et dans la famille, il est aussi dans la communauté. Cependant, les services offerts dans ce programme, centrés sur l'enfant, ne vont pas dans le sens des théories implicites des administrateurs en raison du manque de temps et du manque d'argent. Les enseignants de ce programme reconnaissent que le risque est dans l'enfant et qu'il consisterait en des habiletés non développées et nécessaires pour l'entrée à l'école. C'est donc un modèle de déficit qui prévaut chez eux et il faut parer à ces déficits en enseignant les habiletés manquantes aux enfants. Ils voient aussi le risque dans la famille et le risque serait, dans ce cas un statut socio-économique défavorisé combiné à des attentes peu élevées des parents et à un engagement faible des parents dans l'éducation de leur enfant. Ces conditions entraîneraient des difficultés scolaires et peu de possibilités pour l'avenir. Pour conclure, Edwards et al. mentionnent avoir démontré que des théories implicites provenant de l'expérience personnelle et professionnelle des praticiens de l'éducation sont sous-jacentes à la conception de l'enfant à risque et que ces théories ont un impact direct sur les services dispensés à ces enfants et à leur famille.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	voir les définitions dans le résumé
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	Élève, parents
Caractéristiques des environnements :	Milieu défavorisé ou classe sociale
Classification :	institutionnelle
Contexte :	Centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	Socio-constructiviste
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	Étude de cas
Objectif(s) :	Examiner les conceptions que des enseignants et des administrateurs détiennent face au terme «à risque» et l'impact que

	ces conceptions ont sur la façon d'intervenir auprès des élèves dits à risque.
Échantillonnage :	sélectif
Instrument(s) de mesure :	entrevue
Mesure(s) :	théories implicites de la notion de risque détenues par des administrateurs et des enseignants, types d'intervention privilégiés
Mode(s) d'analyse des résultats :	qualitatives
Interprétation des résultats :	Les théories implicites provenant de l'expérience personnelle et professionnelle des praticiens de l'éducation sont sous-jacentes à la conception de l'enfant à risque et ces théories ont un impact direct sur les services dispensés à ces enfants et à leur famille.
Limite(s) de l'étude :	les données auraient pu être exploitées davantage surtout les indicateurs de risque selon le point de vue des sujets

Exploring Urban Teachers' and Administrators' Conceptions of At-Riskness.

Auteur : Edwards, P.A., Danridge, J.C. et Pleasants, H.M.

Source : ED 449 479

Année : 2000

Résumé : Les auteurs de ce document présentent les conceptions reliées au terme «à risque» qui ont prévalu dans les écrits. À s'inspirant du modèle médical, certaines définitions de la notion de risque se centrent sur une ou des caractéristiques de l'élève ou de sa famille, comme s'il s'agissait d'une pathologie, et jettent le blâme du «risque» sur les victimes en perpétuant des stéréotypes négatifs. Par la suite, la notion de risque a servi à caractériser des environnements sociaux et culturels, qui sont perçus comme une donnée et non comme une cause potentielle devant être étudiée rigoureusement et critiquée. Les auteurs de ce texte, en s'appuyant sur la «Folk theories» de Brunner (1996), soutiennent qu'il est nécessaire de connaître les croyances, les pré-supposés et les idéologies des enseignants aussi bien que des administrateurs ou autres personnels scolaires, puisque leurs pratiques éducatives sont profondément enracinées dans leur théorie professionnelle personnelle. Les auteurs ont conduit une recherche guidée par les questions suivantes: 1) quelles sont les «Folk theories» relativement à la notion de risque des enseignants et des administrateurs impliqués dans le programme Head Start?, 2) quelles sont les «Folk theories» relativement à la notion de risque des enseignants et des administrateurs de l'école élémentaire (où se situe également le programme Head Start, 3) comment ces «Folk theories» professionnelles sont-elles similaires et/ou différentes? Les auteurs soutiennent que ces théories professionnelles personnelles, si elles restent implicites et non examinées, joueront un rôle à part entière dans la création et la reproduction de l'état de risque en éducation. Les administrateurs et les enseignants ont été observés et interviewés. En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, il semble que ceux impliqués dans le programme Head Start croient que les parents sont soucieux de l'éducation de leurs enfants et qu'ils ont besoin de support et de guidance pour les aider à améliorer le rendement académique de leur enfant. Au contraire, les enseignants de l'élémentaire ordinaire définissent la notion de risque comme une pathologie, ils croient que les enfants et leurs parents sont les premiers responsables de leur déficit. En ce sens, ces enseignants s'absouent de toute responsabilité en assumant que les parents ne prennent pas soin de leurs enfants. Le but du programme Head Start lorsqu'il est installé dans une école

	publique est de faire un effort pour aider les élèves à faire une transition en douceur vers l'élémentaire ordinaire. À l'école où cette étude a été réalisée, cela ne se produit pas pour plusieurs raisons: 1) les endroits physiques créent des distances entre les deux sortes de programme, 2) la distance conceptuelle et philosophique chez les enseignants des deux programmes. Les auteurs font quelques recommandations pour régler les problèmes identifiés: identifier les stratégies qui fonctionnent déjà pour les élèves à risque et continuer de les utiliser; faciliter la communication ouverte entre les administrateurs du programme Head Start et ceux de l'école élémentaire; encourager une sensibilité envers l'élève à risque et leurs familles; impliquer le district scolaire (i-e la commission scolaire).
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Plusieurs définitions de la notion de risque ont été formulées dans les écrits. Les auteurs de ce texte présentent les lacunes de ces définitions. Ils adoptent une autre approche de la notion de risque en s'inspirant de la «Folk theories» de Brunner, qui suppose que les personnes développent, à partir de leur vécu personnel et professionnel, des croyances, des pré-supposés et des idéologies dans lesquels prennent racine leur pratique éducative. Il importe, dès lors, de partir des «Folk theories» des enseignants, des administrateurs et du personnel scolaire, puisqu'elles ont des forces vives de l'enseignement de l'apprentissage.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Classification :	institutionnelle
Thème(s) :	mathématiques, approche institutionnelle, lecture/écriture
Contexte :	école entière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	environnement scolaire
Orientation théorique :	«Folk théorie» de Brunner 1996
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	ethnologique, étude de cas
Objectif(s) :	Répondre aux questions suivantes: 1) quelles sont les «Folk theories» relativement à la notion de risque des enseignants et des administrateurs impliqués dans le programme Head Start?, 2) quelles sont les «Folk theories» relativement à la notion de risque des enseignants et des administrateurs de l'école élémentaire (où se situe également le programme Head Start, 3) comment ces «Folk theories» professionnelles sont-elles similaires et/ou différentes?
Échantillonnage :	raisonné

Protocole :	interprétatif
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre
Mesure(s) :	perceptions des enseignants et des administrateurs
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse du discours
Interprétation des résultats :	En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, il semble que ceux impliqués dans le programme Head Start croient que les parents sont soucieux de l'éducation de leurs enfants et qu'ils ont besoin de support et de guidance pour les aider à améliorer le rendement académique de leur enfant. Au contraire, les enseignants de l'élémentaire ordinaire définissent la notion de risque comme une pathologie, ils croient que les enfants et leurs parents sont les premiers responsables de leur déficit. En ce sens, ces enseignants s'absouent de toute responsabilité en assumant que les parents ne prennent pas soin de leurs enfants. Le but du programme Head Start lorsqu'il est installé dans une école publique est de faire un effort pour aider les élèves à faire une transition en douceur vers l'élémentaire ordinaire. À l'école où cette étude a été réalisée, cela ne se produit pas pour plusieurs raisons: 1) les endroits physiques créent des distances entre les deux sortes de programme, 2) la distance conceptuelle et philosophique chez les enseignants des deux programmes.

The Benefits of Direct Instruction: Affirmative Action for At-Risk Students	
Auteur :	Engelmann, S.
Source :	<i>Educational Leadership</i> , 57(1), p.77,79
Année :	1999
Résumé :	Engelmann soulève que plusieurs enfants aux USA arrivent en 1ère année en n'ayant pas développé les pré-requis nécessaires pour suivre le programme. Ce retard n'est jamais rattrapé par la suite et cela conduit à l'échec scolaire. Cette auteure affirme qu'il est possible d'élaborer des programmes permettant de combler certaines lacunes chez les jeunes enfants à risque en leur fournissant des instructions en langue, en lecture et en mathématiques. Le but poursuivi avec le programme d'instruction directe (Direct Instruction Program) consiste à accélérer les apprentissages des enfants à risque de façon à ce qu'ils terminent la maternelle avec un grade de 2e année. Si on attend après la maternelle pour agir, ce sera encore plus difficile pour les élèves à risque de rejoindre leurs pairs. De plus, si l'enfant n'apprend pas assez vite pour combler les lacunes, ses pairs continuant leurs apprentissages, il restera encore derrière. Ce programme reçoit les élèves à risque la journée entière. L'horaire fournit aux enfants des instructions directes, bien pensées, en langue, en lecture et en mathématiques (et autres activités). Tous les jours, une partie est consacrée à la planification et au travail d'un projet initié par les enfants eux-mêmes. L'auteure signale que pour que l'instruction soit efficace, toutes les habiletés sont présentées oralement, pour que ce soit plus facile pour les élèves de suivre, de poser des questions, etc.. L'auteure s'appuie sur les recherches de Becker et Engelmann, (1978) et de Jarouse, Mingat et Richard (1992) pour montrer les effets positifs du programme d'instruction directe. Elle conclut sur l'importance de la formation des enseignants de maternelle sans laquelle les programmes ne peuvent atteindre les niveaux de performances espérés.
Catégorie de texte :	Réflexion
Énoncé :	(traduction libre) L'échec scolaire chez les élèves à risque tient en grande partie au fait que tous les enfants sont supposés apprendre une batterie spécifique de compétences plusieurs années. Cette course est injuste pour les enfants à risque parce qu'ils ont beaucoup plus à couvrir dans le même temps spécifique. Ils entrent en 1ère année substantiellement derrière en prélecture, en langue et en compétences numériques. Pour compléter de manière performante le grade de 1ère année, ils auraient substantiellement

	beaucoup plus à apprendre que les élèves plus privilégiés. (Hart & Risley, 1995). L'enfant à risque n'est pas bien équipé pour faire face à ce défi. Ils sont peu familiers avec les contenus et moins exercés à l'apprentissage par les adultes. De là, ils apprennent plus lentement.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, cognitif
Classification :	institutionnelle
Thème(s) :	mathématiques, approche institutionnelle, lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Objectif(s) :	L'auteur s'appuie sur des évaluations antérieures par d'autres chercheurs.

The effects of peer assisted learning strategies on the beginning reading skills of young children with emotional or behavioral disorders

Auteur : Falk, K. B. et Wehkby, J.H.

Source : *Behavioral Disorders*, 26(4), 344-559

Année : 2001

Résumé : Falk et Wehkby (2001) ont mené une recherche pour évaluer les retombées d'une intervention assistée par les pairs centrée sur les habiletés de base en lecture et cela auprès d'élèves présentant troubles émotionnels et de comportement. Pour situer le bien fondé d'une telle intervention ces auteurs ont fait une incursion dans les écrits pour démontrer la présence du lien entre les troubles émotionnels et de comportement et les difficultés d'apprentissage. Cette incursion les amène à affirmer que les élèves en troubles émotionnels et de comportement ont un retard d'une année scolaire dans la plupart des matières, que la moitié des élèves en éducation spécialisée présentant des troubles du comportement sont aussi classifiés en difficulté d'apprentissage, que les difficultés scolaires et les difficultés sur le plan du comportement sont fortement reliées et que le risque d'échec et d'abandon scolaire est plus élevé pour les enfants présentant ces difficultés que pour tous les autres groupes d'enfants qui présentent d'autres difficultés. Ils soulignent toutefois que la direction du lien entre ces deux types de difficulté demeure équivoque. Il y aurait peu de recherches empiriques portant sur l'intervention scolaire à implanter auprès de ces groupes d'élèves. Celles qui ont été effectuées semblent avoir eu des retombées positives à la fois sur la performance scolaire et sur les comportements. En ce qui concerne la réussite scolaire, ces auteurs font état des liens qui existent entre un déficit en lecture et les problèmes de comportement. Par ailleurs, les enfants qui présentent des troubles du comportement présentent aussi des troubles du langage et un déficit du développement du langage est associé avec un faible rendement en lecture.

Le tutorat par les pairs est le type d'intervention qui a été retenu par ces chercheurs puisque ce type d'approche génère des retombées positives autant pour le tuteur que pour le «tutoré». Ces retombées positives se feraient sentir sur l'absentéisme scolaire, le taux de références disciplinaires, sur le temps centré sur la tâche et sur la fréquence des interactions positives entre enfants. Le programme retenu se nomme «Stratégies d'apprentissage assistées par les pairs (PALS, Fuchs et al., 1997). Conçu pour une clientèle du primaire, ce programme d'intervention a été adapté pour une clientèle de

	maternelle. Il y a pairage d'élèves performants avec des moins performants en lecture avec une alternance des rôles (tuteur, tutoré). Les activités sont centrées sur la fluidité et la compréhension en lecture. Les auteurs font état des facteurs qui assurent le succès de ce type d'intervention (matériel concret facile à utiliser, bonne préparation des intervenants, renforcement, perceptions positives du programme par les acteurs). Pour la maternelle, les activités sont centrées sur la phonologie et le décodage. Six enfants, âgés de cinq à six ans, ont été jumelés pour former trois dyades. Ils fréquentaient une maternelle à plein temps. Quatre présentaient un trouble du langage et deux des troubles émotionnels. Ils ont été référés en éducation spécialisée en raison d'un haut taux de problèmes de comportement et des déficits dans le fonctionnement social. Le programme a été implanté en classe par un étudiant de maîtrise formé à cet effet. Selon un devis pré-test/post-test, les évaluations en lecture ont porté sur la capacité de nommer les lettres, sur l'association son/lettre, la segmentation et le mélange. Avant l'intervention, il y a eu l'établissement du niveau de base sur les mesures d'intérêt. Le tutorat a été instauré progressivement l'atteinte de la stabilité de la performance de base des enfants. Le programme d'intervention fut appliqué trois fois par semaine et comprenait les activités suivantes : 1) activité jeu de son (10 minutes); 2) activité de décodage (19-15 minutes); 3) activités dirigées par l'enseignant (10-25 minutes); 4) session de tutorat avec alternance des rôles (20-25 minutes). L'implantation du programme s'est déroulée avec un indice de fidélité élevé. Tous les enfants ont fait du progrès pour l'identification des lettres. Cinq ont amélioré leurs habiletés de mélange («blending») bien que les progrès ne soient pas constants. Un seul s'est amélioré sur la mesure des habiletés de segmentation avec des résultats qui demeurent inconstants. Il est surprenant de constater, malgré l'emphase mise sur le lien entre les difficultés en lecture et les troubles émotionnels dans l'argumentation théorique, qu'il n'y a pas de mesure portant sur les difficultés de comportement ou sur la dimension socio-affective. Par ailleurs, les chercheurs n'ont pas fait appel à un groupe de comparaison. Donc, il est difficile d'évaluer les retombées réelles de ce programme d'intervention au-delà de la variabilité du niveau d'habileté des enfants au pré-test. On peut aussi questionner l'intensité de l'intervention
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	L'élève à risque est celui qui présente des troubles émotionnels ou

	de comportement ainsi que des difficultés en lecture ou qui n'auraient pas acquis les habiletés de base en lecture avant son entrée au primaire. Ces élèves seraient à risque d'échec scolaire et d'abandon scolaire
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif
Caractéristiques des environnements :	classe régulière
Classification :	descriptif
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Approche sociale cognitive
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Évaluer l'efficacité du programme «Stratégie d'apprentissage assistées par les pairs» (PALS) auprès d'élèves de maternelle présentant des troubles émotionnels ou du comportement
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Capacité de nommer les lettres, capacité d'associer son et lettre, la segmentation et le mélange «blending»
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses descriptives
Interprétation des résultats :	Un peu nébuleuse puisqu'on revient avec les difficultés de comportement alors qu'aucune mesure n'a été retenue. On pense que le peu de résultats positifs pourraient être attribuable à la nécessité d'implanter concurremment au programme en lecture un contrat de comportement et qu'il y avait une grande variabilité dans le niveau des enfants d'habileté au pré-test et qu'il y a peut-être eu une introduction trop rapide des sessions de tutorat après les activités dirigées par l'enseignant.
Limite(s) de l'étude :	Nombre limité de sujets. Absence de groupe de comparaison. Pas de mesure de la dimension socio-affective.

Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans.

Auteur :	Focant, J.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	Focant et Govaerts (2003) trouvent les causes des difficultés des élèves en résolution de problèmes à la lumière d'un cadre théorique sur la métacognition, des compétences d'ordre métacognitives étant pointées comme nécessaires lors de la résolution de problèmes. Les auteurs se penchent tout particulièrement sur la capacité des élèves à utiliser des stratégies de régulation cognitive et sur l'influence de croyances motivationnelles sur la mobilisation de ces stratégies. L'observation de quatre élèves, à qui des problèmes (et non des exercices) ont été soumis, montre la grande difficulté des enfants à mettre en œuvre spontanément de telles stratégies et ce, même lorsque l'adulte en fait la demande. Les auteurs voient dans ce phénomène l'influence de croyances motivationnelles. Ces constats les amènent à suggérer de considérer, dans nos interventions habituelles auprès des enfants en difficultés scolaires, l'apprentissage de stratégies visant à faire face aux émotions négatives générées par les croyances motivationnelles de l'élève. De même, ils souhaitent que soit davantage favorisé des stratégies d'autorégulation cognitive. Ces auteurs (Focant et Govaerts, 2003) soulignent que l'enfant doit pouvoir appliquer de tels mécanismes d'autorégulation jusqu'à les automatiser.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	mathématiques
Type d'intervention :	classe ressource
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	métacognition, l'auto-régulation
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Mettre en évidence les lacunes des enfants en difficultés dans les apprentissages mathématiques, notamment en lien avec la capacité métacognitive d'auto-régulation
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	observation libre, tâches particulières
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse qualitative des observations

Interprétation des résultats :

Tirés du texte «A travers la première séance de notre intervention, il apparaît clairement que les quatre enfants en difficultés d'apprentissages mathématiques sont incapables de faire face adéquatement à la tâche lorsqu'on leur présente un problème qu'ils doivent résoudre sans l'appui d'un adulte. Les quatre enfants ont été dans un premier temps paralysés, et ont donc développé des stratégies d'évitement. Certains commentaires des enfants nous laissent penser que cette paralysie est issue de leur sentiment de ne pas disposer des capacités suffisantes pour résoudre cette tâche. Ce sentiment semble à l'origine de réactions affectives négatives qui empêchent les enfants de s'engager positivement dans l'action. La première étape de ces enfants lorsqu'ils sont confrontés à une résolution de problèmes est donc de parvenir à faire face à ces éléments affectifs, pour pouvoir réaliser un réel engagement cognitif. Durant la première séance (résolution autonome en dyade), une fois ce stade de paralysie de l'action dépassé, les enfants se sont engagés dans un traitement partiel et superficiel, qui ne leur ont pas permis de parvenir à la résolution. Il est pourtant apparu dans la deuxième partie de cette première séance que les enfants maîtrisaient les procédures nécessaires à sa réalisation. Il semble donc que ce soit la sélection et l'activation de ces procédures qui posent problèmes, ce qui selon nous relève des capacités d'autorégulation. Et si les quatre enfants se révèlent incapables de mettre en place spontanément des stratégies de régulation cognitive, il s'avère que, de manière décomposée sous l'incitation de l'adulte (deuxième séance), ils ont de grandes difficultés à les réaliser efficacement.

La phase d'anticipation semble extrêmement complexe pour ces enfants. La représentation mentale de l'objectif n'est pas réalisée spontanément. La dyade de garçons aborde intuitivement le problème, sans passer par la détermination de l'objectif, mais plutôt en se basant sur quelques éléments observés (nombres par exemple). La dyade de filles a tendance à aborder la représentation mentale du problème, mais partiellement (par exemple en observant les tableaux sans lire l'énoncé). L'objectif est donc défini de manière erronée (incomplète) ou n'est pas défini du tout. Lors de la résolution dirigée, il faut dans les deux dyades plusieurs interventions de l'adulte pour que tous les éléments nécessaires pour débiter une action structurée soient répertoriés. Ce travail semble pour eux fastidieux et non naturel.»

Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire	
Auteur :	Fortin L. et Picard Y.
Source :	<i>Revue québécoise de psychologie, 19(2).</i>
Année :	1998
Résumé :	L'objectif général de cette étude est d'évaluer les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage au secondaire. Les sujets sont 226 élèves à risque de décrochage du secondaire provenant de trois cohortes : la cohorte 1 comprend 84 élèves, la cohorte 2 regroupe 61 élèves et la cohorte 3 est formée de 81 élèves. Les élèves sont évalués à partir du Questionnaire d'évaluation des troubles du comportement (Quay et Peterson, 1987) et du Questionnaire d'évaluation des habiletés sociales (Gresham et Elliot, 1990). Les résultats indiquent que les garçons répondent mieux au programme d'intervention que les filles tels qu'évalués par le questionnaire sur les troubles du comportement. Enfin, l'apprentissage de deux compétences, l'affirmation de soi et le contrôle de soi, semble être un élément fort du programme tant pour les garçons que pour les filles.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Les élèves à risque se caractérisent par la présence de difficultés personnelles telles que les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, cognitif, social
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, comportements socio-affectifs
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Ils favorisent une intervention qui doit se poursuivre du début du primaire jusqu'à la fin de leur scolarisation. En effet, tous arrivent aux mêmes conclusions : les programmes d'intervention qui tenaient compte d'un seul facteur de risque sont beaucoup moins efficaces que ceux qui tenaient compte de combinaisons de facteurs de risque simultanément lors de l'intervention. L'efficacité d'un programme est aussi fortement associée à la structure organisationnelle de l'école mise en place pour favoriser le changement.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	descriptive

Objectif(s) :	Le principal objectif de notre étude est d'évaluer les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès de trois cohortes d'élèves à risque de décrochage en ce qui concerne : A) la diminution des troubles du comportement; B) l'apprentissage des habiletés sociales; C) l'apprentissage des habiletés scolaires et D) la diminution du décrochage scolaire. Le facteur sexe sera considéré lors des analyses.
Échantillonnage :	convenance
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	Questionnaire d'évaluation des troubles du comportement (traduction du Revised Behavior Problem checklist (R.B.P.C.) de Quay et Peterson, 1987). Il comprenait six échelles : 1) les troubles de comportement, 2) la délinquance sociale, 3) les problèmes d'inattention-immaturité, 4) l'anxiété-retrait 5) les comportements psychotiques et 6) l'activité motrice. Questionnaire d'évaluation des habiletés sociales (Traduction du Social Skills Rating System (S.S.R.S.) de Gresham et Elliot, 1990). Portant sur les habiletés sociales et les habiletés scolaires.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Les analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées temps X cohorte et temps X cohorte X sexe répondent aux objectifs. Ces analyses permettent non seulement de tenir compte de l'effet temps entre le prétest et le post-test, mais aussi du facteur sexe dans l'évaluation des effets des programmes.
Interprétation des résultats :	Les élèves décrocheurs se caractérisaient, entre autres, par plus de délinquance sociale que les persévérants, mais aussi par plus de comportements d'affirmation de soi. Les troubles de comportements et la fréquence des comportements délinquants augmentent significativement chez les filles, alors qu'elle diminue chez les garçons. Les garçons profitaient davantage du programme de stage en atelier de production que les filles (elles auraient davantage aimé des stages en coiffure, esthétique ou représentante des ventes). Nous avons observé une augmentation de l'anxiété et du retrait pour les filles au cours de l'année scolaire. Les résultats montrent également une diminution significative des comportements psychotiques pour les filles. Les filles ont augmenté leurs activités motrices au cours de l'année. L'apprentissage de deux compétences, l'affirmation de soi et le contrôle de soi, semblait être un élément fort du programme.
Limite(s) de l'étude :	Le pourcentage d'élèves qui quittaient le programme dès la première année était assez élevé. Toutefois, il était important de nuancer ces résultats. Les difficultés comportementales, sociales, scolaires et le

faible niveau intellectuel de la majorité de ces élèves faisaient qu'ils étaient les plus à risque de décrochage parmi tous les élèves du secondaire. La majorité de ces élèves ont quitté l'école lors de leur stage, car il semble que leur patron était satisfait et qu'il les embauchait. Ces dernières informations rapportées par le personnel éducatif doivent être investiguées plus systématiquement.

Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants	
Auteur :	Fortin L. et Picard Y.
Source :	<i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 25(2)
Année :	1999
Résumé :	Cet article porte sur l'identification des caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire, surtout celles qui permettent de discriminer les décrocheurs des persévérants. Un total de 224 élèves en difficultés graves d'apprentissage ont été rencontrés. Parmi eux, 116 ont abandonné l'école et 108 ont persévéré. L'évaluation comprend des mesures au plan des troubles du comportement intériorisé et extériorisé, la délinquance sociale, les habiletés sociales et le quotient intellectuel. Les résultats indiquent que les élèves persévérants se différencient des décrocheurs par un plus haut niveau d'anxiété, par moins de troubles de comportement et par plus de comportements coopératifs. La combinaison de trois facteurs : troubles de comportement, délinquance sociale et affirmation de soi est associée aux élèves décrocheurs et permet de discriminer les décrocheurs des persévérants.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	L'analyse des dossiers scolaires confirme que ces élèves ont des difficultés d'apprentissage scolaire depuis leur primaire. Le décrochage scolaire est un processus à long terme; le désengagement commence souvent dès le primaire. L'âge de ces élèves va de 15 à 18 ans. Plusieurs de ces élèves se situent au niveau d'un fonctionnement intellectuel lent. Les élèves persévérants ont moins de désordres de la conduite au début de la première année que les décrocheurs. Les élèves persévérants expriment significativement moins de problèmes de comportement que les décrocheurs. Les élèves persévérants présentent moins de délinquance sociale que les élèves décrocheurs. Les persévérants vivent plus d'anxiété et de retrait que les décrocheurs. Les élèves persévérants sont légèrement plus coopératifs que les décrocheurs, mais les décrocheurs sont plus affirmatifs que les persévérants. Conclusion : Comparés à ceux qui ont décroché, les élèves persévérants se différencient par un plus haut taux d'anxiété et de retrait, par moins de troubles du comportement et par des comportements sociaux plus coopératifs. Les problèmes concomitants des décrocheurs apparaissent nombreux et diversifiés : difficultés graves d'apprentissage, troubles affectifs troubles de comportement, délinquance sociale et lacunes d'habiletés sociales.

	L'affirmation de soi, telle qu'elle est évaluée dans cette étude est associée à un niveau de socialisation qui se traduit par des interactions sociales très adéquates. Cette information est une contribution originale de notre étude au développement des connaissances car, dans les écrits, nous n'avons pas relevé d'études qui rapportaient les compétences de ces élèves.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, comportement, traits de personnalité ou de tempérament, enfant à risque
Caractéristiques des environnements :	classe régulière
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, comportements socio-affectifs
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

Mt. Olivet after-school Program : Peer-mediated Intervention for a-risk student

Auteur : Gardner, R. et al.

Source : *Remedial and special education*, 22(1), 23-33.

Année : 2001

Résumé : Le texte de Gardner et al. (2001) rapporte les résultats d'une étude menée lors de l'implantation d'un programme d'intervention assisté par les pairs et d'interventions sur les performances scolaires d'élèves à risque et cela dans le cadre d'une activité après la journée d'école. Après avoir situé le taux des élèves ayant obtenu un diplôme à 88% et le taux décrochage scolaire à 60% aux États-Unis, ces auteurs définissent et tracent le portrait des élèves à risque d'abandon scolaire. Ces élèves proviennent de communautés urbaines pauvres, de milieux familiaux où il y a des problèmes de santé mentale (dépression), de la maltraitance et de la violence. Ce sont aussi ceux qui vivent un stress post-traumatique, qui abusent de drogues et qui se sont engagés dans la délinquance. Ces auteurs pointent aussi la piètre éducation livrée à ces enfants par l'école publique. Le fait que ces élèves ne possèdent pas les pré-requis essentiels pour le succès scolaire, que plusieurs proviennent de groupes ethniques et linguistiques diversifiés et qu'il y a peu des ressources dans ces écoles générerait de la frustration chez les enseignants. L'énergie de ces enseignants est souvent placée sur le ressassement du problème plutôt que sur la recherche de solutions. Pour contrer de telles difficultés, la concertation et la coalition de différents intervenants sont à privilégier pour donner naissance à de nouvelles initiatives. C'est dans cette perspective qu'a été conçu le projet Mont Olivet.

Pour situer la pertinence de ce projet, les auteurs situent les avantages des programmes d'intervention livrés après la journée d'école. Ces programmes parent à l'absence de supervision parentale, ils permettent la participation de mentors non disponibles durant les heures d'école, ils éloignent les enfants des dangers de la rue tout en diminuant le temps passé devant la télévision et ils ont eu des impacts positifs sur le succès scolaire d'élèves à risque. Le programme Mont Olivet est parrainé par un groupe religieux (Baptiste afro-américain) qui fournit du temps et de l'argent. Le but de ce programme est de fournir un catalyseur positif pour le développement des jeunes à risque, ceux qui ont des problèmes d'apprentissage et de comportement. Les trois principes de base de ce programme d'intervention sont : 1) excellence en éducation; 2) le développement de valeurs chrétiennes solides; 3) la connaissance

de l'histoire afro-américaine. Les cibles de l'intervention sont : 1) l'instruction scolaire (lecture, mathématique, aide aux devoirs); le développement d'habiletés morales et sociales; 3) les loisirs (lecture, jeux de tables). Dans ce programme, les élèves à risque sont considérés comme des agents positifs de changements via l'intervention par les pairs et on met à profit la prédisposition naturelle, chez les jeunes afro-américains de collaborer, de partager et de coopérer. Les auteurs font état des retombées positives associées au recours aux pairs dans un programme d'intervention. Il y a une augmentation des occasions pour répondre aux autres, du temps centré sur la tâche, de la réussite scolaire et sociale. Ce type d'intervention permet la pratique de comportements appropriés, de recevoir de la rétroaction immédiate, de résoudre des problèmes de façon pacifique et il favorise les interactions positives entre pairs.

Le devis de recherche est de type pré-test/post-test et des données de nature quantitative sont collectées directement auprès jeunes, au deux temps et durant le projet. Les sujets âgés entre 9 et 12 ans sont au nombre de 10 et proviennent de milieux défavorisés sur le plan économique. Ils présentent un retard scolaire d'un an ou plus en lecture et en mathématiques. Ils ont aussi des problèmes de comportement assortis d'une histoire de suspension scolaire pour des motifs disciplinaires. Il n'y a pas de groupe de comparaison.

Huit personnes volontaires participent au projet et donnent l'équivalent d'une journée de travail par semaine. Un ministre du culte et un autre homme travaillent cinq jours semaine dans ce projet. Le premier auteur y a consacré trois jours de travail par semaine. Une formation a été donnée à toutes ces personnes pour l'apprentissage de stratégies de gestion des comportements, pour l'enseignement des habiletés sociales et pour dispenser le soutien requis sur le plan scolaire et pour l'aide aux devoirs. En plus de ces personnes, cinq maîtres en formation (chacun un jour par semaine pendant 1 an) et deux éducateurs spécialisés (trois jours par semaine chacun leur semestre) ont participé à ce projet en assumant la formation et la supervision des volontaires.

L'activité a eu lieu dans deux locaux de l'église dont l'un était réservé pour les activités de classe et l'autre pour donner du soutien en petit groupe ou en individuel. Les évaluations pré-test et post-test ont été effectuées par des étudiants de doctorat dans les domaines suivants : lecture, multiplication, progrès en lecture. Les interventions portaient sur la lecture correctrice, le tutorat par les pairs en mathématiques avec inversion des rôles sous supervision d'un

	adulte, sur la répétition de lecture en individuel avec un adulte, sur l'entraînement aux habiletés sociales et sur la gestion des comportements en classe. Les résultats sont rapportés uniquement pour les matières scolaires et cela pour chacun des enfants. À part quelques moyennes qui sont rapportées, d'autres analyses statiques n'ont pas été appliquées aux données collectées. Quatre figures présentent les résultats individuels entre le pré-test et le post-test pour chacun des sujets. Tous ont fait des progrès tangibles sur les différentes mesures académiques entre les deux moments de collecte des données sauf un enfant qui a eu une participation moins assidue dans les derniers mois du programme. Comme il n'y a pas de groupe de comparaison, il est impossible de confirmer que l'amélioration chez les élèves découle uniquement de la participation au programme d'intervention. Les limites de l'étude sont les suivantes : 1) absence de contrôle scientifique rigoureux; 2) l'absence de groupe contrôle; 3) absence de contrôle de variables externes; 4) absence de recours aux statistiques pour faire des inférences. Compte tenu des efforts investis sur le plan des comportements, il aurait été intéressant de vérifier si les efforts déployés ont produit des changements positifs chez les jeunes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui proviennent de communautés urbaines pauvres, de milieux familiaux où il y a des problèmes de santé mentale (dépression), de la maltraitance et de la violence. Ce sont aussi ceux qui vivent un stress post-traumatique, qui abusent de drogues et qui se sont engagés dans la délinquance. Ils ont des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement. Ils sont à risque d'abandon scolaire.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, ethnie
Classification :	descriptive
Contexte :	intégration scolaire
Type d'intervention :	rééducation
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	apprentissage social et théorie du développement morale
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	descriptive

Objectif(s) :	Vérifier les retombées de l'implantation d'un programme d'intervention assisté par les pairs et d'interventions sur les performances scolaires d'élèves à risque et cela dans le cadre d'une activité après la journée d'école.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	scores sur test oral de lecture, exactitude sur un test en mathématique, fluidité sur test de multiplication
Mode(s) d'analyse des résultats :	descriptive, moyennes, pourcentage
Interprétation des résultats :	Tous les sujets ont fait des progrès tangibles sur les différentes mesures académiques entre les deux moments de collecte des données sauf un enfant qui a eu une participation moins assidue dans les derniers mois du programme. Comme il n'y a pas de groupe de comparaison, il est impossible de confirmer que l'amélioration chez les élèves découle uniquement de la participation au programme d'intervention.
Limite(s) de l'étude :	Les limites de l'étude sont les suivantes : 1) absence de contrôle scientifique rigoureux; 2) l'absence de groupe contrôle; 3) absence de contrôle de variables externes; 4) absence de recours aux statistiques pour faire des inférences. Compte tenu des efforts investis sur le plan des comportements, il aurait été intéressant de vérifier si les efforts déployés ont produit des changements positifs chez les jeunes.

Apprentissage coopératif des mathématiques et intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Auteur : Gauthier, D et Poulin, J.R.

Source : *Éducation et francophonie*, nombre 2003

Année : 2003

Résumé : La lecture du texte de Gauthier et Poulin (2003) nous renseigne sur les difficultés pouvant être rencontrées dans un enseignement misant sur une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques dans des classes ordinaires au primaire intégrant des élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Les situations présentées montrent bien comment l'apprentissage coopératif, loin de s'installer spontanément, requièrent un apprentissage autant de la part du maître que des élèves. Entre autres difficultés, ces auteurs mentionnent l'insécurité vécue par deux enseignantes à leur première expérience d'enseignement coopératif dans leur classe respective. Cette insécurité les a conduites, d'une part, à expliquer longuement leurs attentes aux élèves, en lien avec les comportements attendus ainsi qu'avec les différentes étapes de l'activité d'apprentissage (divisée deux parties). Cette façon de procéder a empêché les élèves de s'approprier eux-mêmes les consignes (à partir de la fiche qui leur était fournie) et de s'engager dans la tâche avec un intérêt soutenu (dévolution). D'autre part, cette insécurité a incité ces deux enseignantes à remettre la responsabilité d'aider l'élève déficient intégré sur les épaules d'un élève de l'équipe (les élèves travaillant en triades) jugé fort en mathématique, sans préciser de quelle nature devrait être le soutien apporté. Cette situation a suscité des comportements protecteurs chez ces élèves qui ont eu pour effet d'entraîner la dépendance et l'inertie chez l'élève ayant une déficience intellectuelle, en provoquant des régulations de type relationnel plutôt que des régulations cognitives nécessaires pour un progrès intellectuel (Doise et Mugny, 1981). Pour cette première expérience d'apprentissage coopératif des mathématiques, les élèves ordinaires s'entraidaient très peu. Néanmoins, ils ont, en général, apporté une aide aux élèves déficients intellectuels pour la première partie de l'activité, celle-ci s'étant révélée beaucoup plus facile que la seconde. Or, la deuxième partie posait un défi de taille sur le plan cognitif. La complexité de la tâche a contribué à l'absence d'entraide envers les élèves déficients intellectuels. Ce dernier point montre l'importance d'une analyse didactique a priori fine lors de la conception de l'activité permettant d'identifier les concepts sous-jacents à la réalisation de la tâche. En somme, cette étude fait

	avancer la réflexion sur l'apprentissage coopératif des mathématiques en contexte d'intégration scolaire et elle pointe des pistes d'intervention pouvant s'avérer plus fructueuses.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	formation continue des enseignants et clique math.
Contexte :	déficience intellectuelle
Type d'intervention :	formation continue dans l'apprentissage coopératif
Cible(s) :	enseignant
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Soutenir des enseignants dans l'implication d'un modèle d'apprentissage coopératif dans une classe ordinaire intégrant des élèves ayant une déficience intellectuelle, et observer les difficultés et les obstacles liés à cette implantation
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	rétrospectif, séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre
Mesure(s) :	pratique réflexive des enseignants
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse des discours et analyse des observations en classe
Interprétation des résultats :	Cette étude fait avancer la réflexion sur l'apprentissage coopératif des mathématiques en contexte d'intégration scolaire et elle pointe des pistes d'intervention pouvant s'avérer plus fructueuses

Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires.

Auteur :	Gelinas I., Potvin P., Marcotte D., Fortin L., Royer É., et Leclerc D.
Source :	<i>Revue Canadienne de Psycho-Éducation</i> , 29(2).
Année :	2000
Résumé :	OBJECTIF : Cet article s'intéresse aux stratégies d'adaptation chez les adolescents et adolescentes à risque d'abandon scolaire, et tente d'expliquer le lien entre l'intensité du risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement et les habiletés scolaires. THÉORIE : Les variables associées à l'abandon scolaire sont regroupées ici en trois catégories : scolaire, familiale et individuelle. Stratégies d'adaptation, sont définis par Lazarus et Folkman (1984) comme un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux pour gérer des demandes spécifiques internes et / ou externes (qui sont) évaluées comme épuisant ou excédant les ressources de la personne. RÉSUMÉ : L'étude est menée auprès de 383 sujets (177 filles, 206 garçons) de 11-14 ans de niveau secondaire, à l'aide de trois instruments de mesure : Decisions (Quirouette, 1989), une adaptation du Ways Of Coping Questionnaire (WCQ) (Folkman & Kazarus, 1988) et du Test d'habileté scolaire Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983). Les résultats montrent qu'un risque d'abandon scolaire élevé est en lien avec un faible rendement scolaire, tant chez les filles que chez les garçons. Ces résultats suggèrent ensuite deux profils différents selon le genre. Chez les filles, de faibles habiletés scolaires et une grande utilisation de stratégies d'évitement sont en lien avec le risque d'abandon scolaire, tandis que chez les garçons, ce lien se réalise avec une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes et de recherche de soutien social. De plus, l'intensité du risque d'abandon scolaire peut être prédite par de faibles habiletés scolaires, une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes, de même que de faibles résultats scolaires. L'hypothèse quant au rôle modérateur du rendement scolaire sur la relation entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire n'est pas confirmée par les résultats. Résultat : voir la définition.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Chez les filles, l'intensité du risque d'abandon scolaire est en lien avec une utilisation plus fréquente de stratégies de distanciation / évitement. Chez les garçons, l'intensité du risque d'abandon

	scolaire est en lien avec une plus grande utilisation de stratégies de résolution de problème / réévaluation positive et de recherche de soutien social. Ceci révèle des profils différents selon le genre quant à l'intensité du risque d'abandon scolaire. Le rendement scolaire où de faibles résultats sont en lien avec un risque d'abandon scolaire d'intensité plus élevé tant pour les garçons que pour les filles. Chez les filles, les variables en lien avec le risque d'abandon scolaire sont de faibles habiletés scolaires et l'emploi fréquent de stratégies de distanciation / évitement. Chez les garçons, ce sont la faible utilisation de stratégies de résolutions de problème / réévaluation positive et de recherche de soutien social. Il serait pertinent de vérifier si l'évitement apparaît plus tard dans le processus d'abandon scolaire chez les garçons ou davantage sous forme d'évitement dans les comportements. La présente étude montre que de faibles habiletés scolaires sont en lien avec une augmentation du risque d'abandon scolaire chez les filles. Par contre ce lien n'est pas significatif chez les garçons. Les habiletés scolaires prédisent le risque d'abandon scolaire dans le sens où une augmentation des habiletés scolaires prédit une diminution du risque d'abandon scolaire. Le rendement scolaire des filles et des garçons est relié à leur risque d'abandon scolaire. Chez les garçons, l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes / réévaluation positive est en lien avec une intensité de risque d'abandon scolaire plus faible. Les adolescents à risque d'abandon scolaire utilisent peut-être moins ce type de stratégies parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir de contrôle sur leur destinée. Les personnes utilisent moins de stratégies de résolutions de problème lorsqu'elles ont l'impression d'avoir peu de contrôle sur une situation donnée. Toutefois, l'analyse de régression hiérarchique montre que, sans égard au genre, les stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive prédisent le risque d'abandon scolaire en ce sens que l'utilisation de telles stratégies prédit une intensité plus faible. Chez les garçons, l'utilisation de stratégies de recherche de soutien social est en lien avec un risque d'abandon scolaire de moins grande intensité. Cette relation n'est pas présente chez les filles.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, habileté scolaire
Caractéristiques des environnements :	école régulière

Classification :	prédictive
Thème(s) :	décrochage scolaire, stratégie d'adaptation
Contexte :	classe régulière

Software To Help the At-Risk Child's Chances	
Auteur :	Gilleland ,K.R, Carruthers,W., Wright, S., Blackwell,G. et Nippert,M.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
Année :	1998
Résumé :	Le logiciel «Microsoft Access relational database» est utilisé dans les écoles publiques du Comté de Wake (Caroline du Nord). Il sert tout d'abord à suivre la trace des élèves participant au processus du "Student Support Team" (SST) et également à prendre en charge les étapes du processus légal suite à la suspension de l'école d'un élève. Le processus SST est un processus de planification interdisciplinaire pour les élèves à risque qui met à contribution des enseignants du secteur régulier, des enseignant en éducation spécialisée, des professionnels de services connexes et des ressources de la communauté, incluant les membres de la famille. L'application du logiciel de bases de données permet aux membres du SST d'avoir accès aux banques de données sur les élèves des écoles et aussi le registre des décisions et événements dans le cours du travail avec chaque élève à risque. L'évaluation indique que les applications du logiciel ont grandement aidé le SST. Le logiciel guide les utilisateurs de façon rapide et facile pour l'inscription des données. Le téléchargement électronique réduit le temps de la cueillette des données en important des informations déjà connues dans les deux applications pour leur analyse et leur manipulation. La paperasserie a été réduite en améliorant la cueillette des données et la surveillance du progrès des élèves. Une variété de rapports peut être créée sur demande. La majeure partie de cet article consiste en exemples d'écrans d'entrées, d'écran d'analyse de données, de rapports, d'organigrammes et autres formulaires utilisés dans les deux programmes.
Catégorie de texte :	résumé

Revised behavioral problem checklist profiles of at-risk children. A comparison to normal and severely emotionally disabled children

Auteur : Granello, P.F.

Source : *Journal of research and Development in Education*, 33(4), 287-284

Année : 2000

Résumé : Cette recherche de Granello (2000) compare les caractéristiques d'élèves à risque à celles d'enfants ayant des troubles émotionnels sévères et à celles d'enfants dits «normaux» au moyen de l'échelle des profils de problèmes de comportement révisée. Au début du texte, il présente la définition des enfants à risque proposée par Bowen et Chapman (1996). Ce serait des enfants qui s'engagent dans des comportements antisociaux, qui se conduisent de façon agressive, qui abusent de drogues, qui ont une histoire de suspension, d'expulsion et d'échec scolaire. Selon Granello, il n'y a pas de définition universelle des élèves et des enfants à risque, au plus il s'agirait de suppositions ou d'opinions en ce qui concerne leurs caractéristiques. Chaque auteur proposerait une définition qui cadre avec sa population d'enfants avec laquelle il travaille. Granello présente le modèle que Resnick et Burt (1996) proposent pour évaluer les caractéristiques des élèves à risque. Ce modèle tient compte de plusieurs paramètres dont le statut socio-économique, la dysfonction familiale, la performance scolaire, le vagabondage, les comportements sexuels précoces, l'engagement dans la criminalité, la grossesse précoce, la maladie mentale et une histoire d'abus physique ou sexuel. À partir des travaux de Bowen et Chaoman (1996), il ressort le niveau de danger du voisinage et les caractéristiques du réseau de soutien social. Il présente aussi la définition de Noam (1996) qui conceptualise les enfants à risque comme ayant un retard de développement. Les retards notés chez les jeunes à risque seraient des adaptations productives à leur environnement. Compte tenu de l'ambiguïté du terme «à risque», cet auteur croit qu'il s'avère nécessaire, pour clarifier cette notion, de faire une recherche uniquement pour décrire les caractéristiques des enfants à risque et de les comparer celles d'enfants normaux et d'enfants présentant des troubles émotionnels sévères.

Des enfants fréquentant une école alternative accueillant des élèves à risque ont participé à cette recherche. Au nombre de 46 (35 gars; 11 filles), ces enfants avaient entre 11 et 15 ans étaient tous en 7e année au moment de la recherche. Onze enfants avaient un diagnostic de d'ADHD et quatre d'entre eux en avaient un de dépression majeure, 51 % d'entre eux vivaient dans une famille monoparentale, 12 étaient suivis par des agences de services à

l'enfance privées ou de la communauté, six ont eu des démêlés avec le système judiciaire pour juvénile. L'absentéisme scolaire (55% des jeunes) et les suspensions scolaires (88% des jeunes) ont été notées pour la dernière année précédant la fréquentation de l'école alternative et trois de ces élèves avaient été expulsés. La majorité de ses enfants étaient en situation d'échec et de retard en lecture, en écriture et en mathématiques, 34 % ont eu des reprises de niveaux scolaires et 17% ont reçu des services en éducation spécialisée. Le groupe d'enfants normaux, aussi en 7^e année, comprenait 53 garçons et 53 filles alors que le groupe ayant des troubles émotionnels graves comprenait 97 garçons et 22 filles âgés de 13 à 18 ans. Le questionnaire «The Revised Behavioral Problem Checklist (RBCP de Quay et Peterson, 1996) a été rempli par les enseignants de ces élèves. Les données provenant du questionnaire ont été soumises à des analyses de variance. Les résultats des sujets ont été comparés aux données normatives établies pour les deux groupes de comparaison. Les garçons obtiennent des scores plus élevés que les enfants normaux et ils ne se distinguent pas des enfants ayant des troubles émotionnels sévères pour le trouble de la conduite, les problèmes d'attention, le trouble anxiété-retrait, les comportements psychotiques et l'excès sur le plan moteur. Ils ne se distinguent pas des deux groupes de comparaison pour l'agression socialisée. Les filles obtiennent des scores plus élevés que ceux des deux groupes de comparaison pour les problèmes d'attention, le trouble anxiété-retrait et l'excès sur le plan moteur. Pour les troubles de la conduite et les comportements psychotiques, elles obtiennent des scores plus élevés que les enfants normaux mais elles ne se distinguent pas des enfants ayant des troubles émotionnels sévères. Pour l'agression socialisée, elles ne se distinguent pas des deux groupes de comparaison.

Les filles à risque semblent plus hypothéquées que les filles ayant des troubles émotionnels alors que ce n'est pas le cas chez les garçons. Sont-elles représentatives des groupes à risque est-ce seulement les cas extrêmes qui sont référés chez les filles? L'auteur s'interroge à savoir si ce biais au regard du genre est dû au fait qu'on réfère les filles uniquement lorsque leur comportement est hors de contrôle. L'auteur pose d'autres questions en lien avec les résultats :

- 1) Est-ce que les enfants à risque n'ont pas été diagnostiqués comme ayant un trouble émotionnel sévère ou n'ont-il pas été évalués pour ce type de difficulté?
- 2) Sont-ils mal classifiés?
- 3) Doit-on leur donner les mêmes services que ceux offerts aux enfants ayant des troubles émotionnels sévères?
- 3) Est-ce que le patron de comportements des élèves à risque constitue un mécanisme

	adaptatif ou de défense suscité par un environnement appauvri ou dangereux alors que le même patron de comportement n'est pas sous le contrôle conscient chez les enfants ayant un trouble émotionnel sévère et ses origines sont souvent d'ordre neurologique? Les résultats obtenus par ce chercheur devraient orienter les réflexions et les décisions concernant la clientèle d'élèves dits à risque.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	les élèves à risque sont ceux qui présentent un profil de comportement similaire à celui des enfants ayant un trouble émotionnel sévère, qui ne sont pas identifiés comme ayant ce type de trouble et qui ne reçoivent pas les services dont ils auraient besoin
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social, apparence physique, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, famille monoparentale
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	psycho-éducative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Comparer les caractéristiques d'élèves à risque à celles d'enfants ayant des troubles émotionnels sévères et à celles d'enfants dits «normaux» au moyen de l'échelle des profils de problèmes de comportement révisée.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	troubles des conduites, agression socialisée, problème d'attention, trouble anxiété-retrait, comportements psychotiques, excès moteur
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses de variance
Interprétation des résultats :	Le patron de comportements des élèves à risque constitue un mécanisme adaptatif ou de défense suscité par un environnement appauvri ou dangereux alors que le même patron de comportement n'est pas sous le contrôle conscient chez les enfants ayant un trouble émotionnel sévère et ses origines sont souvent d'ordre neurologique.
Limite(s) de l'étude :	Pas d'inclusion de mesures provenant du milieu familial

Social skills and learning disabilities as a type III errors : Rejoinder to Conte and Andrews

Auteur : Gresham, F.M.

Source : *Journal of learning disabilities*, 26(3), 154-158.

Année : 1993

Résumé : Le texte de Gresham (1993) est une réponse à la perspective adoptée par Conte et Andrews (1993) dans leur tentative d'expliquer pourquoi un déficit des habiletés sociales ne doit pas être classifié comme une difficulté d'apprentissage dans l'optique des services à dispenser aux enfants qui présentent une double problématique. Gresham (1939) appuie le point de vue de ces auteurs qu'un déficit des habiletés sociales n'est pas une difficulté d'apprentissage mais il n'est pas en accord avec les deux hypothèses formulées par ces auteurs qui sont : 1) les processus reliés au langage (écouter et parler) sous-tendent des déficits dans les habiletés sociales chez les enfants en difficulté d'apprentissage; 2) un substrat neurologique serait sous-jacent au déficit des habiletés sociales. Gresham mentionne que ces auteurs n'ont pas réussi à distinguer l'apprentissage intentionnel de l'apprentissage accidentel et à préciser comment cela aiderait à qualifier ou à exclure des enfants pour de services éducatifs spéciaux. Il y aurait selon Gresham une équation trop rapide entre le substrat biologique et une difficulté d'apprentissage. Selon ce point de vue, un déficit des habiletés sociales implique une dysfonction du système nerveux central, donc cela représenterait une difficulté d'apprentissage. Dans une recherche antérieure, Conte et Andrews (1989) affirme qu'il y a un substrat neurologique spécifique aux habiletés sociales. Gresham (1997) rappelle qu'il y a un substrat neurologique pour tout comportement. Donc, cela ne fournirait pas l'explication convaincante d'un déficit d'habiletés sociales chez des enfants en difficulté d'apprentissage. Par ailleurs, Gresham mentionne que les recherches antérieures examinant les liens causaux entre les difficultés d'apprentissage et un déficit d'habiletés sociales ne fournissent que de faibles arguments en faveur d'une telle hypothèse puisqu'elles ne faisaient pas appel à des mesures directes des habiletés sociales (on se basait sur la présence ou non de problèmes intériorisés) et qu'elles ne rencontrent pas les trois conditions requises pour établir un lien causal : a) l'établissement de l'antécédent temporel; 2) la co-variation des deux types de mesures; 3) l'élimination des autres causes potentielles. Donc, il y a peu de résultats qui appuient la thèse qu'un déficit d'habiletés sociales serait causé par une dysfonction du système nerveux central chez des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, Gresham mentionne que la majorité des travaux théoriques et empiriques,

dans le champ des habiletés sociales chez les enfants ne considèrent pas les construits neuro-psychologiques pertinents dans l'évaluation et le traitement du déficit d'habiletés sociales (voir les travaux de Asher et Coie, 1990). Voici quelques données rapportées par Gresham (1997) concernant la prévalence du déficit d'habiletés sociales chez des enfants ayant des difficultés d'apprentissage : 1) 16% des enfants en difficulté d'apprentissage possèdent les mêmes habiletés que des enfants sans difficulté; 2) 16% des enfants en difficulté d'apprentissage ont le même niveau de comportement relié à la tâche que les enfants sans difficulté; 3) 23% des enfants en difficulté d'apprentissage sont aussi acceptés socialement que les autres enfants; 4) 22% des enfants en difficulté d'apprentissage ne sont pas rejetés par leurs pairs. Selon Gresham, le déficit d'habiletés sociales et dans l'acceptation par les pairs ne sont pas uniques aux élèves en difficulté d'apprentissage.

La variable qui expliquerait le mieux le lien entre un déficit d'habiletés sociales et les difficultés d'apprentissage serait, selon Gresham, une faible réussite scolaire. Ce lien pourrait être expliqué par trois scénarios causaux : 1) le déficit scolaire entraînerait le déficit d'habiletés sociales (effet secondaire); 2) le déficit d'habiletés sociales entraînerait un déficit scolaire (effet secondaire); 3) il y aurait co-apparition des deux déficits (scolaires, habiletés sociales) qui seraient réciproquement la cause des difficultés d'apprentissage. Sur la base de ces scénarios causaux, Gresham affirme qu'on ne peut inclure le déficit d'habiletés sociales dans la définition des troubles d'apprentissage.

La position adoptée par Conte et Andrews pour ne pas qualifier le déficit d'habiletés sociales comme une difficulté d'apprentissage repose sur le fait que les habiletés sociales sont acquises de façon accidentelle par la plupart des individus. Ils font un constat similaire pour l'écoute et le langage. Sur la base de cette affirmation, la définition des difficultés d'apprentissage devrait exclure tout comportement appris dans un contexte accidentel. L'apprentissage accidentel apparaît dans un environnement naturel via le modelage et l'observation. Selon ce point de vue, la classe serait un environnement non naturel. Par ailleurs, les techniques qui impliquent un processus de modelage (attention, rétention, reproduction motrice) devraient être définies comme accidentelles. Dans ce cas, seulement les déficits reliés aux habiletés sociales enseignées en classe pourraient être considérés ou définis comme des difficultés d'apprentissage. Que dire de l'entraînement aux

habiletés sociales qui fait appel aux mêmes habiletés que celles associées aux apprentissages scolaires. Un autre problème soulevé par Gresham concernant la position de Conte et Andrews est que le déficit d'habiletés sociales interfère avec l'habileté de l'enfant à participer dans des contextes d'apprentissage intentionnel. Gresham pense que Conte et Andrews pointent, ici, l'absence des habiletés sociales préférées des enseignants, celles reliées à la tâche. Donc, ces enfants seraient à exclure de la définition proposée par Conte et Andrews puisque les habiletés sociales apprises accidentellement ont interférées avec leur échec à apprendre leurs habiletés scolaires dans un contexte intentionnel.

Quant au lien entre le langage, l'apprentissage intentionnel et l'éligibilité aux services éducatifs spéciaux Gresham mentionne qu'on pourrait inclure le déficit d'habiletés sociales dans la définition des troubles d'apprentissage lorsque les deux problèmes ont présents. Le déficit d'habiletés sociales serait, dans ce cas, un sous ensemble du déficit du langage. Ici, la pragmatique (ce qui gouverne le langage en contexte) et les autres aspects du langage (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique) ne sont pas distingués alors qu'il faut bien distinguer entre la forme et la fonction sociale du langage. En s'appuyant sur les données de la recherche (Tallal, 1988), Gresham affirme que les problèmes de langage ne sont pas reliés de façon constante avec des dysfonctions de la pragmatique (nature réciproque de la communication, régulation du discours, adaptation du style de langage au contexte social).

Le déficit d'habiletés sociales ne serait pas selon Conte et Andrews un déficit d'apprentissage spécifique car les habiletés sociales sont apprises accidentellement. Gresham reformule cette proposition de la manière suivante : toute habileté non acquise dans une situation d'apprentissage intentionnel alors qu'elle devrait l'être serait donc une difficulté d'apprentissage spécifique. Ainsi, les habiletés sociales non maîtrisées dans un contexte intentionnel structuré seraient un trouble spécifique d'apprentissage. Donc, les enfants n'ayant pas maîtrisé ces habiletés seraient éligibles aux services éducatifs si on est capable de retracer l'historique de ces situations d'apprentissage et de l'échec de l'enfant à maîtriser les habiletés enseignées.

Gresham pose la question suivante : doit-on classer les enfants en déficits d'habiletés sociales dans les difficultés d'apprentissage? Il apporte quelques éléments de réponse : les déficits d'habiletés

	sociales caractérisent une portion d'enfants en difficulté d'apprentissage mais qu'il y a peu de données qui suggèrent que les déficits d'habiletés sociales sont uniques aux enfants classifiés en difficulté d'apprentissage (voir Gresham et Elliot, 1989). Pour conclure, Gresham propose que sans tenir compte de l'origine des difficultés de l'enfant (déficits d'habiletés sociales, bases neurologique, apprentissage accidentel ou intentionnel), on devrait donner les services d'intervention appropriés aux enfants ayant des déficits d'habiletés sociales s'ils rencontrent les critères pour les difficultés d'apprentissage. Il appartiendrait au programme d'éducation individualisé de spécifier le domaine où il doit y avoir correction.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	L'élève à risque serait celui qui présente des déficits d'habiletés sociales couplés à des difficultés d'apprentissage. Il serait à risque d'échec scolaire. Il peut y avoir présence ou non d'un substrat neurologique qui serait à l'origine des déficits des habiletés sociales.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche, clinique
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

The BIG Accommodation Model: The Direct Instruction Model for Secondary Schools	
Auteur :	Grossen, B.J.
Source :	<i>Journal of Education for Students Placed at Risk</i> , 7(2), 241-263.
Année :	2002
Résumé :	L'auteure a effectué une recherche évaluative d'un programme d'intervention, le BIG Accommodation Model. Ce programme implique l'école entière. Dans ce texte, Grossen cherche plus particulièrement à étudier les effets du programme sur l'accélération des apprentissages des élèves hautement à risque dans des écoles sous performantes au secondaire. Le modèle utilisé celui de l'instruction directe (Direct Instruction Program). Le design d'instruction s'appuie sur six principes : 1) la présentation de grandes idées, de concepts et de principes qui facilite l'acquisition plus efficiente et plus large des connaissances à travers une série d'exemples; 2) l'enseignement de stratégies manifestes; 3) l'enseignement antérieur des connaissances préalables; 4) une assistance personnelle par la médiation (scaffolding); 5) des révisions judicieuses qui requièrent la réutilisation des connaissances à travers le temps; 6) une intégration stratégique des nouvelles connaissances avec les anciennes pour construire de grandes idées. Ce modèle fixe des attentes élevées pour tous les élèves et implique le développement professionnel des enseignants. La reproduction de ce modèle requiert trois composantes: 1) le matériel spécifiquement conçu pour le modèle, construit autour de grandes idées; 2) le contrôle des apprentissages par un processus électronique; 3) un «coaching» de l'enseignant dans la classe et un support externe impliquant notamment une équipe de parents. La recherche évaluative de ce programme a montré des gains chez les élèves à risque sur le plan de la langue, de l'histoire, des sciences de la terre, des mathématiques, du raisonnement et de l'argumentation.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Un faible rendement a été corrélé avec la grande pauvreté (Hodgkinson, 1992), l'anglais comme langue seconde, et des difficultés (disabilités).
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	ethnie, élève
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, ethnie, école régulière
Classification :	descriptive
Thème(s) :	approche institutionnelle

Contexte :	école entière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Kameenui, E. and Carnine, D. (2001). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Columbus, OH: Merrill. Carnine, D. (1994). The BIG Accommodation program. Educational Leadership, 51(6), 87-88.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer l'efficacité du programme pour les élèves hautement à risque
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Performance des élèves à partir du Multilevel Academic Survey Test (MAST) de Howell, Zucker et Morehead (1985), et du Stanford Achievement Test-Ninth Edition (SAT9)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Statistique: percentile, score moyen
Interprétation des résultats :	Progrès sur le plan de la langue, des mathématiques, du raisonnement, de l'argumentation, des sciences de la terre, de l'histoire. Des améliorations sur le plan comportemental sont aussi notées.
Limite(s) de l'étude :	Les gains sont évalués de manière générale. Aucune information n'est disponible relativement aux effets particuliers de chacune des composantes mises en place (par exemple, le développement professionnel, le contrôle des progrès de l'élève.

Meeting the needs of "at-risk" students: The Day and Night School	
Auteur :	Groves, P.
Source :	<i>High-School Journal</i> , 81(4), 251-257.
Année :	1998
Résumé :	Ce texte parle d'un programme éducatif alternatif connaissant du succès auprès des jeunes à risque. Ce programme, appelé Day and Night School, s'adresse à une population diversifiée (des filles enceintes, des jeunes qui travaillent et poursuivent des cours du soir, d'autres qui viennent chercher les crédits qui leur manquent pour terminer leur scolarité, des jeunes en probation juvénile, etc.). Il est offert dans une école de transition qui cherche à aider les élèves à régler leurs problèmes d'apprentissage ou de comportement, pour leur permettre de ré-intégrer leur école originale. La philosophie du programme est de rencontrer les besoins individuels de tous les élèves. Les caractéristiques de ce programme est un environnement flexible, de petites classes (dix élèves ou moins), une instruction centrée sur l'élève, une atmosphère familiale. Les matières académiques enseignées sont l'anglais, l'histoire et l'économie. Par une approche de recherche qualitative, l'auteure rattache les succès du programme à ses caractéristiques particulières qui permettent de répondre aux besoins des élèves.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	éducation des adultes
Type d'intervention :	instruction centrée sur l'élève
Cible(s) :	élève
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Cerner les raisons du succès du programme Day and Night School
Protocole :	rétrospectif
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre
Mesure(s) :	Perceptions des enseignants, des élèves, des coordonnateurs, de la direction de l'école
Mode(s) d'analyse des résultats :	Aucune information
Interprétation des résultats :	Par une approche de recherche qualitative, l'auteure rattache les succès du programme à ses caractéristiques particulières qui permettent de répondre aux besoins des élèves : un environnement flexible, de petites classes (dix élèves ou moins), une instruction centrée sur l'élève, une atmosphère familiale.

Limite(s) de l'étude :	Cette étude n'est pas très rigoureuse. Seulement quelques perceptions sont communiquées

Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire

Auteur : Guimard P. et Florin A.

Source : *Psychologie et psychométrie*, 22(1).

Année : 2001

Résumé : L'objectif principal de cette recherche est d'étudier la valeur prédictive d'une évaluation des comportements scolaires réalisée par des enseignants en moyenne section de maternelle (MSM) sur les compétences scolaires (principalement en lecture) en CP (1ère année primaire) et en CE2 (3ème année primaire). Les résultats obtenus auprès d'une centaine d'élèves suivis longitudinalement de la moyenne section au CE2 montrent que : - l'évaluations comportementales de MSM constituent des composantes différentes et complémentaires de celles obtenues par des évaluations cognitives et langagières standardisées; - certains comportements scolaires contribuent pour une part non négligeable à constante, à l'explication des performances scolaires observées en CP et en CE2; - certains comportements semblent constituer des indicateurs pertinents pour identifier, dès la MSM, des enfants présentant des profils comportementaux "à risque" pour les apprentissages ultérieurs. Ces résultats conduisent à envisager la construction d'un instrument plus élaboré et plus précis afin de permettre aux enseignants de prendre une part plus active au signalement et à la prévention d'élèves en difficulté.

OBJECTIF : Nous cherchons plus précisément à étudier la valeur prédictive d'une évaluation des comportements scolaires réalisée par des enseignants en MSM moyenne section maternelle sur certaines compétences scolaires en CP et au CE2. En testant la pertinence descriptive et prédictive à long terme de cet instrument, nous souhaitons dégager des éléments de réflexions susceptibles de permettre la construction ultérieure d'un instrument plus élaboré et plus fin, en vue de permettre aux enseignants de prendre une part active au signalement et à la prévention d'élèves en difficulté.

THÉORIE : De nombreux travaux soulignent l'intérêt d'une prévention précoce des difficultés scolaires des élèves : cette prévention peut relever selon les cas, la nature et l'ampleur des difficultés, selon leur caractère ponctuel ou continu, d'interventions pédagogiques ciblées des enseignants dans la classe.

RÉSULTATS : voir l'énoncé dans la section définition.

Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les données de cette recherche montrent une certaine variabilité de la prédiction de ces composantes au cours du cursus scolaire, dans la mesure où ce sont les compétences cognitives qui prédisent le mieux les performances en lecture en CP et les compétences langagières qui jouent ce rôle en CE2. L'entrée dans les apprentissages académiques de la lecture au CP serait, selon cette hypothèse, fortement liée au niveau de développement cognitif des élèves. Par la suite, la pratique de la lecture et, plus généralement, la réalisation d'apprentissages complexes, développeraient les capacités cognitives et, en conséquence, réduiraient les différences interindividuelles dans ce domaine. Les comportements scolaires présentent, en revanche, une forte stabilité prédictive dans le temps, puisque, en CO comme en CE2, ils contribuent, pour une part modeste mais non négligeable et constante, à l'explication des performances observées. L'autonomie et les capacités à exécuter une tâche par exemple, tout en étant corrélées significativement aux compétences scolaires, ne sont pas, à proprement parler, les variables les plus prédictives des performances scolaires ultérieures. D'autres en revanche, comme le niveau d'attention, les capacités à s'organiser dans son travail, la confiance en soi contribuent de manière significative, selon les épreuves et le niveau scolaire considérés, à l'explication des performances scolaires. Les analyses rétrospectives indiquent, en outre, que les élèves de CP "faibles" en lecture de mots et les élèves de CE2 "faibles" en lecture-compréhension et aux évaluations nationales de mathématiques, faisaient l'objet en MSM d'évaluations comportementales plus négatives que les élèves "moyens" et "forts". Cette prédiction différentielle, dans son ensemble, suggère ainsi que certains comportements peuvent constituer des indicateurs pertinents pour rendre compte des difficultés précoces et à venir des élèves, et qu'il est donc possible, à partir de ces indicateurs, d'identifier dès la MSM des enfants présentant des profils comportementaux "à risque" pour les apprentissages ultérieurs.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, comportement, cognitif, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	école régulière, service de garde
Classification :	prédictive
Thème(s) :	lecture/écriture, Facteurs prédictifs

Helping At-Risk Learners Succeed: a Whole-School Approach to Success. Window with a View.

Auteur : Gullat, D.E. et Lofton, B.D.

Source : *Schools in the middle*, 7(4), 11-14, 42-43.

Année : 1988

Résumé : D'après Gullatt et Lofton (1998), les interventions éducatives les plus utilisées présentement sont les moins efficaces: le redoublement scolaire et la classe-ressource. La première condition pour une intervention éducative est une identification hâtive des élèves à risque. Ces auteurs présentent des programmes d'intervention et des actions éducatives qui se sont révélés efficace:

- Success for All (Slavin, Karweit et Wasik, 1992) : ce programme vise à prévenir le développement des problèmes d'apprentissage en lecture en intervenant intensivement dès qu'ils se manifestent, en utilisant un ensemble coordonné d'interventions : un enseignement préscolaire de qualité et la maternelle à temps plein; un curriculum et des méthodes d'enseignement construits à partir des résultats de la recherche pour tous les degrés scolaires; la réduction du nombre d'élèves par classe; une organisation des groupes en lecture non fondée sur les degrés scolaires; l'implication des parents; des interventions précoces incluant le tutorat un à un avec des enseignants certifiés pour les élèves commençant à prendre du retard; des interventions s'adressant aux problèmes émotifs ou de comportement, d'autres nécessitant l'aide des services sociaux et de la santé. Les auteurs s'appuient sur l'étude de Slavin, Karweit et Wasik (1992) pour indiquer que ce programme a connu du succès en lecture, dans la réduction du redoublement scolaire, et du placement en éducation spéciale.

- Roots and Wing: Le but de ce programme est d'aider la plupart des élèves à réussir dans la classe ordinaire et de réduire les besoins pour une rémédiation à long terme ou des services de l'éducation spéciale. Ce programme concerne une restructuration de l'école avec comme objectifs de garantir le succès à tous les élèves dans l'acquisition de hauts standards de base (roots), et d'engager les élèves dans des activités leur permettant d'appliquer eux-mêmes tout ce qu'ils ont appris de façon à voir l'utilité et les interrelations entre ces connaissances (ailes). Un élément distinctif de ce programme est son approche intégrée en sciences, études sociales, en écriture et dans autres domaines. Bien que les habiletés de base soient nécessaires, l'élève doit aussi être capable de résoudre des problèmes de manière créative, de comprendre ses propres processus d'apprentissage, et de relier les connaissances de divers

champs disciplinaires. Ce programme inclue également des activités de classe ou familiales de support. Les élèves sont impliqués dans des activités de groupe fournissant des occasions d'apprentissage actif et de rétroaction immédiate, du tutorat un à un, et des programmes après l'école permettant aux élèves d'atteindre les attentes rapidement. En s'appuyant sur Slavin, Madden, Dolan et Wasik (1994), ces auteurs soulignent l'efficacité de ce programme en lecture et concernant la réduction de référence à l'éducation spéciale.

- L'évaluation dynamique: une des premières étapes pour aider les élèves à risque consiste à les aider à analyser et à reconnaître leur capacité et leurs forces. Le but de l'évaluation dynamique est justement de chercher à mettre en lumière les conditions particulières sous lesquels un élève particulier peut apprendre. Au lieu de se centrer sur l'identification des difficultés, ce mode d'évaluation permet de suivre les résultats de l'instruction et de fournir des informations à l'enseignant et à l'élève pour guider et améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

- Progrès continus (Continuous progress) : ce système permet une évaluation des élèves et leur regroupement selon la façon dont ils progressent. Les élèves progressent à leur propre rythme, dans des petits groupes avec des camarades du même niveau qu'eux. Ces groupes sont souvent composés d'élèves de différents âges et de différents degrés scolaires, mais les élèves performant au même niveau académique.

- L'enseignement coopératif: dans ce type d'enseignement, les élèves plus rapides servent de tuteurs aux élèves plus lents. Chaque participant se voit attribuer une responsabilité dans l'attente d'une réussite. Les auteurs indiquent cette approche comme efficace auprès des élèves à risque.

- Projet de mentorat: Le but du mentorat est de susciter le développement d'une relation particulière entre un enseignant (ou un autre professionnel) et un élève dans l'intention de fournir au jeune un canal de communication et un environnement dans lequel il se sente accepté et respecté. Ce mode d'intervention vise également, à travers cette relation, à amener l'élève à développer des comportements plus responsables et indépendants, de se percevoir comme une personne compétente dans la prise de décision. Le travail de l'enseignant mise sur la collaboration de toute l'école pour intervenir auprès du jeune à risque, ce qui permet à l'élève, en retour, de découvrir les ressources de l'école.

- Approche technologique: D'après Hancock (1992), l'approche technologique est bénéfique pour les élèves à risque plus que pour

tout autre groupe. La technologie permettrait aux élèves d'affirmer leurs forces, de leur offrir des ressources qui complètent et rehausse leur habileté à apprendre, et les aide à dépasser leur situation économique désavantagée en accélérant leur performance.

- Une centration sur la lecture: ces auteurs soulèvent que les élèves à risque ont souvent des problèmes prononcés en lecture. Il est donc nécessaire d'aider les élèves à contrôler leurs propres processus de lecture, de savoir comment analyser une tâche et construire des plans pour la lecture, comment construire des significations et comment s'en sortir lorsqu'ils rencontrent des obstacles. Il importe aussi que les éducateurs aident les élèves à risque à développer un intérêt et des attitudes positives en lecture, et d'être en mesure d'utiliser des stratégies leur permettant d'obtenir des succès.

- Whole language: Cette approche repose sur l'idée que l'apprentissage de la lecture est un processus social interactif qui requiert l'utilisation de textes intéressants et authentiques. Chaque leçon doit, logiquement et de manière appropriée, concerner une partie du curriculum plutôt que de constituer une activité isolée, et elle doit ainsi fournir une occasion d'apprentissage authentique. Pour les élèves à risque, cette approche crée un climat permettant d'améliorer l'apprentissage en permettant de compenser pour les facteurs qui causent le plus de troubles aux élèves (les auteurs ne les identifient pas).

- École d'été: les auteurs soulignent que cette mesure peut être efficace pour des élèves ayant un minimum de dix points en dessous de la note de passage.

- Le développement professionnel: selon ces auteurs, les administrateurs scolaires doivent miser sur l'apprentissage par les enseignants de comment aider les élèves ayant des problèmes à l'école, selon ces trois objectifs: 1) contribuer à augmenter le désir et la volonté des enseignants de répondre aux besoins d'instruction individuels des élèves à risque; 2) d'utiliser l'expertise disponible à l'intérieur du district scolaire et la communauté; et 3) de réduire le nombre d'élèves qui sont placés dans les programmes de classe-ressource, recevant des grades inférieurs et à risque de décrochage scolaire.

Les auteurs soulignent que, pour prévenir l'échec scolaire, un ensemble d'interventions coordonné est nécessaire et qu'on doit agir tôt pour identifier les difficultés et apporter une aide appropriée aux élèves. Les administrateurs jouent un rôle essentiel pour changer et améliorer les pratiques actuelles. Ils terminent en suggérant les recommandations suivantes:

1. Les officiels scolaires doivent être au courant de l'importance de

	l'identification précoce et des mesures préventives, et des interventions appropriées pour les élèves à risque; 2. Chaque école doit avoir un plan compréhensif détaillé des actions pertinentes avec les élèves à risque qui incluent l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant; 3. Les écoles doivent avoir une approche intégrée à l'enseignement de telle sorte que l'apprentissage soit pertinent pour les besoins et la vie de l'élève; 4. Le directeur de l'école a un rôle de leader éducatif, pas simplement un rôle d'administrateur; 5. Chaque personne dans l'école doit travailler vers le même but, et il devrait y avoir des discussions fréquentes concernant les progrès; 6. L'atmosphère d'une école est importante. Les élèves devraient comprendre que l'académique est valorisé. Ils devraient être motivés par des activités qui créent de l'excitation concernant l'apprentissage; 7. La mise à jour de la technologie est importante pour l'éducation des élèves à risque. Toutes les avenues de subvention sont à explorer; 8. Augmenter le développement professionnel dans le domaine de l'enseignement des élèves à risque. En conclusion, ces auteurs parlent de plusieurs approches qu'ils disent être efficaces pour les élèves à risque. Cependant, des recherches sont nécessaires pour prouver leur efficacité.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Énoncé :	Il s'agit d'élèves qui peuvent être fatigués, affamés, abusés, seuls à la maison ou manquant du support nécessaire de l'adulte pour leur développement mental et moral au cours de leurs années de croissance.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, parents, affectif, social
Classification :	descriptive

**Early reading intervention for English language learners at-risk for learning disabilities:
Student and teacher outcomes in an urban school.**

Auteur : Haagar,D. et Windmueller, M.P.

Source : *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 235-249.

Année : 2001

Résumé : Ce texte décrit les résultats de la première année d'implantation d'un projet d'intervention précoce en lecture. Le Projet PLUS (Partnership Linking University School Personnel) est le fruit d'une collaboration entre des chercheurs universitaires et des enseignants d'une école et vise à augmenter les résultats des élèves en lecture qui sont à risque d'échec en lecture en passant par le développement professionnel. Les auteurs ont le projet d'un programme de développement professionnel incorporant les composantes clés d'une intervention dans les débuts de l'apprentissage de la lecture pouvant conduire à la compétence de l'enseignant dans les stratégies d'intervention en lecture pour des élèves à risque. Ces composantes sont :

- L'évaluation : qui va permettre de déterminer les élèves qui nécessitent une aide particulière, permet d'orienter l'enseignement et de mesurer les progrès de l'élève.

- Mettre l'accent sur les compétences fondamentales en lecture qui sont la conscience phonologique, le principe alphabétique (connaître le système de l'alphabet et la correspondance graphème/phonème et les appliquer dans la lecture d'un texte) et la fluidité de la lecture. Ce projet a donc deux buts principaux : développer un modèle d'intervention en début d'apprentissage de la lecture et augmenter les compétences professionnelles du personnel enseignant à l'aide d'atelier, de formation basée sur l'enseignement fait en classe et de la consultation.

L'expérimentation a lieu dans une école à forte majorité hispanique (98%). Les sujets sont 335 élèves (156 en première année et 179 en deuxième année). Environ 80% de ces élèves ont l'espagnol pour langue maternelle. Dix-sept enseignants de première et deuxième année sont impliqués dans l'expérimentation.

Les élèves à risque et les élèves avec des difficultés d'apprentissage ont reçu un enseignement supplémentaire en lecture en petits groupes dispensé par leur enseignant et un programme global de formation spécialisée a été mis en place par du personnel de support. Les élèves à risque et les élèves en difficulté d'apprentissage ont montré une amélioration constante. Toutefois,

	l'augmentation des compétences de la fluidité de la lecture à haute voix est moins importante que pour les autres compétences. Les chercheurs expliquent cette différence par la langue maternelle d'une grande partie du groupe qui est l'espagnol. En effet, il serait plus difficile pour ces élèves d'avoir une lecture fluide en raison d'un manque de connaissances de la langue anglaise d'où l'importance de développer cet aspect chez ce type d'élèves. Le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage reçoivent un enseignement supplémentaire trois à quatre fois par semaine en plus de l'intervention qu'ils partagent avec les autres élèves explique que les élèves en difficulté réussissent aussi bien ou même mieux que les élèves à risque. Les changements dans les pratiques des enseignants se voient principalement dans la plus grande importance accordée par les enseignants aux besoins individuels des élèves. L'utilisation de l'évaluation pour guider leur enseignement a non seulement servi d'outil aux enseignants, mais a également permis une croissance professionnelle. L'implantation semble s'être bien déroulée. Le peu d'expérience professionnelle des enseignants impliqués a permis selon les auteurs une bonne intégration du programme car ceux-ci y voyaient une structure concrète pour guider leur enseignement. Les ateliers et le suivi personnalisé ont été perçus positivement par les enseignants.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Les élèves qui ont des difficultés dans leur début en lecture ont souvent des difficultés d'apprentissage par la suite. La prévention de difficulté en lecture et l'augmentation des compétences en lecture peuvent se faire par le développement professionnel des enseignants qui permettrait à ceux-ci d'augmenter leur connaissance du processus d'apprentissage en lecture et d'intégrer dans leur enseignement des pratiques basées sur la recherche. Cette intégration se fait plus difficilement lorsqu'il n'y a pas de formation et de support à l'enseignant. Les auteurs ont le projet d'un programme de développement professionnel incorporant les composantes clés d'une intervention dans les débuts de l'apprentissage de la lecture pouvant conduire à la compétence de l'enseignant dans les stratégies d'intervention en

	lecture pour des élèves à risque. Ces composantes sont : - L'évaluation : qui va permettre de déterminer les élèves qui nécessitent une aide particulière, permet d'orienter l'enseignement et de mesurer les progrès de l'élève. - Mettre l'accent sur les compétences fondamentales en lecture qui sont la conscience phonologique, le principe alphabétique (connaître le système de l'alphabet et la correspondance graphème/phonème et les appliquer dans la lecture d'un texte) et la fluidité de la lecture.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	- Examiner les résultats de la première année d'implantation d'un projet de développement professionnel visant à améliorer les pratiques d'intervention en lecture d'enseignants de la première et de la deuxième année. Questions de recherche : - Quels sont les résultats en lecture d'élèves de première et deuxième année ? - Quels sont les résultats en lecture d'élèves en première et deuxième année qui sont en difficulté d'apprentissage, qui sont à risque et reçoivent une intervention et les élèves qui ne sont pas identifiés à risque ? - Quelle sont la nature et l'importance de l'implantation faite par les enseignants de cette intervention pour les élèves à risque de difficultés en lecture ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre, test, Journal de bord
Mesure(s) :	- Différents tests du « Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills » (DIBELS) qui évaluent les compétences en début de lecture. Mesures prises au début, au milieu et à la fin de l'année. - Journal de bord des enseignants (tous les mois). - Entrevue de groupe (avec tous les enseignants) à la fin de l'année - Notes informelles d'observation et de rencontre avec les enseignants au cours de l'année.
Mode(s) d'analyse des résultats :	- Comparaison de moyennes - Faire ressortir des témoignages anecdotiques des enseignants.
Interprétation des résultats :	- L'augmentation des compétences de la fluidité de la lecture à haute voix est moins importante que pour les autres compétences. Les chercheurs expliquent cette différence par la langue maternelle d'une grande partie du groupe qui est l'espagnol. En effet, il serait plus difficile pour ces élèves d'avoir une lecture fluide en raison d'un

	manque de connaissances de la langue anglaise d'où l'importance de développer cet aspect chez ce type d'élèves. - Le fait que les élèves en difficulté d'apprentissage reçoivent un enseignement supplémentaire trois à quatre fois par semaine en plus de l'intervention qu'ils partagent avec les autres élèves explique que les élèves en difficulté réussissent aussi bien ou même mieux que les élèves à risque. - Les changements dans les pratiques des enseignants se voient principalement dans la plus grande importance accordée par les enseignants aux besoins individuels des élèves. L'utilisation de l'évaluation pour guider leur enseignement a non seulement servi d'outil aux enseignants, mais a également permis une croissance professionnelle. - L'implantation semble s'être bien déroulée. Le peu d'expérience professionnelle de ces enseignants a permis selon les auteurs une bonne intégration du programme car ceux-ci y voyaient une structure concrète pour guider leur enseignement. - Les ateliers et le suivi personnalisé ont été perçus positivement par les enseignants.
Limite(s) de l'étude :	- Ne pas avoir de groupe contrôle - Biais dû à l'utilisation d'un groupe d'enseignants tous d'une même école.

Partnering Dance and Education. Intelligent Moves for Changing Times. Partnering Dance and Education. Intelligent Moves for Changing Times.

Auteur :	Hanna, J.L.
Année :	1999
Résumé :	Ce livre offre de l'information sur l'organisation de l'enseignement entre autre, un aperçu des éducateurs et des élèves en danse de l'université, leur administrations, politique de création, les parents, les professeurs de danse, les danseurs et leur enthousiasme pour la danse. De façon plus particulière le chapitre 6 discute de l'éducation de la danse auprès des jeunes à risque.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	Intervention : Danse et art

Summer learners	
Auteur :	Harrington-Lueker, D.
Source :	<i>American School Board Journal</i> , 187(3), 20-25.
Année :	2000
Résumé :	Ce texte s'intéresse au phénomène des écoles d'été. Les sources sur lesquelles il s'appuie ne sont pas identifiées. D'après certains chercheurs, les écoles d'été auraient des effets positifs. Ce type d'école profiterait plus aux élèves de la classe moyenne que ceux de la classe défavorisée. On indique tout de même que si ces derniers n'avaient pas suivi l'école d'été, les résultats auraient encore été pires. L'école d'été offrirait aux élèves une seconde chance d'apprendre pour maîtriser les habiletés et les contenus et elle offrirait plus de temps pour rencontrer les besoins de ces élèves. D'autres recherches indiquent que les programmes sont coûteux et les effets ne sont pas immédiats. Certains problèmes sont soulevés : en outre, l'école d'été est perçue comme une punition, il y a beaucoup d'absentéisme les vendredis surtout les longues fins de semaine, certains parents s'y opposent. Des études montrent que, dans certains cas, le tiers des élèves n'ont fait aucun gain, et d'autres indiquent que les deux tiers des élèves n'atteignent pas la note de passage. Un bienfait tout de même serait de permettre que les élèves n'oublient pas ce qu'il s'ont appris durant l'été. Au lieu de s'en tenir à cette seule mesure, d'autres écoles adoptent d'autres programmes sur toute l'année scolaire : par exemple, le tutorat, des cours après les heures de classe ou le samedi. D'autres écoles encore s'appuient sur des tests (par exemple, le Iowa Test of Basic Skills ou le Texas Assessment of Academic Skills), pour identifier les forces et les faiblesses des élèves, et cerner les difficultés spécifiques pour planifier les enseignements dans ces domaines particuliers. Souvent les enseignants se plaignent qu'il est impossible de revoir tout le curriculum dans un temps si court, que les élèves ont besoin au contraire de plus de temps pour apprendre. Une évaluation fine permettrait de ne pas tout recommencer inutilement et de miser sur les difficultés dans un enseignement plus individualisé. Ainsi, la réussite de l'école d'été requiert un enseignement de qualité, des classes plus petites, le développement professionnel des enseignants. L'auteur termine en apportant quelques recommandations : débiter tôt la planification de l'école d'été; garder de petites classes; engager les meilleurs enseignants; mettre les parents et la communauté de son bord; explorer des sources de financement; développer des programmes de haute qualité; construire des liens avec d'autres programmes sur toute

	l'année scolaire; faire en sorte que les standards de promotion soient clairs pour tout le monde.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Énoncé :	Élève à risque d'échec scolaire (rendement académique)
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	institutionnelle

Effects of a peer-delivered corrective reading program	
Auteur :	Harris, R.E., Marchand-Martella, N. et Martella, R.C.
Source :	<i>Journal of Behavioral Education</i> , 10(1), 21-36.
Année :	2000
Résumé :	67% des élèves de huitième année et 60% des élèves de douzième année ne maîtrisent pas les compétences en lecture de leur niveau et sont à risque d'échec. Des explications possibles de ces difficultés est le manque chez les enseignants de formation spécifique sur l'enseignement de compétences en lecture et également l'impossibilité d'avoir le temps d'offrir un enseignement individualisé au grand nombre d'élèves qui ont besoin d'assistance. L'enseignement par les pairs est vu par plusieurs comme un moyen pour augmenter les compétences des élèves. Le "Corrective Reading program (CRP) est un autre moyen. Il s'appuie sur le modèle de l'enseignement direct (Engelmann, Becker, Carnine et Gersten, 1988). Il a pour objectif d'aider des élèves de la troisième à la douzième année qui ont des problèmes en lecture sur le plan du décodage et/ou de la compréhension. Des recherches ont montré des résultats positifs pour des élèves de la troisième à la huitième année. Étudier son efficacité auprès d'élèves plus âgés est donc nécessaire. La lecture répétée est un autre moyen d'augmenter les compétences en lecture et consiste en une relecture d'un même passage jusqu'à l'atteinte d'une certaine fluidité dans la lecture. Le plan de lecture corrective (CRP), l'enseignement par les pairs et la lecture répétée sont tous des moyens qui ont fait leur preuve, mais il n'y a pas de recherche qui s'intéresse à ces programmes d'enseignement en coopération. Un plan de lecture corrective (CRP) effectué par les pairs, avec des lectures répétées a été réalisé auprès d'élèves à risque en lecture. Les effets de ce programme sur les performances en lecture des élèves à risque d'une école secondaire du Nord-Ouest des Etats-Unis ont été évalués. Les sessions d'enseignement ont lieu cinq jours par semaine, à raison de cinquante minutes par période. Pour sélectionner l'échantillon, le "Gates-MacGinitie Reading Tests" est utilisé auprès de tous les élèves de neuvième année (333 élèves). Sont sélectionnés les élèves dont les résultats sont de deux niveaux ou plus en dessous du niveau normal d'un élève de neuvième année (n = 173). Quatre-vingt-huit élèves ont accepté de participer au programme. Les pairs enseignants (peer instructors)

	ont été sélectionnés parmi les meilleurs élèves de onzième et de douzième année. Les 77 élèves choisis ont reçu des crédits pour leur participation. Les élèves ont reçu un entraînement qui visait d'abord à les initier au modèle d'enseignement direct puis au programme de lecture correctrice (CRP). Les pairs enseignants ont présenté le CRP, dont les deux composantes de base sont le décodage puis la compréhension. La procédure d'enseignement commence par les compétences d'attaque de mots (word attack) puis la lecture d'histoires contenant les mots vus précédemment. Suite à la lecture, des questions de compréhension sont posées à l'élève qui, s'il ne répond pas correctement, doit relire le passage où se trouve la réponse à sa question. Les résultats montrent que la combinaison du CRP, de l'enseignement par les pairs et de la lecture répétée augmente les performances en lecture des élèves qui sont à risque de difficulté en lecture. Le rang moyen occupé par les élèves a augmenté de plus de deux niveaux sur le plan du vocabulaire et de près de deux niveaux en ce qui a trait à la compréhension. Habituellement, l'objectif de l'école est de faire monter les élèves d'un niveau en une année scolaire et cette intervention n'a duré, en moyenne, que 66 jours. La rapidité de lecture à voix haute avec exactitude a augmenté également. Le nombre de lecture répétée nécessaire a diminué. Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignement par les pairs est efficace au secondaire et qu'il peut être une réponse au besoin important de support pour les élèves qui ont de faibles compétences en lecture.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture, Enseignement par les pairs
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'enseignement par les pairs est vu par plusieurs comme un moyen pour augmenter les compétences des élèves. Le "Corrective Reading program (CRP) est un autre moyen. Il s'appuie sur le modèle de l'enseignement direct (Engelmann, Becker, Carnine et Gersten, 1988). Il a pour objectif d'aider des élèves de la troisième à la douzième année qui ont des problèmes en lecture sur le plan du décodage et/ou de la compréhension. Des recherches ont montré des résultats positifs pour des élèves de la

	troisième à la huitième année. Étudier son efficacité auprès d'élèves plus âgés est donc nécessaire. La lecture répétée est un autre moyen d'augmenter les compétences en lecture et consiste en une relecture d'un même passage jusqu'à l'atteinte d'une certaine fluidité dans la lecture. Le plan de lecture corrective (CRP), l'enseignement par les pairs et la lecture répétée sont tous des moyens qui ont fait leur preuve, mais il n'y a pas de recherche qui s'intéresse à ces programmes d'enseignement en coopération.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Le but de cette recherche est d'analyser les effets de l'enseignement par des pairs utilisant le programme de lecture corrective (CRP) avec de la lecture répétée pour augmenter les compétences en lecture d'élèves de la neuvième et de la dixième année qui sont à risque d'échec scolaire. Question de recherche : "Est-ce que la combinaison de l'enseignement par les pairs, du programme de lecture corrective et de la lecture répétée ont un effet sur les résultats en lecture d'élèves du secondaire ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, test
Mesure(s) :	- "Gates-MacGinitie Reading Tests" qui mesure le vocabulaire et la compréhension. Le test a été administré au début et à la fin de l'année scolaire. - L'exactitude de la lecture à voix haute est mesurée par le "peer instructor" qui divise le nombre de mots lu en deux minutes moins le nombre d'erreur par le nombre de mots lu en deux minutes et le multiplie par 100 pour avoir le pourcentage de mots lus avec exactitude.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Comparaison de moyennes
Interprétation des résultats :	- Les résultats montrent que la combinaison du CRP, de l'enseignement par les pairs et de la lecture répétée augmente les performances en lecture des élèves qui sont à risque de difficulté en lecture. - Le rang moyen occupé par les élèves a augmenté de plus de deux niveaux sur le plan du vocabulaire et de près de deux niveaux en ce

	qui a trait à la compréhension. Habituellement, l'objectif de l'école est de faire monter les élèves d'un niveau en une année scolaire et cette intervention n'a duré, en moyenne, que 66 jours. - La rapidité de lecture à voix haute avec exactitude a augmenté également. - Le nombre de lecture répétée nécessaire a diminué. - Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignement par les pairs est efficace au secondaire et qu'il peut être une réponse au besoin important de support pour les élèves qui ont de faibles compétences en lecture.
Limite(s) de l'étude :	- La recherche ne présente pas de groupe contrôle. - Il n'est pas possible de déterminer si les différentes composantes du programme utilisé sont responsables de façon équivalente des effets observés. - La recherche se déroulant dans une seule école, la validité externe peut être questionnée.

The misuse of tests for retention	
Auteur :	Hartke, K.
Source :	<i>Thrust For Educational Leadership</i> , 28(3), 22-24.
Année :	1999
Résumé :	Comme le souligne Hartke (1999), les recherches continuent de démontrer que l'utilisation d'un test standardisé pour décider de la promotion ou non d'un élève à faible rendement est tout à fait inapproprié. En particulier, le National Research Council of the National Academy of Sciences critique très sévèrement cette pratique dans son rapport, et soutient que cette décision doit être supportée par de multiples formes d'évidences (les connaissances et les compétences des élèves, les recommandations du professeur, des circonstances atténuantes). Cet organisme réaffirme, de plus, en s'appuyant sur de nombreuses recherches que le redoublement scolaire est une mesure inappropriée auprès des élèves faibles, tout comme la mesure de la promotion accélérée. Les effets négatifs du redoublement scolaire soulevés par les recherches sont : l'élève n'améliore pas son rendement académique; il développe une faible confiance en soi et montre des problèmes de comportement; il a plus de chance de décrocher de l'école, surtout s'il a redoublé plus d'une année scolaire. D'autres études montrent que les élèves développent une peur du redoublement scolaire, qui se range troisième sur une liste des plus grandes anxiétés, devancée seulement par la peur d'être aveugle et de perdre un parent (Darling-Hammond, 1998; Owings et Magliaro, 1998). Les recherches montrent également que le redoublement scolaire a beaucoup augmenté ces deux dernières décades, principalement chez les groupes d'élèves de 6-8 ans et de 15-17 ans, et que près de 10 % de tous les élèves redoublent entre ces deux pôles. Parmi l'ensemble de ces élèves, une disproportion est notée d'élèves d'ethnies minoritaires, d'élèves à statut socio-économique défavorisé et d'élèves apprenant la langue anglaise. Des écoles ont développé une variété de stratégies alternatives pour contrer ce phénomène: favoriser le développement professionnel des enseignants; l'assignation des élèves à un même enseignant pour plusieurs années; un support ciblé aux élèves durant les heures de classe; des regroupement multi-âges. D'autres stratégies consistent à miser sur une évaluation continue fournissant des informations sur les élèves pouvant guider les enseignants dans leur enseignement. D'autres écoles offrent des programmes d'aide après l'école, et des sessions d'été. Ces mesures ont plus d'effet lorsqu'elles sont menées dans la classe régulière et que des enseignants compétents

	fournissent une assistance adaptée aux difficultés individuelles des élèves. L'importance de rendre l'école et les enseignants imputables du rendement des élèves est aussi soulevée.
Catégorie de texte :	réflexion

Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys

Auteur : Hastie, P.A. et Sharpe, T.

Source : *Journal of Education for Students Placed at-Risk*, 4(4), 417-430.

Année : 1999

Résumé : L'entraînement à des comportements sociaux positifs chez les enfants et les jeunes a une signification particulière dans la culture contemporaine. Un appel important est présent, pour mettre en place une intervention sur les comportements sociaux dans une école publique en éducation physique où l'éducation sportive fait partie du programme. Cette étude décrit les changements en nombre de comportements sociaux positifs pour les jeunes adolescents à risque durant la mise en œuvre de la saison de l'éducation sportive. Vingt jeunes garçons adolescents du grade 7 et 8, d'une petite école rurale dans le sud, ont participé à un sujet expérimental qui consistait en un programme de 20 leçons de sport "Kangaroo Ball". Durant la dernière partie de la saison, deux interventions spécifiques sur le jeu équitable et honnête ont été introduit et les changements dans le comportement des étudiants ont été mesurés : comportement conforme, comportement interpersonnel et le leadership. Les résultats indiquent qu'être exposé à un modèle dans le programme produit une augmentation des interactions positive entre les pairs, ainsi qu'une auto-surveillance des étudiants qui sont en interaction social avec eux. L'implication de l'importance de fournir des objectifs spécifiques sociaux en éducation physique est discutée à la lumière des résultats de l'étude.

Catégorie de texte : compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention

Thème(s) : comportements socio-affectifs, Intervention en éducation sportive

Contexte : classe régulière

Type d'intervention : prévention ciblée

Cible(s) : élève, Éducation sportive

Orientation théorique : Plusieurs enfants et jeunes vivent dans la pauvreté. De plus, de nos jours, les jeunes ont de moins en moins de repères sur le mode de fonctionnement en société. Une société qui les bombarde avec un grand nombre de choix qui les place souvent désavantageusement dès le départ au niveau social, économique et politique (Hellison, 1991). Dans les écoles publiques, une des hypothèses est que l'éducation physique a la capacité de promouvoir et de développer des habiletés sociales positives (Romance, Weiss & Bokovan, 1986). Les enfants à risque ont besoin de valeurs personnelles et sociales ainsi que des habiletés qui vont les aider à naviguer à travers les innombrables problèmes sociaux qui infusent leur vie. Ils

	devaient participer à la pratique sportive mais aussi dans la gestion de l'équipe, des statistiques, coaching et l'arbitrage. Dans l'éducation physique, il y a donc une opportunité de prendre des responsabilités.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	L'objectif de cette étude, était d'examiner les changements dans les comportements sociaux positifs dans une classe d'étudiants à risque, en participant à un groupe d'éducation physique désigné en accord avec les principes d'éducation sportive.
Échantillonnage :	jeune avec difficulté de comportement
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation libre, questionnaire
Mesure(s) :	Un questionnaire pour les participants pour mesurer leurs comportements à partir de leur perception. Les matchs étaient tous enregistrés sur vidéo afin de les visionner et de dénombrer les comportements suivants : la conformité, la résistance, le leadership, le conflit, l'interaction positive entre pair, l'interaction négative entre pair ou accrobatique (en excès).
Mode(s) d'analyse des résultats :	Les données du questionnaire ont été corrélées en utilisant le "Pearson's r". Les comportements ont été analysés par leur fréquence et en pourcentage.
Interprétation des résultats :	Les changements de comportement aux temps 1,2 et 3 montrent l'amélioration des comportements sociaux du temps 2 au temps 3 : le conflit est passé de 2 à 0,3, le leadership de 1,2 à 3,7, le support positif des pairs 0,8 à 18,6, le support négatif des pairs 5,8 à 2 et finalement acrobate de 0,6 à 0,03. L'étude supporte la vision selon laquelle un modèle de programme qui place les actions sociales positives en premier plan, peut effectuer des changements de comportement positif social des étudiants. Les changements sont intervenus après que l'intervention spécifique sur les comportements sociaux positifs a pris place. Les garçons étaient conscients du niveau de conformité, d'équité dans le jeu, du travail d'équipe qu'ils ont démontré durant le match et leurs perceptions étaient justes.
Limite(s) de l'étude :	L'échantillon était petit, et certains changements de comportement chez les étudiants peuvent résulter du caractère spécifique de l'enseignant. L'augmentation de structure employée dans l'intervention peut être responsable en partie des changements positifs de certains étudiants.

Should We End Social Promotion? Truth and Consequences

Auteur :	Hauser, R.M.
Source :	Madison, WI : Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
Année :	1999
Résumé :	Dans son texte, Hauser (1999) fait état des résultats de recherche bien connus sur les méfaits du redoublement scolaire, et il conduit lui-même une recherche dans ce domaine malgré la rareté des informations disponibles sur ce sujet dans plusieurs états. Il semble, de manière générale : il y a eu une augmentation significative du redoublement scolaire ces deux dernières décades; 15 % des élèves américains ont vécu le redoublement scolaire; les élèves débutent la 1ère année plus tardivement en raison d'une année de transition entre la maternelle et la 1ère année s'ajoutant dans certains états américains; il y a plus de garçons que de filles qui redoublent, et également plus d'élèves appartenant à des groupes minoritaires; les effets du redoublement ne sont pas durables, et c'est une mesure qui s'avère très coûteuse autant pour les élèves que pour le système scolaire. Enfin, le redoublement scolaire est fortement lié au décrochage scolaire. Hauser propose qu'il est possible d'imaginer un système scolaire qui combinerait les standards de promotion avec un diagnostic et une remédiation efficaces des problèmes d'apprentissage. Ces systèmes devraient comporter les éléments suivants : une planification bien structurée qui lierait les standards curriculaires, les standards de performance et les évaluations; une formation des enseignants pour les amener à rencontrer ces hauts standards dans leur classe; exprimer clairement aux élèves les attentes envers ce qu'ils doivent connaître et être capable de faire; les élèves avec des difficultés d'apprentissage doivent être identifiés tôt, des années avant que les échecs se produisent, afin que les parents et les enseignants aient d'occasions de réagir avant la date limite; l'imputabilité de la performance de l'élève ne doit pas reposer uniquement sur lui, mais impliquée également la collectivité, les éducateurs et les parents.

The Impact of Kindergarten Intervention Project Accelerated Literacy on Emerging Literacy Concepts and Second Grade Reading Comprehension

Auteur :	Hausner, M.E.I.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
Année :	2000
Résumé :	Cette étude examine la relation entre l'utilisation d'un programme d'intervention précoce en maternelle (Project Accelerated Literacy) et la réussite en lecture en deuxième année. L'intervention a été réalisée auprès d'élèves ayant un retard en lecture et en écriture selon les résultats obtenus dans les tests d'évaluation de la maternelle. L'échantillon était formé de 283 élèves de maternelle provenant de six écoles à risque dans un district urbain. Les élèves du groupe expérimental allaient à la maternelle toute la journée tandis que les élèves du groupe contrôle n'y allaient qu'une demi-journée. Tous les élèves ont été évalués au commencement et à la fin des trente semaines d'intervention, à l'aide des sous-tests de l'"Observation Survey". Une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental a été trouvée antérieurement à l'intervention. Après trente semaines d'intervention, les élèves du groupe expérimental avaient rattrapé les élèves du groupe contrôle et la différence entre les deux groupes n'était plus significative, excepté pour le vocabulaire écrit. En effet, les élèves du groupe expérimental ont eu une meilleure performance en vocabulaire écrit que ceux du groupe de contrôle suite à l'intervention. Deux ans plus tard, les élèves ont été évalués sur le plan de la compréhension en lecture et les habiletés cognitives, en utilisant le "Iowa Test of basing skills" et le "Cognitive Ability test". Le groupe contrôle a mieux réussi de façon significative que le groupe expérimental. Toutefois, la différence a diminué lorsque les résultats ont été ajustés pour les habiletés cognitives. Ces constatations suggèrent qu'une intervention en lecture et écriture en maternelle peut améliorer les résultats des élèves faibles en lecture, mais que les élèves à risque ont besoin de plus qu'une intervention pour maintenir les acquis de l'intervention reçue à la maternelle.
Catégorie de texte :	Résumé

Low-income parents : How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk?

Auteur : Heymann, S.J. et Earle, A.

Source : *American Educational Research Journal*, 37(4), 833-848.

Année : 2000

Résumé : Heymann et Earle (2000) ont examiné les barrières ou les conditions associées au travail qui affectent les relations famille-école chez des parents à faible revenu. Avant de présenter les résultats de cette recherche, ils identifient différents aspects de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant en faisant une incursion dans les écrits publiés sur ce thème. Des parents développent ou utilisent des habiletés pour soutenir des apprentissages efficaces chez leur enfant. D'autres profitent du canal de communication famille-école pour suivre les progrès de leur enfant ou ils ont recours aux services de la communauté pour améliorer les expériences d'apprentissage de leur enfant. Certains s'engagent dans du bénévolat à l'école, font de la surveillance ou ils agissent comme personne ressource, font de l'enseignement à leur propre enfant et ils leur donnent du soutien pour les devoirs. Des facteurs comme le style parental, les attentes, les aspirations des parents et un réseau social fort exerceraient une influence sur l'engagement des parents. L'engagement des parents est reconnu pour ses retombées positives sur la réussite scolaire dans différents domaines (le langage, les mathématiques, la persistance scolaire, les problèmes de comportement, l'abandon scolaire). Les auteurs soulignent que le soutien d'un adulte significatif, hors de l'école, est bénéfique même s'il n'est pas formé, s'il l'est les résultats sont plus positifs. Un tel soutien est très important pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Cependant, les auteurs pointent un facteur interfèrerait avec l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant, ce serait, au-delà de la classe sociale et du revenu, les conditions de travail des parents.

L'échantillon a été tiré de celui d'une étude longitudinale nationale aux États Unis où les familles à faible revenu sont surreprésentées. Des femmes âgées de 34 à 41 ans (n = 1 878), au moment de la recherche ont été interviewées et observées tous les deux ans avec leur enfant de 1986 à 1994. Les mères ont aussi rempli un questionnaire pour évaluer les problèmes de comportement chez leur enfant (PBI, de Parcel et Menaghan, 1988). Elles ont fourni des informations concernant leur revenu, leurs conditions de travail et les bénéfices associés au travail (journées de maladie payées,

vacances payées et flexibilité de l'horaire). Les enfants ont été évalués au moyen d'une batterie de test (Compréhension en lecture et en mathématiques (PIAT). Les femmes ont été classées en deux groupes, celles vivant dans la pauvreté et celles n'y vivant pas pour ensuite être regroupées selon la présence de problèmes de comportement (n = 582, dont 16,3% pauvres), de difficultés en lecture (n = 280, dont 21,8% pauvres) et en mathématiques (n = 334, dont 22,2% pauvres) chez leur enfant. Des tests du Chi-carré de Pearson ont été appliqués aux mesures.

Les mères à faible revenu qui ont enfant en difficultés scolaires sont à double risque de ne pas pouvoir participer à des rencontres avec le personnel scolaire pour répondre aux besoins de leur enfant, si au travail, elles n'ont pas de journées de maladie et de vacances payées. Ces mères sont à triple risque si elles n'ont pas de journées de maladie et de vacances payées ainsi qu'un horaire flexible. Parmi les mères à faible revenu qui ont un enfant ayant des difficultés en lecture et qui n'ont pas de congé payé 37% sont pauvres et 21% ne le sont pas, 36 % des familles pauvres qui n'ont pas un horaire flexible ont un enfant en difficulté comparé à 51% chez les familles sans enfant en difficulté, 25 % des mères pauvres n'ont pas de congé payé ni un horaire flexible comparé à 13% de mères non pauvres. Dans les familles pauvres où il y a un enfant ayant des difficultés en mathématiques, 40% n'ont pas de congé payé comparé à 21% chez les non pauvres, 59% des pauvres n'ont pas d'horaire flexible comparé à 46% chez les non pauvres, 29% des pauvres n'ont pas de congé payé ni d'horaire flexible comparé à 11% chez les non pauvres. Dans les familles pauvres où il y a un enfant ayant de troubles du comportement, 40% non pas de congé payé comparé à 21% chez les non pauvres, 67% non pas d'horaire flexible comparé 47% chez les non pauvres, 29% des pauvres non pas de congé payé ni d'horaire flexible comparé à 9% chez les non pauvres.

Ces résultats indiquent la présence d'un obstacle important à surmonter pour établir les relations famille-école auprès des parents qui ne bénéficient pas de conditions de travail qui facilitent les rencontres entre eux et le personnel scolaire. Une alternative, selon ces auteurs, serait de prévoir les rencontres le soir ou les fins de semaine ou avant le début de la journée scolaire. Cependant, ils mentionnent que ce ne serait pas toujours réalisable pour deux raisons, soit lorsque les rencontres sont trop nombreuses, soit lorsque le personnel lui-même se trouve être dans une «condition de

	parent». Ce qu'il faudrait, selon Heymann et Earle, ce sont des conditions de travail assorties de temps libres payés, d'un horaire flexible et d'une assurance pouvant couvrir des interruptions obligatoires du travail pour les parents qui doivent accorder du temps à des activités reliées au soutien des apprentissages de leur enfant en difficulté.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les enfants à risque sont ceux qui ont des difficultés à l'école et qui vivent dans des familles à faible revenu dont les parents travaillent dans des environnements où les conditions de travail ne leur permettent pas de se libérer pour rencontrer le personnel scolaire. Ces enfants seraient à risque de présenter des difficultés en lecture et en mathématiques et des troubles de comportement.
Contexte d'utilisation :	communautaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, parents, comportement, cognitif, affectif
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, famille d'origine
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	sociologique
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	épidémiologique
Objectif(s) :	Examiner les barrières ou les conditions associées au travail qui affectent les relations famille-école chez des parents à faible revenu.
Échantillonnage :	stratifié
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, questionnaire, test
Mesure(s) :	problèmes de comportement, compréhension en lecture, test de réussite en mathématiques, revenu familial, conditions de travail et les bénéfices associés
Mode(s) d'analyse des résultats :	Des tests du Chi-carré de Pearson ont été appliqués aux mesures.
Interprétation des résultats :	Ces résultats indiquent la présence d'un obstacle important à surmonter pour établir les relations famille-école auprès des parents qui ne bénéficient pas de conditions de travail qui facilitent les rencontres entre eux et le personnel scolaire. Une alternative, selon ces auteurs, serait de prévoir les rencontres le soir ou les fins de semaine ou avant le début de la journée scolaire. Cependant, ils

mentionnent que ce ne serait pas toujours réalisable pour deux raisons, soit lorsque les rencontres sont trop nombreuses, soit lorsque le personnel lui-même se trouve être dans une «condition de parent». Ce qu'il faudrait, selon Heymann et Earle, ce sont des conditions de travail assorties de temps libres payés, d'un horaire flexible et d'une assurance pouvant couvrir des interruptions obligatoires du travail pour les parents qui doivent accorder du temps à des activités reliées au soutien des apprentissages de leur enfant en difficulté.

The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD.

Auteur : Hock, M.F., Pulvers, K.A., Deshler, D.D. et Schumaker, J.B.

Source : *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186.

Année : 2001

Résumé : Ce ne sont pas tous les programmes de tutorat qui permettent d'augmenter les compétences des élèves. Certains élèves peuvent devenir dépendants de leur tuteur pour réussir. Les avis des chercheurs diffèrent sur l'efficacité du tutorat qui, pour certains, serait efficace sous certaines conditions et, pour d'autres, serait extrêmement efficace. D'un autre côté, certaines recherches semblent en montrer l'inefficacité. Les deux études présentées visent à tester la validité d'une intervention sous forme de tutorat stratégique après la classe et ce qui limite ses possibilités.

Dans la première étude, les sujets sont 3 élèves à risque : une fille de septième année à risque en mathématiques, un garçon de septième ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et en écriture et une fille de huitième année. Les tuteurs sont trois étudiants universitaires. Les rencontres ont lieu deux à trois fois par semaine pendant 45 minutes. Le thème travaillé est l'algèbre. La formation du tuteur consiste en un atelier de deux heures sur le tutorat stratégique. Le tutorat est évalué par un tuteur expert avec rétroaction.

Les quatre étapes du tutorat stratégique sont les suivantes :

- 1) Évaluation avec l'élève de l'efficacité de sa stratégie.
- 2) Si la stratégie est inadéquate, co-construction d'une nouvelle stratégie avec l'élève.
- 3) Modélisation de la stratégie par le tuteur.
- 4) Aider l'élève à appliquer seul la nouvelle stratégie sans le soutien du tuteur.

Les résultats pour la première étude indiquent que le tutorat stratégique est efficace pour augmenter les performances des élèves en Algèbre I. Elles sont maintenues après le tutorat, sauf pour l'élève qui a eu le moins longtemps de tutorat. Il semble donc nécessaire d'avoir une certaine durée dans l'intervention avant que l'élève devienne autonome.

Pour la deuxième étude, l'échantillon est composé de 2 garçons de septième année, 3 garçons de huitième année et une fille de

	neuvième année. Un élève a des difficultés d'apprentissage en mathématiques et les cinq autres sont à risque. Les tuteurs, qui sont des étudiants universitaires, n'ont pas participé à la première étude. Les tuteurs ont reçu la même formation et le fonctionnement du tutorat est le même. Les résultats pour la deuxième étude indiquent que le tutorat stratégique a été efficace pour augmenter les résultats scolaires de cinq des six élèves. L'élève pour qui le tutorat n'a pas été efficace n'est pas motivé à poursuivre ses études car il désire entrer le plus tôt possible dans l'entreprise familiale et n'a pas besoin de longues études. Quatre élèves sur six maintiennent leurs performances après plusieurs semaines sans tutorat. La fidélité au modèle de tutorat est meilleure après deux séances de tutorat. Certains tuteurs n'incluent pas tous les éléments dans leur tutorat. Davantage de pratiques et de rétroaction seraient nécessaires.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	mathématiques, tutorat/mentorat, Biologie
Contexte :	cours après l'école
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Ce ne sont pas tous les programmes de tutorat qui permettent d'augmenter les compétences des élèves. Certains élèves peuvent devenir dépendant de leur tuteur pour réussir. Les avis des chercheurs diffèrent sur l'efficacité du tutorat qui, pour certains, serait efficace sous certaines conditions et, pour d'autres, serait extrêmement efficace. D'un autre côté, certaines recherches semblent en montrer l'inefficacité. Il existe différentes formes de tutorat qui ont différents objectifs : 1) Tutorat d'enseignement (instructional tutoring) : il s'agit d'un enseignement individuel où le contenu et les compétences sont déterminés dans le but de faire acquérir de nouvelles connaissances. C'est la forme de tutorat la plus fréquente. 2) Tutorat d'aide aux devoirs (assignment-assistance tutoring) : le tuteur aide l'élève à réaliser les tâches qu'il a à faire. 3) Tutorat stratégique (strategic tutoring) : le tuteur enseigne des stratégies d'apprentissage à l'élève. Il fait également de l'aide aux devoirs. Le but est l'apprentissage par l'élève de stratégies pouvant être appliquées dans diverses situations. La formation des tuteurs diffère également d'un programme à l'autre. Le tuteur peut être un adulte, un élève. Il peut être un novice ou avoir

	une formation en enseignement. Ces différentes caractéristiques peuvent avoir un impact sur l'efficacité du tutorat.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Les deux études visent à tester la validité d'une intervention sous forme de tutorat stratégique et à déterminer ce qui limite ses possibilités. Questions pour les deux études : -Est-ce qu'un programme de tutorat après les heures de classe influence significativement les performances des élèves à risque et des élèves avec des difficultés d'apprentissage ? -Est-ce que le tutorat après les heures de classe a un impact sur les notes de fin de semestre des élèves ? Questions pour la deuxième étude uniquement : -Est-ce que les tuteurs intègrent des comportements d'enseignement stratégique dans leurs sessions de tutorat ? -Est-ce que le tutorat qui intègre les comportements d'enseignement stratégique contribue au développement de l'autonomie des apprenants ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation systématique, test
Mesure(s) :	Première étude : - Résultat à la série d'exercices du chapitre - Résultats au test de chapitre - Note en mathématiques (sur le bulletin) Deuxième étude : - Résultats au test à l'automne et au printemps - Notes du bulletin - Entrevue pré-test/post-test sur les stratégies utilisées - Mesure de la fidélité du tutorat : observation du premier et du quatrième tutorat de chacun avec le « Strategic Tutoring Checklist »
Mode(s) d'analyse des résultats :	Comparaison de moyenne
Interprétation des résultats :	Pour la première étude : - Le tutorat stratégique est efficace pour augmenter les performances des élèves en Algèbre I. - Maintien des performances après le tutorat, sauf pour l'élève qui a eu le moins longtemps de tutorat. - Il semble nécessaire d'avoir une certaine durée avant que l'élève devienne autonome.

	- Importante augmentation des notes du bulletin. Deuxième étude : - Le tutorat stratégique a été efficace pour augmenter les résultats scolaires de cinq des six élèves. - L'élève pour qui le tutorat n'a pas été efficace n'est pas motivé à poursuivre ses études car il désire entrer le plus tôt possible dans l'entreprise familiale et n'a pas besoin de longues études. - La fidélité au modèle de tutorat est meilleure après deux séances de tutorat. Certains tuteurs n'incluent pas tous les éléments dans leur tutorat. Davantage de pratiques et de rétroaction seraient nécessaires. - Quatre élèves sur six maintiennent leurs performances après plusieurs semaines sans tutorat.
Limite(s) de l'étude :	- La généralisation des résultats est limitée en raison du petit nombre de sujets et du fait que les élèves viennent de la même école. - Ne permet pas de voir si le tutorat stratégique est plus efficace que les autres formes de tutorat. - Ne permet pas de voir comment les élèves utilisent en classe les stratégies acquises dans le tutorat. - Ne permet de voir les effets qu'en mathématiques et en biologie. - Ne permet pas de voir la satisfaction des élèves, des tuteurs et des enseignants.

The impact of managed care on efforts to prevent development of serious emotional disturbance in young children

Auteur : Hocutt, A.M., McKinney, J.D. et Montague, M.

Source : *Journal of Disability Policy Studies*, 13(1), 51-60.

Année : 2002

Résumé : OBJECTIF : Le projet comporte (1) intervention composée d'interventions en classe, en utilisant multiples services localisés à l'école même, et au besoin dans certains cas offrir le service de gestion pour les enfants et la famille. (2) des études de cas qualitatif de facilitation systémique et les obstacles concernant l'implantation d'un intervention dans le contexte (fédéral, états, local et les politiques du système scolaire, les procédures et les pratiques) dans l'école et dans la classe (professeur et pratique). L'article focuse sur la deuxième composante, spécifiquement sur comment et pourquoi le changement à travers la gestion administrative et financière des soins de prévention dans les services de santé mentale en général et dans le programme " Medicaid" en particulier amène à des frustrations dans les efforts de prévention du développement de trouble émotionnel sérieux pour les jeunes enfants au prise avec des problèmes de comportement et d'émotion.

THÉORIE : Seulement 41 % des enfants ayant des troubles sérieux émotionnels ont gradué l'école secondaire, comparativement à 57 % pour les enfants avec des difficultés et 77 % des jeunes en général. Les enfants ayant un QI de 70 ou au-dessus, 75 % étaient en dessous du niveau en lecture et 97 % étaient en dessous en mathématiques. 77% des élèves qui sont dans les programmes d'éducation spéciaux dans les espaces correctionnels sont identifiés comme ayant des troubles de comportement. Les enfants avec des troubles émotionnels sérieux (TES) viennent souvent des familles avec des faibles revenus, et il apparaît que la privation économique est un facteur additionnel de risque pour ceux ayant des problèmes émotionnels et de comportement (Greenbaum et al., 1998). Plusieurs données de différentes études indiquent que les problèmes des enfants identifiés comme ayant TES, apparaissent initialement ou ont été identifiés autour de l'âge de 6 ans, habituellement aucun service n'est fourni aux enfants dans les deux ans qui suivent. Plusieurs données suggèrent aussi que des dispositions soient prises pour offrir des services à l'école directement pour faciliter leur accessibilité et leur utilisation. Il semble évident que des ressources adéquates, spécialement quand elles sont fournies aux familles pour les aider, ont un impact positif sur le

	processus des enfants. Essentiellement, l'interaction du fonctionnement de la famille a un impact direct et une importante influence sur le fonctionnement de l'enfant. Dans la littérature sur les impacts de la gestion des soins sur les services en santé mentale, suggère qu'il y a plusieurs stratégies utiliser pour fournir des soins de santé mentale lorsque les coûts sont réduits. Plusieurs recherches d'intervention auprès des enfants ayant des TES démontrent que la gestion de santé est compatible avec certaines l'interventions et que d'autres ne sont pas comptables étant donné par exemple la gestion de priorité qui est orientée différemment.. Pour les étudiants ayant des TES, cela signifie pour plusieurs la planification d'un traitement qui n'inclut pas seulement un programme d'éducation individuelle, mais aussi des services reliés à la médication, de l'assistance psychopédagogique auprès de l'enfant et de la famille et la gestion des cas (Forness, Kavale, Sweeney, & Crenshaw, 1999; Walker, Zeller, Close, Webber, & Gresham, 1999). RÉSULTATS : Lorsque les états ont implanté un certain nombre de stratégies associées avec la gestion des soins dans la composante de la santé mentale du programme "Medicaid", il apparaît que la majorité a été désignée pour réduire les dépenses. Il y a quelques domaines où le projet de la prévention et la philosophie "the child and adolescent service system program" et l'éducation spéciale sont compatibles avec le "Medicaid" service : utilisation des réseaux communautaires qui offrent des services dans des maisons communautaires, et développer des plans individuels de soins et services. Dans une majorité des cas, il y avait un conflit évident entre le changement vers la gestion des soins et la prévention du développement des TES pour les jeunes enfants. En résumé, le fait de contenir les coûts a comme résultat primaire, dans la gestion de stratégie de soins, s'oppose à la prévention et aussi est insuffisante pour adéquatement répondre aux besoins des enfants ayant des problèmes moins sévères et leur famille. De plus, il est évident que la gestion des soins à un impact négatif sur les enfants présentement identifiés comme ayant des TES.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Classification :	descriptive
Thème(s) :	comportements socio-affectifs, gestion de soin

A Pre-Referral System that Defines, Identifies, and Allow of documenting Interventions for At-risk Students

Auteur : Hosn, R.A.

Source : ED 447 376

Année : 1999

Résumé : Ce texte décrit une démarche menée dans une école (sélectionnée dans un district particulier) dans l'intention d'élaborer un protocole d'un système pré-référentiel permettant de définir et d'identifier les élèves à risque et de documenter les interventions à mener auprès d'eux avant de les recommander pour l'éducation spéciale et ainsi leur éviter l'étiquetage social. Une approche multidisciplinaire et collaborative a été utilisée. Chaque enseignante a été invitée à rencontrer un comité formé du directeur, du coordonnateur, d'une orthopédagogue, d'une orthophoniste et du psychologue, pour discuter de cinq élèves de sa classe qu'elle considérait à risque (le nom de ces élèves avait été fourni une semaine à l'avance pour documenter le dossier). Ces rencontres ont permis de documenter les buts et de construire le plan des interventions à mener par l'enseignant et par les autres membres afin d'aider les élèves référés et de prévenir l'échec scolaire. Après cette première rencontre, le coordonnateur et le psychologue ont conduit des observations dans la classe relativement à l'élève sur le plan émotif, social et comportemental. Le test Wide Range Achievement Test-Revised (Wrat-R) a été aussi utilisé dans ces observations. Cette étude a duré trois années, et d'après la principale conclusion, cette approche n'a pas donné les effets escomptés. Ces premières données ont montré que: a) il n'y avait pas de définition claire et commune des caractéristiques des élèves à risque parmi les membres; b) les enseignants référaient les élèves pour une évaluation à l'éducation spéciale avant d'avoir conduit des interventions de manière exhaustive; c) plus de la moitié des enseignants ne documentaient pas les interventions qu'ils utilisaient avec leurs élèves; d) les enseignants n'utilisaient pas une variété de stratégies; e) l'implication des parents était limitée; f) les enseignants n'étaient pas tenus imputables de documenter les interventions. Il est souligné, entre autres, que 35 % des enseignants utilisaient des méthodes traditionnelles et qu'ils résistaient aux nouvelles méthodes introduites par le directeur, que 50 % d'entre eux référaient pour des évaluations de l'éducation spéciale, et qu'ils référaient les élèves à l'éducation spéciale plutôt que d'essayer une variété d'interventions et de techniques.

L'étude a modifié son approche. Un comité ad hoc a été formé (le

	directeur, le coordonnateur, l' orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychologue et trois enseignants). Cette équipe a étudié les différentes définitions d'élèves à risque apparaissant dans les écrits scientifiques (McCann et Austin, 1988; Karweit, Madden et Slavin, 1989; Sartain, 1990; Tinzman and Hickson, 1990; Wellw, 1990; Gordon et Jens, 1991; Kaufman et Bradby, 1992; Pissapia et Westfall, 1994). Il n'y a donc pas de définition commune pour les élèves à risque, chaque état ou district fonctionnant avec ses propres facteurs pour déterminer l'éligibilité des élèves à recevoir des services. Après cette recension des écrits (et notamment les outils utilisés par Wells (1990)), le comité a élaboré leur propre grille comprenant différents facteurs pouvant caractérisés l'élève à risque (voir définition). Par la suite, le comité a élaboré une charte en trois niveaux orientant les actions et la prise de décision relativement à la situation problématique identifiée avec l'élèves à risque. On peut la résumer comme suit : 1) recueil d'informations, rencontre avec les parents, développement d'interventions Au bout de 4-6 semaines, y a-t-il du succès? Non - 2) partage avec les enseignants du même degré scolaire ou les spécialistes, partage avec le personnel spécialisé, développement d'interventions Au bout de 4-6 semaines, y a-t-il du succès? Non - 3/ intervention d'une équipe spécialement nommée « à risque », partage des données collectées, développement de nouvelles interventions Au bout de 4-6 semaines, y a-t-il du succès? Non - Choix de services adaptés. Pour aider les enseignants, un questionnaire s'adressant aux parents a aussi été élaboré, ainsi qu'un recueil permettant de noter et de planifier les interventions s'adressant aux élèves. Les résultats: 1) après l'élaboration du protocole, au moins 30 des 44 enseignants ont été capables de définir la notion d'élèves à risque, et d'identifier au moins 12 caractéristiques. 2) d'après le recueil des interventions, au moins 40 des 44 enseignants documentent leurs interventions, leurs stratégies et les techniques qu'ils utilisent, ainsi que l'observation des élèves et de l'effet des interventions.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion, compte-rendu de recherche
Enoncé :	At-Risk Ad Hoc Committee Attendance Attendance is a separate category. Severe attendance problems should be referred to the Vice Principal Speech If you suspect any speech problems, please refer to the Speech and Language Therapist. Health

	If you suspect any hearing, vision, dental, hygiene, or other related health issues, please refer to the Nurse. Definition of At-Risk students Grades 3-5 According to Content Standards, students two years below grade level on Benchmark Book Tests and writing benchmark as stated in Teaching Expectations are considered at risk. Significant behavior issues at any grade level where interventions have not helped (student contracts-taking privileges away- red line-time out- parent conference-etc). Significant health issues where the child does not have access to the core curriculum. Grades 1-2 According to Content Standards, students one year below grade level on Benchmark Book Tests and Writing benchmark as stated in Teaching Expectations. Significant behavior issues at any grade level where interventions have not helped (student contracts-taking privileges away- red line-time cut- parent conference-etc.) Significant health issues where the child does not have access to the core curriculum. Kindergarten Poor attendance in Kindergarten should be included. Poor attendance (5 or more absences per year except in cases of severe illnesses. Late enrolling students (one month late) who are not performing. Significant behavior issues where interventions have not helped (student contracts-taking privileges away- red line- time out- parent conference-etc) . Significant health issues where the child does not have access to the core curriculum. Reading Recovery All reading recovery students who have exited or discontinued the reading recovery program and are still not performing at grade level are considered AT-Risk.
Contexte d'utilisation :	Scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	institutionnelle

Background Paper for new Collaborative Schools (NCS): An Overview of At-Risk High School Students and Education Programs Designed to Meet Their Needs.

Auteur : Husted, T.A. et Cavalluzzo, L.C.

Source : ED 459 976

Année : 2001

Résumé : Un groupe de concepteurs, l'Appalachian Education lab, poursuit l'objectif de créer et d'évaluer une fédération d'écoles alternatives - identifiée sous la nomination New Collaborative Schools (NCS)- dont le mandat serait d'améliorer la performance des élèves qui sont capables académiquement, mais qui sont sous performants dans le cadre de l'école secondaire traditionnelle. Dans le présent texte, les auteurs présentent les fondements sur lesquels s'appuie la construction de la fédération des écoles NCS: 1) l'identification de la population à risque à desservir; 2) la recension des écrits et l'évaluation des succès des pratiques éducatives alternatives qui desservent les élèves à risque; 3) la détermination des éléments organisationnels et des pratiques éducatives aidant à former le modèle des écoles NCS. Dans une première partie, ce texte présente les différentes définitions de l'élève à risque. Dans une deuxième partie, il procède à la recension des écrits sur les modèles de réforme en éducation : 1) en identifiant les attributs communs d'une variété d'écoles alternatives qui ont été créées pour desservir les élèves à risque, et 2) en évaluant les évidences de succès de ces programmes et en considérant les caractéristiques communes des programmes alternatifs les plus à succès. Ceux-ci sont : 1) des environnements d'apprentissage plus petits, 2) une réforme du curriculum et de l'instruction, 3) un développement professionnel du personnel et des enseignants, 4) des services forts de guidance et de consultation, 5) des évaluations et des rétroactions. Les concepteurs portent une grande attention à une forme particulière de modèle, reposant sur une collaboration entre les écoles secondaires et les institutions d'enseignement supérieur, pour en faire la base de leur modèle. Dans une dernière section, en s'appuyant sur la recension des écrits, les auteurs formulent des recommandations pour l'établissement du modèle d'école NCS, axé sur la collaboration entre les écoles et les collèges.

Catégorie de texte : recension d'écrit

Énoncé : Les auteurs distinguent la conception traditionnelle des élèves à risque. Ils s'appuient, entre autres, sur Rumberger (1989) qui regroupe les facteurs de risque de décrochage scolaire en six catégories: 1) démographique, 2) familial, 3) amitiés, 4) économique, 5) individuel, 6) scolaire. Les auteurs ajoutent une large population

	d'élèves qui ont un grand potentiel pour apprendre (des élèves talentueux, doués, créatifs, artistiques), mais qui n'ont pas de succès dans le cadre de l'école traditionnelle. Ces élèves sont des apprenants non traditionnels, désengagés de leur école secondaire, sous-performants, non motivés, et/ou socialement retirés. Même si ces élèves peuvent manifester quelques unes des caractéristiques traditionnelles des élèves à risque, leurs problèmes ne sont pas directement liés à des facteurs socio-économiques ou à d'autres de ces caractéristiques. Le repérage de ces élèves est problématique, ce qui affecte le développement d'interventions appropriées à leur endroit
Classification :	institutionnelle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée

Early Interventions for At-Risk Students	
Auteur :	Huxman, F., Klassen, E., Koontz,B., Nottingham, C. et Vierthaler, C.
Année :	1998
Résumé :	Ce rapport porte sur les stratégies d'intervention auprès des enfants à risque du niveau préscolaire jusqu'à la deuxième année élémentaire, dans de grandes écoles ethnographiques. Un groupe de cinq professeurs, de l'école élémentaire qui compte approximativement 250 élèves dans la région d'une communauté d'environ 18 000 personnes du Midwest (deux professeurs de la première année, deux professeurs de la deuxième année et un professeur de musique), constitue l'équipe de recherche de cette étude. La procédure de collection des données inclut des entrevues, des observations et des résultats de sondage ou questionnaire. Les groupes de participants incluent la faculté, les employés, les élèves et les parents. La constance dans les méthodes comparatives utilisées dans l'analyse des données a forcé les chercheurs à se concentrer premièrement sur les interventions. RÉSULTATS : Du 34 % des élèves de statut socio-économique faible, 72 % des premières et des deuxièmes étaient considérés à risque par leur professeur, tandis que la balance le 18 % (élèves avec un statut socio-économique faible) restant étaient considérés comme n'étant pas à risque. Basé sur l'information obtenue à travers cette étude, les interventions indiquent qu'ils abordent les besoins des élèves à risque. Ceci inclus : 1) un programme de lecture intergénérationnel 2) l'intégration de musique vocale dans le programme 3) l'addition d'instruments de musique à certaine partie du programme,4) un programme de lecture spécifique aux garçons, 5) un programme d'enrichissement durant l'été, 6) un programme en rapport avec la communauté, 7) un programme intensif d'orthographe et 8) un approche de gestion des comportements. Cinq annexes contiennent les données, figures, la documentation de la revue du conseil institutionnel, le sondage des parents et une bibliographie des anecdotes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	ethnie et musique

An intersession model for accelerated literacy learning	
Auteur :	Jacobsen, C., Bonds, M., Medders, K., Saenz, C., Stasch, K. et Sullivan, J.
Source :	<i>Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties</i> , 18(2), 151-173.
Année :	2002
Résumé :	Dans cette recherche, un entraînement précoce à la lecture et à l'écriture a été utilisé pour accélérer les progrès d'élèves à risque et ce selon deux types d'organisation. L'intervention vise à accélérer les acquisitions en lecture des élèves à risque à l'aide d'une intervention précoce chez des élèves de la troisième à la sixième année. Les chercheurs ont d'abord pré-expérimenté leur modèle d'intervention accélérée. Pour la première expérimentation, le modèle accéléré a été offert en cours d'été dans quatre écoles sur une période de cinq semaines. Une formation a été offerte aux enseignants. Les élèves qui y participent sont de la maternelle à la deuxième année. Les chercheurs ont refait l'expérience dans une école organisée en "year-round" c'est-à-dire où, tout au long de l'année, les cours se donnent durant trois mois puis sont suivis d'un mois d'arrêt. L'intervention a eu lieu au cours de l'un de ces mois d'arrêt et a duré trois semaines. Les sujets sont quinze élèves de la deuxième à la troisième année et quinze élèves de la quatrième à la sixième année dont le niveau en lecture/écriture est significativement peu élevé. L'enseignement accéléré consiste en une immersion en lecture de trois heures par jour ayant pour objectif de lire 1000 mots par jour dans un texte continu et ce sous forme de lecture guidée, de lecture en commun et de relecture seul. Les élèves ont également un cahier de notes dans lequel ils peuvent inscrire leurs expériences, leurs observations, des poèmes, etc. Suite à l'intervention, les enseignants du programme communiquent avec l'enseignant régulier des élèves. Les deux modèles ont permis des gains significatifs en lecture, mais le deuxième modèle a produit les meilleurs résultats. La collaboration et la formation de l'enseignant sont essentielles pour l'efficacité du programme intensif.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	cours d'été
Type d'intervention :	prévention ciblée

Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Dix concepts doivent être considérés pour un enseignement accéléré : 1) Les sentiments de l'élève pour la lecture et l'écriture. Dans l'enseignement accéléré, on s'assure de mettre l'élève en situation de réussite dès le départ. 2) L'enseignement explicite de stratégies 3) L'environnement de classe qui doit apporter beaucoup d'expériences en lecture et en écriture et mettre à la disposition des élèves du matériel de lecture intéressant. 4) Dialogue : encourager une conversation sur la littérature entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. 5) Succès 6) Interaction sociale 7) Autonomie : les élèves doivent pouvoir prendre des décisions sur leur environnement, l'organisation de leur temps, les livres à lire, quoi écrire. 8) Temps : de longues périodes de temps sont nécessaires. 9) Indépendance : les élèves doivent développer un désir intrinsèque d'apprendre. 10) Opportunité : pour que l'apprentissage accéléré est lieu
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Passer d'une approche de cours d'été traditionnelle à une approche d'intervention intensive et en évaluer les effets.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	observation libre, test
Mesure(s) :	"District's leveled text assessment" avant et après l'intervention pour la première expérimentation (cours d'été). "District's leveled text assessment" à chaque fin de session pendant huit mois pour la deuxième expérimentation. Observations de l'enseignant de la classe régulière sont utilisées
Mode(s) d'analyse des résultats :	Première expérimentation : Pas d'analyse statistique. Les chercheurs regardent le niveau avant et le niveau après et notent la différence de niveau. Deuxième expérimentation : synthèse des observations et des tests pour faire un récit à propos de chaque élève qui va servir de pont entre l'intervention et la classe régulière.
Interprétation des résultats :	Première expérimentation : Quarante élèves ont eu un gain de zéro à trois niveaux et six élèves ont eu un gain de quatre à six niveaux.

	Deuxième expérimentation : Les résultats montrent que les élèves ont fait des gains dans leur compétence en lecture. Ils ont augmenté de six à huit niveaux dans le "District's leveled text assessment" après trois semaines. Après trois mois de cours (en classe régulière), 25% des élèves n'avaient plus besoin du programme. Soixante élèves ont reçu une deuxième session d'enseignement accéléré et ont obtenu des gains significatifs. Enfin, 40% ont eu des interventions ponctuelles pendant plusieurs mois.
Limite(s) de l'étude :	Limite de la première expérimentation (cours d'été) : certains enseignants ont été incapables de passer d'un cours d'été traditionnel à un modèle d'accélération.

Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage	
Auteur :	Janosz M. et Leblanc M.
Source :	<i>Prisme</i> , 7(2).
Année :	1997
Résumé :	OBJECTIF : Nous avons choisi de traiter des décrocheurs potentiels à des fins d'interventions préventives. THÉORIE : Le seul critère retenu pour définir le décrocheur est maintenant celui de la non diplomation du secondaire. RÉSULTATS : Nous proposons aux intervenants scolaires d'adopter une stratégie de dépistage séquentielle en deux étapes. La première étape consisterait à passer le questionnaire de dépistage à tous les adolescents du premier cycle de façon à identifier ceux qui risquent le plus de décrocher de l'école. Il est possible d'imaginer une stratégie d'évaluation longitudinale et plus globale où tous les adolescents seraient évalués au moins une fois par année tout au long de leurs études. Dans un deuxième temps, après avoir identifié les décrocheurs potentiels, les intervenants pourraient les classer selon leurs profils d'expérience scolaire (Jonasz, 1994), procéder à une évaluation psychosociale plus complète et proposer un plan d'intervention différentielle. Le dépistage doit s'inscrire dans une stratégie de prévention établie et planifiée à l'avance, et précisant le nombre d'adolescents susceptibles de bénéficier d'un support scolaire ou psychosocial et le type d'aide qui sera offert. L'inconvénient le plus souvent invoqué en regard du dépistage est sans doute le risque associé à l'étiquetage négatif. Voir définition. RÉSUMÉ : Après un survol des questions de prévalence et de définitions, les auteurs résument les connaissances sur les différents facteurs de risque de l'abandon scolaire et leur utilité pour le dépistage des décrocheurs potentiels. Une revue critique des procédures et des instruments en matière de dépistage au Québec les amène à proposer une nouvelle procédure d'identification des élèves à risque. Cette procédure se caractérise par sa validité prédictive et discriminante et son économie d'investissement. Ils terminent en abordant certaines considérations éthiques reliées au dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner leurs études.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Énoncé :	Les décrocheurs sont plus souvent des garçons et ils proviennent davantage de milieux familiaux désavantagés tant sur le plan socio-économique que structurel. Les études montrent que ceux-ci

	proviennent davantage de familles dont le système d'encadrement est déficient et le style parental permissif. Ils éprouvent davantage d'échecs scolaires, ils sont moins motivés, ils participent peu aux activités parascolaires, ils présentent davantage de problèmes de comportement à l'école et entretiennent de moins bonnes relations avec leurs pairs et les enseignants. Les décrocheurs affichent des problèmes d'adaptation sociale et personnels plus importants. Ils consomment davantage de drogues, s'associent plus souvent à des pairs déviants et potentiellement décrocheurs. Les décrocheurs rapportent une perception de soi plus négative, une moins grande confiance en soi, un sentiment de contrôle plus externe et un retard global de la maturité interpersonnelle.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	genre, élève, comportement
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, Facteurs prédictifs : dépistage
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle

A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts: Examining

Auteur : Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. et Carlson, B.

Source : *Journal of School Psychology*, 38(6) , 525-549

Année : 2000

Résumé : OBJECTIF : La présente étude a comme objectif d'explorer davantage le processus de développement et les précurseurs qui amènent au décrochage scolaire dans les écoles secondaires. Le but de cette étude est d'examiner l'adaptation en cours de développement de l'enfant et les facteurs qui influencent l'adaptation qui peut amener dans le chemin du décrochage scolaire. Le modèle proposé du décrochage met l'importance de l'environnement précoce à la maison (la réponse verbale et émotionnelle du parent, l'acceptation des comportements de l'enfant, l'organisation physique et temporelle de l'environnement, la provision et l'adéquation des jouets, l'investissement des parents auprès des enfants et les opportunités de stimulation journalière variée) et la qualité de l'attention et des soins (la sensibilité maternelle en général, la qualité de l'attachement dans la relation entre l'enfant et la mère et la qualité du support pour résoudre les problèmes) qui influencent le développement subséquent. L'hypothèse est donc que l'historique de croissance dans la jeune enfance (l'environnement précoce et la qualité des soins et de l'attention, vont prédire non seulement les antécédents du décrochage (la performance académique, les problèmes de comportements, ...) mais le décrochage lui-même.

THÉORIE : Des études antérieures rapportent plusieurs caractéristiques : statut démographique, l'école, caractéristiques individuelles (les mesures psychologiques et du comportement), la famille qui est en relation avec le décrochage scolaire dans les écoles secondaires du deuxième cycle. Cependant, ces variables générales laissent une partie de la variance inexpliquée et ne donnent pas beaucoup d'information sur le processus en tant que tel du décrochage. Rare sont les études qui débutent dans les premières années de naissance de l'enfant. Les prédicteurs qui sont considérés actuellement peuvent être des indicateurs à mi-parcours d'un très long chemin de croissance vers le décrochage, ils peuvent donc avoir leurs antécédents prédictifs. Cette étude utilise les données d'une étude prospective longitudinale de 19 ans au sujet des enfants à risque pour explorer plusieurs facteurs prédictifs du décrochage scolaire dans les écoles secondaires à travers leur développement.

	RÉSULTATS : Les résultats de cette étude démontrent la relation significative entre d'un côté l'environnement précoce à la maison, la qualité de l'attention et des soins précoces, avec la performance académique, les problèmes de comportement, la relation avec les pairs et la participation des parents au niveau de la 6ème année élémentaire. Ces résultats des analyses initiales démontrent l'association avec les variables de la croissance précoce de l'enfant avec ceux proposés dans la littérature qui sont les premiers facteurs prédictifs du monde scolaire. Ces résultats sont consistants avec la vision que le décrochage scolaire est un processus de développement dynamique qui débute avant que l'enfant entre à l'école élémentaire. Les psychologues et éducateurs professionnels sont encouragés à fournir des interventions précoces et des programmes de préventions qui influencent le développement subséquent et la trajectoire de la performance. L'environnement précoce à la maison et la qualité de l'attention et des soins précoces sont des facteurs prédictifs importants pour évaluer si l'enfant demeurera dans les programmes traditionnels ou décrochera du système scolaire. Les expériences en bas âge peuvent être des éléments qui affectent l'estime de soi et l'habileté d'utiliser les futures opportunités et d'être en mesure d'obtenir du support dans l'environnement. Les variables de l'environnement scolaire sont aussi des facteurs prédictifs significatifs du statut scolaire à 19 ans. Dans nos efforts de mieux comprendre le processus qui influence le décrochage avant la graduation de l'école secondaire, cette étude nous supporte à mettre plus d'intensité de recherche sur le développement précoce de ces caractéristiques.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Thème(s) :	facteurs prédictifs et adaptation
Échantillonnage :	facteurs prédictifs précoces

Students at risk: Toward a new paradigm of mild educational disabilities	
Auteur :	Johnson, G.M.
Source :	<i>School Psychology International</i> , 19(3), 221-237.
Année :	1988
Résumé :	Les propos de cette auteure concernent la distinction qui semble être faite (en Alberta?) entre le concept de « Mild Educational Disabilities » et celui d'« élève à risque ». Le terme « disabilities » peut être traduit comme infirmité ou trouble. Selon cette auteure, sont classés dans cette catégorie des élèves éprouvant des retards mentaux, des troubles d'apprentissage et des désordres comportementaux. Ces élèves partagent des caractéristiques communes: problèmes de mémoire et de cognition, déficits langagiers, déficit d'attention, difficultés académiques, déficits dans les habiletés sociales et problèmes émotifs (Patton, Blackbourn, Fade, 1996). Johnson développe une argumentation en présentant les caractéristiques des élèves à risque. Selon cette auteure, les mêmes conditions sont rencontrées dans les deux groupes, toutefois les perspectives adoptées envers ces élèves changent. Un paradigme médical caractérise la vision de l'élève « Mild Educational Disabilities » en lui attribuant une pathologie individuelle, et engage une démarche s'inspirant du modèle médical (diagnostic, prescription et traitement). Un processus d'étiquetage est engagé, qui conduit à une stigmatisation de ces élèves. D'après Johnson (1998), les interventions éducatives menées auprès de ces élèves diffèrent très peu de celles menées auprès des élèves à risque : instruction individualisée, rééducation éducative, analyse comportementale, instruction directe, enseignement de stratégies cognitives et d'apprentissage, tutorat entre les pairs ou avec l'enseignant, apprentissage collaboratif, modifications curriculaires, collaboration avec les parents et autres professionnels. Elle pose cette question: si les différences entre ces élèves et les élèves à risque ne sont pas aussi évidentes, et si les interventions éducatives délivrées également en classe régulière auprès de ces élèves ne sont pas spécifiques, quel est l'intérêt du diagnostic et de l'étiquetage « Mild Educational Disabilities »? Cette auteure fait le tour des interventions conduites auprès des élèves à risque. Elle conclue: «Étant donné que l'intervention pour les élèves à risque est compréhensive, moins stigmatisante et potentiellement plus efficace, il est recommandé que les fondements conceptuels associés au terme « Mild Educational Disabilities » soit remplacé par le cadre théorique d'«élève à risque». Johnson résume les interventions éducatives menées auprès des

	élèves à risque. Ces interventions comprennent : des programmes impliquant toute l'école ou conduisant à une restructuration de l'école, des programmes pour le support aux familles et l'implication des parents, des initiatives communautaires et des changements de politiques, des programmes d'intervention précoce, des programmes contre la violence, la consommation de drogue ou d'alcool, l'intégration des services.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	(traduction libre) Un concept éducatif relativement nouveau, «élèves à risque», reflète la reconnaissance que quelques élèves sont prédisposés à éprouver des problèmes à l'école et dans la vie. « Élèves à risque » n'assume pas qu'il y a un défaut ni nécessairement une déficience individuelle, mais il est plutôt compris comme étant caractérisé par des facteurs de risque. Les facteurs de risque sont ces attributs et circonstances qui prédisposent les élèves à vivre des issues négatifs tels le décrochage scolaire, l'incarcération, l'abus de substances, le suicide et la grossesse précoce. De telles issues de risque sont collectivement reliées à des échecs académiques, sociaux et personnels. Facteurs liés à l'élève: déficience cognitive, mémorielle et langagière, problème d'attention, rendement inadéquat, déficit dans les habiletés sociales, et des problèmes émotifs. Facteurs liés à la famille: consommation parental de drogue ou d'alcool, activités criminelles, violence, pauvreté, manque de supervision parentale, relation école-maison pauvre, statut de minorités ethniques. Facteurs scolaires: caractéristiques et circonstances liées au personnel scolaire, les ressources et les programmes qui diminuent la probabilité de succès académiques et personnels, les ressources scolaires limitées; préjudice d'enseignant; incapacité à modifier le curriculum et les stratégies d'enseignement; de faibles attentes envers l'élève; violence scolaire. Facteurs environnementaux: racisme, intolérance culturelle, des communautés désavantagées manquant de ressources,
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	ethnie, élève, parents, comportement, cognitif, affectif, social, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, ethnie
Classification :	prédictive

The impact of risk factors : A survey of inner-city school principals

Auteur : Johnson, G.M.

Source : *Child Study Journal*, 30(3), 187-204.

Année : 2000

Résumé : Johnson (2000) examine les perceptions que des administrateurs en milieu scolaire détiennent à propos de l'impact des facteurs sous-jacents au risque devant lequel sont placés certains des élèves. Avant de présenter les résultats de sa recherche, elle clarifie les concepts risque et de facteurs de risque. Pour cette auteure, les élèves à risque sont ceux qui sont décrits comme étant prédisposés au danger, au hasard, à la malchance et au péril. Le risque engendrerait des situations négatives qui seraient expérimentées à l'école ou dans la vie (grossesse précoce, échec et abandon scolaires, suicide, incarcération, dépendance à l'adulte. Ces situations négatives entraîneraient des difficultés pour l'intégration dans les diverses sphères de la vie sociale. Pour cette auteure, les facteurs de risque seraient des attributs ou des circonstances du risque qui seraient présents chez l'élève, dans la famille, à l'école, dans la communauté et dans la société. Chez l'élève, elle identifie un handicap sur les plans langagier et cognitif et des comportements, l'absentéisme scolaire, l'abus d'alcool. Dans la famille, se retrouveraient les caractéristiques des parents et de la fratrie, des pratiques parentales piètres, l'abus de drogue, l'engagement dans des activités criminelles. À l'école, elle invoque la rigidité du curriculum, des ressources limitées, l'absence de programme approprié pour les besoins des élèves. Les facteurs de risque relevant de la communauté correspondent à la pauvreté, la criminalité, le manque de ressources. Les attitudes publiques, les politiques sociales ayant un effet adverses sur les élèves (minorité ethnique, statut socio-économique) sont des facteurs de risque qui relèveraient de la société. L'interaction des différents facteurs de risque et leur intensité augmenterait le risque au regard de l'expérience scolaire et de la vie en général. Les élèves à risque ne seraient exposés suffisamment à des expériences éducatives adéquates au moins dans un de trois environnements suivants : 1) l'école; 2) la famille; 3) la communauté. Le risque mènerait vers la vulnérabilité et les facteurs de risque augmenteraient la probabilité d'expérimenter des conséquences adverses.

La recherche a été menée dans des écoles situées dans la vieille partie d'une ville qui desservaient entre 93 et 545 élèves. Tous les niveaux scolaires étaient représentés. La clientèle scolaire était de minorité ethnique et de statut socio-économique défavorisé avec une

histoire connue de problèmes familiaux, de troubles du comportement, de difficultés scolaires et de maltraitance de toutes sortes. Un questionnaire, mesurant l'impact de facteurs de risque de différents types a été rempli par 28 directeurs d'école ou des directeurs adjoints. Les données ont été soumises à des analyses descriptives.

La consommation de drogues et d'alcool, les comportements criminels, faire l'école buissonnière, et avoir peu de plaisir face à la fréquentation de l'école sont des facteurs relevant de l'élève qui sont fortement associés au risque alors que l'engagement dans des activités sexuelles y est modérément relié. Pour ce qui relève de la famille, l'absence de supervision parentale, la consommation de drogues, la non-valorisation de l'éducation et les comportements criminels chez les parents, la violence familiale sont fortement associés au risque alors que la consommation de drogues et le décrochage scolaire chez la fratrie ainsi que l'absence de participation des parents aux rencontres avec les enseignants exercent un impact modéré sur le risque. Pour les facteurs rattachés à l'école, la présence de gangs à l'école et le décrochage scolaire sont des facteurs fortement associés au risque alors l'équipement désuet est modérément à fortement associé au risque. Le fait d'être nouveau dans la profession pour l'enseignant, le stress chez l'enseignant, l'état délabré des lieux est modérément associé au risque. Les facteurs relevant de la communauté qui produiraient un impact modéré sur le risque sont l'absence d'installations récréatives, le logement inadéquat, le haut taux de chômage et des opportunités limitées. Les facteurs ayant un impact modéré sur le risque, attribués à la société, sont les attitudes envers le désavantage, la délinquance juvénile, les politiques sociales, le racisme et la qualité des services dispensés aux désavantagés.

Selon Johnson, les réponses fournies par les administrateurs scolaires sont filtrées par leur expérience ainsi que par leurs attitudes personnelles et professionnelles. Une hiérarchisation selon la force de l'influence sur le risque place les élèves en tête de file, ils sont suivis par la famille, la société, la communauté et l'école. Ce résultat proviendrait d'un biais dans les perceptions des administrateurs qui contribue à protéger leur milieu, soit l'école. L'auteure formule une question fort intéressante : Que penser de l'impact de ces conceptions sur l'intervention? Elle apporte quelques éléments de réponse selon les cibles identifiées. L'intervention pourrait être centrée sur le milieu plutôt que sur le comportement de

	l'élève afin de faire de l'école un milieu plus sécuritaire, du soutien pourrait être accordé aux parents, les services de la communauté pourraient être améliorés et diversifiés, la formation des enseignants pourrait être améliorée et les programmes scolaires diversifiés.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	voir le résumé
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, parents
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, école régulière, famille d'origine
Classification :	écologique
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	socio-cognitive
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	descriptive
Objectif(s) :	Examiner les perceptions que des administrateurs en milieu scolaire détiennent à propos de l'impact des facteurs sous-jacents au risque devant lequel sont placés certains des élèves.
Échantillonnage :	en maquette
Protocole :	un point de collecte de données
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	facteurs de risque de différents types
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses descriptives
Interprétation des résultats :	Selon Johnson, les réponses fournies par les administrateurs scolaires sont filtrées par leur expérience ainsi que par leurs attitudes personnelles et professionnelles. Une hiérarchisation selon la force de l'influence sur le risque place les élèves en tête de file, ils sont suivis par la famille, la société, la communauté et l'école. Ce résultat proviendrait d'un biais dans les perceptions des administrateurs qui contribue à protéger leur milieu, soit l'école
Limite(s) de l'étude :	Quant aux limites de sa recherche, l'auteure mentionne qu'une analyse plus approfondie des résultats s'impose, que les perceptions de sujets n'ont pas été mises en relation avec ce qui se passe effectivement dans le milieu, qu'il y a un biais favorable des sujets envers leur milieu de travail pour juger de l'impact des facteurs de risque. On pourrait ajouter une nouvelle limite non ciblée par l'auteur, les perceptions des administrateurs sont sûrement

	influencées par les items du questionnaire, donc par des a priori théoriques. Ainsi, elles ne reflètent pas complètement les théories implicites détenues par des administrateurs scolaires.

The complex aspects of a learning community : Integrating a pupil at risk.

Auteur :	Kalubi, J.C.
Source :	Communication présentée at The International Symposium on Learning Communities, Barcelone
Année :	2001
Résumé :	Dans cette communication, Kalubi (2001) considère que l'intégration d'un élève à risque dans une communauté apprenante permettrait une mise en commun des ressources de cet élève et de celles des autres membres pour soutenir le potentiel réel de l'élève à risque. Les élèves à risque sont décrits, ici, comme des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'école dont les besoins éducationnels sont mal définis. La communauté d'apprentissage offrirait, selon Kalubi, une structure de partenariat bénéfique pour tous les élèves, sans discrimination, puisque les habiletés, les intérêts et les connaissances personnelles diversifiées seraient des facteurs qui faciliteraient l'intégration dans la communauté. La première communauté apprenante serait la classe. Afin de favoriser l'inclusion des élèves à risque dans une communauté d'apprentissage, Kalubi recommande de clarifier le sens du concept, d'identifier les conditions qui ont fait émerger ce concept en éducation. Il mentionne aussi qu'il importe de comprendre la nature des liens entre les idées à la base de ce concept et les lois silencieuses qui organisent l'espace, le milieu, les activités et les interactions à l'école. L'analyse des interactions entre les acteurs, la compréhension de la nature des activités et du profil des acteurs, les développements attendus sont des éléments à considérer si on envisage l'établissement d'une communauté apprenante. La philosophie sous-jacente à l'établissement d'une communauté d'apprentissage serait la valorisation de l'accomplissement individuel dans un contexte qui donne une préférence à l'idéal de vivre ensemble une coexistence pacifique et productive dans la société. Se dégage de cette philosophie, l'importance de l'appartenance et de l'attachement à un groupe inciterait au partage des expériences et des aspirations dans la quête de la réussite. Kalubi propose qu'en éducation, on se tourne vers la communauté d'apprentissage pour offrir une plate-forme cohérente qui prépare le terrain pour le succès de tous. Dans une telle communauté, chacun est une ressource. Cependant, il y aurait une philosophie non explicite d'une exploitation optimale de chacun pour assurer le bénéfice, la productivité et la

	performance de l'organisation. Non contournée, cette philosophie implicite pourrait faire de la communauté d'apprentissage un modèle désastreux pour l'intervention éducative en classe. Il y aurait un danger d'amplifier les facteurs de confusion et de blocage. Selon Kalubi, ces conséquences adverses peuvent être contournées si chacun assume adéquatement ses responsabilités, que l'enseignant ne joue plus le rôle du technicien qui contrôle la qualité, que tous les membres se relient au but premier qui est le succès de tous les élèves et que la participation dans la communauté permet l'accès aux habiletés requises pour que chacun des membres s'approprie le rôle d'un acteur dynamique socio-centré, socialement responsable et coopératif.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Les élèves à risque sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'école dont les besoins éducationnels sont mal définis.
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	institutionnelle
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	Socio-constructiviste

Prevention Strategies for At-Risk Students and Students with EBD in Urban Elementary Schools.	
Auteur :	Kamps, D., Kravits, T., Stolze, J. et Swaggart, B.
Source :	<i>Journal of Emotional and Behavioral Disorders</i> , 7(3), 178-188
Année :	1999
Résumé :	Cet article décrit un programme de prévention désignée à fournir une intervention globale (la gestion de classe, les habiletés sociales et le tutorat en lecture par des pairs) pour les étudiants à risque et ceux déjà identifiés comme ayant des troubles de comportement émotionnel, dans une école urbaine. Les étudiants ont été sélectionnés à partir d'un questionnaire "Systematic Screening for Behavior Disorders" qui évalue les problèmes sérieux ainsi qu'avec la recommandation des professeurs. Un contrôle expérimental a été fait, des post-tests, a permis d'analyser les données à travers le groupe cible (expérimental) et le groupe contrôle qui étaient composés d'étudiants déjà identifiés comme ayant des troubles de comportement émotionnel (TCE) et des étudiants à risque de(TCE) . Il y avait 28 étudiants dans le groupe cible dont 11 étaient identifiés (TCE) et 24 étudiants dans le groupe contrôle dont 6 étaient identifiés (TCE). Des observations directes ont mesuré des différences significatives entre les deux groupes dans les tâches : des interactions positives lors des temps de récréation et de jeux, les agressions et les comportements agités. Les rapports des enseignants indiquent une différence significative sur l'attention appropriée requise, le suivi des directions et la réduction des comportements perturbateurs pour le groupe cible. Les résultats recueillis auprès des étudiants indiquent le besoin de continuité, les efforts de prévention précoce pour les étudiants avec (TCE) et ceux à risque de l'être, en suggérant une augmentation de l'attention donnée aux systèmes supportant les comportements positifs.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	comportements socio-affectifs, Programme de prévention
Contexte :	classe régulière et ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	L'augmentation des incidences académiques, comportementales et les échecs sociaux des enfants dans les écoles urbaines, est bien documentée (Coie, 1994; Greenwood, 1991; Kazdin, Mazurick & Bass, 1993; Walker, Steiber, Ramsey & O'Neill, 1991). Une étude longitudinale que les comportements antisociaux lorsqu'ils apparaissent tôt sans intervention prédise un modèle de développement avec des difficultés d'apprentissage et une

	intensification négative des cycles d'interaction contre-productive avec les parents, les enseignants et les pairs (Campbell, 1994; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Pettit, Bates & Dodge, 1993). Il est prédit que les enfants ayant des troubles de comportement sont estimés de 3% à 6 % de la population vont continuer à être exposé à une foule de problèmes qui contribue à les maintenir dans des comportements antisociaux et des problèmes interpersonnels (Kazdin et al., 1993). Les problèmes de comportement peuvent actuellement être l'expression de la "construction d'un statut" plutôt que des cycles réciproques d'échange social entre des enfants qui sont agressifs et leur enseignant et pairs. (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariepy, 1988; Dishion, Andrews & Crosby, 1995). La nature sérieuse des troubles de conduite et les obstacles subséquentes dans leur compétence sociale suggère le besoin de fournir des interventions multiples de prévention précoce pour englober plusieurs facteurs environnementaux (Kamps & tankersley, 1996; Osher & Hanley, 1996).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	L'objectif de cette étude d'évaluer l'effet de l'implantation d'un programme de prévention désignée pour fournir des interventions "universelles"à plusieurs niveaux sur le site de l'école, sur l'amélioration des performances académiques et sociales. Évaluer le niveau d'implantation dans l'école du programme à travers les classes et les professeurs.
Échantillonnage :	Recommandé par les enseignants, accord préalable des parents avant les tests, Test SSBD, les enfants ayant TCE
Protocole :	quasi expérimental, post-test
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, questionnaire
Mesure(s) :	L'observation des comportements durant les activités, durant les récréations par des observateurs entraînés ainsi que des estimations faites par les enseignants en répondant à un questionnaire mesurant les comportements positifs et négatifs.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Moyenne
Interprétation des résultats :	Les pré-tests n'indiquent pas de différence significative entre le groupe cible et le groupe contrôle. Une augmentation a été observée au niveau des trois variables : comportement conforme, académique conforme et aux tâches (on-task) autant pour le groupe cible que le groupe contrôle. Des différences significatives dans l'amélioration des comportements à la tâche pour le groupe cible comparativement

	au groupe contrôle. Des différences entre le groupe avec le (TEC) cible et le groupe contrôle sont apparentes pour la conformité académique et des comportements mais pas sur les comportements à la tâche. Le groupe cible a diminué ses comportements d'agression et un taux significativement plus bas que le groupe contrôle qui lui a augmenté. Les comportements verbaux négatifs n'ont pas changé, ni dans le groupe cible, ni le groupe contrôle. Le test (SSBD) démontre une amélioration significative au niveau des interactions positives et les jeux pour le groupe cible (72,8%) comparativement au groupe contrôle (59,1%) mais pas au niveau des interactions négatives. Des différences ont été notées au niveau des trois types de comportements inappropriés pour le groupe cible (TEC) qui sont à un taux plus bas que le groupe contrôle. L'évaluation des professeurs pour les comportements appropriés en classe est plus favorable pour le groupe cible que le groupe contrôle. Le comportement "L'attention appropriée demandée" est significativement plus élevé pour le groupe cible que le groupe contrôle. Les estimations des enseignants indiquent plus d'événements avec des comportements inappropriés dans le groupe contrôle. Résumé : Le programme de prévention pour les étudiants à risque (TCE) a démontré une amélioration de plusieurs comportements critiques en classe qui contribue à la compétence sociale de l'étudiant. Les enseignants considèrent aussi que les comportements positifs contribuent à l'amélioration des compétences sociales des étudiants. Après l'implantation du programme de prévention plusieurs améliorations ont été notées : l'attention appropriée lorsque qu'elle est demandée, comportements à la tâche, une interaction positive avec les pairs et durant les jeux à la récréation avec une diminution observée ou rapportée : agression, perturbation et les comportements agités.
Limite(s) de l'étude :	Les effectifs bas de l'échantillon nous empêchent de faire des analyses additionnelles pour déterminer la relation du niveau de l'intervention avec l'âge, le genre, ... Cette situation nous empêche aussi de faire des recommandations concluantes. Le programme n'apparaît pas assez robuste ou fort pour éliminer complètement les comportements inappropriés. Et pour les étudiants ayant des problèmes sérieux des interventions individuelles sont à envisager. Plusieurs étudiants ayant des troubles de comportements importants peuvent engager des effets de renforcement et mettre plus de résistance aux changements de comportement. Dans les écoles où les employés se sont mobilisés comme une équipe, pour clairement améliorer la performance au niveau académique et social, ils augmentent les probabilités de résultats. Les interventions qui

	donnent un support systématique sur les comportements positifs ont adopté plus les chances de succès.

Strategic Instruction in Middle School Social Studies: Enhancing Academic and Literacy Outcomes for At-Risk Students

Auteur :	Katims,D.S. et Harmon, J.M.
Source :	<i>Intervention in School and Clinic</i> , 35(5), 280-289.
Année :	2000
Résumé :	Les élèves du secondaire passent 75% de leur temps en classe à travailler dans leur manuel scolaire. Ce pourcentage monte à 90% pour ce qui est des devoirs. Les élèves ayant des difficultés en lecture sont évidemment pénalisés. Ces élèves ont donc besoin d'aide pour acquérir des stratégies de lecture. Le « PEP road map » (Person, Event, Place) est une stratégie cognitive visant à augmenter la compréhension en lecture des élèves du premier cycle du secondaire en difficulté ou à risque. La stratégie développée vise la compréhension des textes de sciences humaines (histoire, géographie). Le PEP stimule un dialogue intérieur chez l'élève lorsqu'il lit. Celui-ci est d'abord invité à déterminer si le sujet de ce qu'il lit est une personne, un événement ou un endroit. Il doit par la suite se poser une série de questions qui le guident dans son questionnement. Il doit chercher dans le texte les informations lui permettant de répondre à ces questions et enfin prendre des notes. Le « road map » est une sorte de carte routière que les élèves construisent en équipe pour donner du sens à un nouveau texte. Le PEP a été utilisé dans des classes d'histoire et de géographie pendant cinq semaines. Les enseignants ont noté une augmentation significative en compréhension de lecture pour tous les élèves, une augmentation des habiletés métacognitives, de l'attention et de la confiance dans leurs capacités à débattre avec des idées provenant de vrais textes. Les élèves apprennent donc à activer et à raffiner leurs compétences en compréhension de lecture ce qui leur permet de donner du sens aux concepts et aux idées présents dans les textes d'histoire ou de géographie.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention

Retention vs. Social promotion : Schools search for alternatives	
Auteur :	Kelly, K
Source :	http://www.edletter.org/past/issues/1999-jf/retention.shtml
Année :	1999
Résumé :	Cette auteure débute son exposé en rappelant le message lancé par le président Clinton (1998) demandant aux milieux scolaires de cesser d'appliquer la mesure de promotion accélérée avec les élèves n'ayant pas acquis les standards académiques propres à leur degré scolaire. Kelly relève que cette demande du président a conduit certaines écoles à reprendre la mesure du redoublement scolaire qui avait été abandonnée antérieurement en raison des résultats de nombreuses recherches démontrant les effets négatifs du redoublement (les effets peu durables, le lien avec le décrochage scolaire, faible estime de soi chez les élèves). Malheureusement, le redoublement a augmenté considérablement ces dernières années aux USA. Comme d'autres auteurs, Kelly critique ce mouvement du balancier entre promotion accélérée et redoublement scolaire et indique que plusieurs programmes alternatifs visant à apporter une aide supplémentaire aux élèves sont possibles. Plusieurs de ces programmes ont été mis en place dans des écoles et semblent avoir certains succès (des recherches évaluatives sont nécessaires, les effets de certaines de ces mesures ayant été peu étudiés) : le tutorat pédagogique (employé, par exemple, dans le programme de prévention en lecture « Reading recovery »); un programme d'aide après l'école (avec des enseignants-tuteurs); l'école d'été (avec des leçons bien planifiées, principalement en lecture et en mathématiques); des programmes de soutien sur toute l'année scolaire; et enfin des programmes impliquant une réforme entière de toute l'école, basée sur une approche compréhensive.
Catégorie de texte :	réflexion

Examining student perceptions in four instructional programs for students at risk	
Auteur :	Knight, S.L. et Knose, C.C.
Source :	<i>Teaching and change</i> , 7(1), 17-32.
Année :	1999
Résumé :	Knight et Knose (1999) ont examiné les perceptions d'élèves participant à quatre programmes éducatifs pour élèves à risque. Au départ, ces auteurs soulignent qu'un rendement scolaire faible, associé à une estime de soi négative et à un manque d'intérêt pour l'école, pave la voie pour l'abandon scolaire. Les garçons, les élèves de minorités ethniques et ceux dont le revenu familial est limité seraient les plus à risque. Ces auteurs mentionnent qu'un nombre impressionnant de programmes ont été mis en place pour aider ces élèves mais que les succès obtenus sont plutôt modestes. Ces programmes adhèrent, selon les auteurs, à un modèle de déficit qui prescrit une approche de rééducation ou de rattrapage. Ce type d'approche non intégrée du problème se centre sur les habiletés de base au détriment de contenus qui soient significatifs pour les élèves, sur les plans conceptuel et personnel. Les auteurs présentent les caractéristiques des programmes qui ont eu le plus de succès auprès d'élèves à risque d'abandon scolaire. Ces programmes sont souvent offerts dans des contextes différents de celui de l'école traditionnelle, ils concilient le tandem travail-études, ils sont assortis de services de counselling et de soutien sur le plan social. Flexible et innovateur, le curriculum de ces programmes est centré sur les besoins des élèves et propose des alternatives aux politiques de promotion traditionnelle. Le ratio élèves/enseignants est petit et les enseignants manifestent un engagement spécial envers les buts et la philosophie de ces programmes. Ces programmes font appel à des stratégies d'enseignement individualisées et à des stratégies qui augmentent la motivation des élèves. Les programmes d'intervention pour les élèves à risque sont offerts sous différentes formules. Certains sont dispensés dans des écoles alternatives. D'autres constituent une école dans l'école tout en offrant des services similaires à ceux d'une école alternative et ils permettent élèves de participer au programme régulier une partie de la journée. Il y a des programmes d'inclusion non dédiés uniquement aux élèves à risque mais à tous les élèves. Ces programmes novateurs, assortis de services, sont offerts dans le cadre de l'intégration en classe régulière. Il y a des programmes qui

prévoient la participation des élèves à risque dans une classe, dans des laboratoires ou dans des sessions de tutorat. Ces activités constituent, alors, des suppléments au programme régulier. Finalement, il y a la participation des élèves à risque en classe régulière où il y a des services additionnels et des retraits ponctuels de la classe. L'objectif de cette recherche fut d'évaluer l'efficacité de quatre programmes d'intervention offerts à des élèves à risque selon le point de vue de la clientèle desservie. Les auteurs se questionnent à savoir si ces programmes peuvent diminuer l'isolement, l'aliénation, l'incompétence de ces jeunes et favoriser un réengagement dans la scolarisation chez les élèves à risque.

Un échantillon de 621 jeunes à risque, de la 9e à la 12e année qui fréquentaient des écoles de banlieue, ont participé à quatre programmes différents. Un programme de type laboratoire comprenant du tutorat par les pairs, de l'assistance pour les études, du counseling et de l'enseignement individualisé a été offert à 157 élèves dans une école régulière. D'autres élèves (n= 90) ont fréquenté une école alternative située à l'extérieur de l'école régulière où étaient offerts un enseignement individualisé dans de petites classes, un monitorat de la fréquentation scolaire et du comportement ainsi que des services de counseling. Le troisième programme reposant sur un modèle d'inclusion intégrée dans un environnement d'apprentissage de 9e année a accueilli 292 élèves. La philosophie de ce programme est que tous les élèves qui font le passage du primaire au secondaire sont à risque. C'est une approche centrée sur l'appartenance à une famille d'enseignants qui travaillent en équipe. Le quatrième programme, une école dans l'école, a été offert dans deux écoles à 82 élèves à risque d'abandon scolaire. Répartis dans des classes de 15 élèves et ils ont été pris en charge par une équipe de quatre enseignants. Ces élèves ont fréquenté la classe régulière une partie de la journée selon leurs besoins et les cours disponibles.

Un questionnaire, regroupant des échelles de questionnaires validés, a été administré aux élèves pour évaluer leur motivation, leurs perceptions de l'environnement d'apprentissage et certains éléments du programme. Ce sont les enseignants qui ont administré le questionnaire aux élèves lors d'une période réservée au counseling. À la fin de la recherche, 10% des élèves choisis au hasard, dans chacun des programmes, ont participé à des entrevues menées par le personnel de recherche, ces entrevues visaient à évaluer plus en profondeur les perceptions du programme et de

	l'environnement. Des analyses descriptives et qualitatives ont été appliquées aux données. Les perceptions de l'environnement d'apprentissage étaient généralement positives dans les quatre programmes. Les items avec les cotes plus élevées sont l'affiliation et la clarté des règles alors que l'engagement en classe a reçu les cotes les plus basses. Pour l'échelle de motivation, les perceptions étaient aussi positives avec des cotes plus élevées pour la motivation à la réussite et les attentes pour la performance future alors que la cote la plus faible a été identifiée pour la mesure correspondant aux stratégies pour apprendre. Pour trois des programmes en ce qui a trait à la perception des éléments du programme, les mesures soutien de l'enseignant et augmentation des résultats scolaires ont obtenu les cotes les plus élevées. Les aspects qui ont été évalués moins positivement par les élèves sont le fait que les autres élèves soient au courant du programme, l'engagement des parents et de la communauté. C'est le programme d'inclusion qui a obtenu les cotes les plus basses à cette échelle. Certains résultats des entrevues vont dans le même sens que ceux provenant du questionnaire mais d'autres ne se centrent pas directement sur les objectifs poursuivis. Pour les auteurs, les quatre programmes répondent, de façon satisfaisante, aux besoins affectifs des élèves mais ils sont peu centrés sur le scolaire. Ce qui va à l'encontre des recommandations basées sur les résultats de recherches antérieures qui prônent un maintien de hauts standards et d'attentes élevées envers les élèves à risque tout en prenant en compte les dimensions affectives.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui ont un rendement scolaire faible, associé à une estime de soi négative et à un manque d'intérêt pour l'école. Ils sont à risque d'abandon scolaire. Les garçons, les élèves de minorités ethniques et ceux dont le revenu familial est limité seraient les plus à risque
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	rééducation
Cible(s) :	élève

Orientation théorique :	socio-cognitive
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	descriptive, évaluative
Objectif(s) :	L'objectif de cette recherche fut d'évaluer l'efficacité de quatre programmes d'intervention offerts à des élèves à risque selon le point de vue de la clientèle desservie. Les auteurs se questionnent à savoir si ces programmes peuvent diminuer l'isolement, l'aliénation, l'incompétence de ces jeunes et favoriser un réengagement dans la scolarisation chez les élèves à risque.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	un point de collecte de données
Instrument(s) de mesure :	entrevue, questionnaire
Mesure(s) :	perceptions sur de l'environnement d'apprentissage, motivations des élèves, perceptions des éléments du programme, types de programme
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses descriptives et qualitatives
Interprétation des résultats :	Pour les auteurs, les quatre programmes répondent, de façon satisfaisante, aux besoins affectifs des élèves mais ils sont peu centrés sur le scolaire. Ce qui va à l'encontre des recommandations basées sur les résultats de recherches antérieures qui prônent un maintien de hauts standards et d'attentes élevées envers les élèves à risque tout en prenant en compte les dimensions affectives.
Limite(s) de l'étude :	Les données sont sous exploitées. La taille de l'échantillon aurait permis d'appliquer des statistiques inférentielles pour mieux documenter les différences entre les programmes. Les auteurs ne font que commenter des moyennes. Les résultats des données des entrevues auraient pu être organisés de façon à pouvoir faire une comparaison plus directe entre les programmes. On retrouve, dans cette section, des résultats non reliés aux objectifs visés. Il n'y a qu'un type d'informant, ceux qui reçoivent le service. De plus, on aurait pu mettre en relation les résultats au questionnaire et le rendement scolaire des élèves. L'échantillon est très peu décrit.

High versus Low implementation of Instructional Support Team: A Case for Maintaining Program Fidelity

Auteur : Kovalski, J.F., Gickling, E.E., Morrow, H. et Swank, P.R.

Source : *Remedial and Special Education*, 20(3), 170-183.

Année : 1999

Résumé : D'après les auteurs, les organisations scolaires typiques actuelles ne permettent pas le travail collaboratif entre les différents professionnels, qui pourrait créer une atmosphère propice pour la réussite scolaire. Cette situation conduit à la désignation démesurée d'élèves pour les programmes de l'éducation spéciale. Pour contrer ce phénomène, une solution est apparue dans la constitution d'équipes-école institutionnalisées pouvant se pencher sur les besoins de certains élèves avant leur référence à l'éducation spécialisée. Selon une approche collaborative de résolution de problème ayant comme visée la réussite de l'élève, ces équipes-écoles organisent, de manière collégiale, un support autour de l'élève, ils développent des stratégies de classes adaptées, ainsi que des programmes de coordination. En 1990, la Pennsylvanie a entrepris d'institutionnaliser sur tout son territoire ce type d'équipes collaboratives de résolution de problème, le « Instructional Support Team » (IST), de la maternelle à la sixième année. Ces équipes sont composées du directeur d'école, de l'enseignant de l'élève, d'un enseignant-supporteur, et d'autres enseignants et spécialistes selon les besoins de l'élève. À partir de l'identification d'une difficulté par l'enseignant ou un parent, l'équipe travaille selon un processus de résolution de problème en quatre phases (l'enseignant-supporteur accomplit la majorité des activités de support): 1) au début du processus, l'enseignant-supporteur recueille les informations spécifiques à l'élève concernant sa performance scolaire sur la base du curriculum et à partir d'autres procédures d'évaluation; 2) en utilisant ces données, l'équipe IST formulent des hypothèses relatives, d'une part, au problème de l'élève et à son niveau de performance, et d'autre part, aux stratégies éducatives adaptées à son problème; 3) au cours de cette phase, l'enseignant-supporteur assiste le titulaire dans la classe en conduisant l'intervention ciblée directement auprès de l'élève; 4) l'enseignant-supporteur évalue l'effet de l'intervention sur l'élève, ce qui permet de déterminer si les hypothèses émises ont été pertinentes pour promouvoir un progrès chez l'élève. Ce processus repose sur une évaluation continue de l'efficacité des interventions, et permet de décider des interventions ultérieures nécessaires. L'équipe-école a également le rôle de coordonner tous les services scolaires afin d'assurer que des

	interventions efficaces soient adéquatement menées dans la classe. Durant les cinq premières années de régulation de ce processus impliquant des équipes-école, les enseignants ont reçu une formation continue et une assistance. Initialement, ce programme a été évalué positivement par Hartman et Fay (1996), en terme de réduction du nombre d'élèves référés à l'éducation spéciale et en terme de coût comparativement aux processus traditionnels de référence. Selon une autre étude (Kovaleski et McClosey, 1998), une diminution du nombre de redoublement scolaire a également été observée. Alléguant que ces mesures sont de nature indirecte et qu'il est nécessaire d'obtenir des évidences claires que ces élèves non référés connaissent la réussite dans le programme d'éducation générale, ces chercheurs ont conduit une recherche sur la base des deux hypothèses suivantes : 1) les élèves recevant le support d'instruction démontrent des gains supérieurs relativement au temps d'engagement dans la tâche, à l'accomplissement de la tâche, et aux mesures de compréhension de la tâche, comparativement à des élèves similaires n'ayant pas eu accès au programme IST; et 2) le degré de progrès des élèves sur ces mesures dépend du niveau d'implantation de faits critiques du programme. Les résultats indiquent que les élèves du programme IST ont des niveaux de performance académique supérieurs seulement lorsque le programme a été implanté à un haut degré. Les implantations inférieures du programme IST ne produisent aucune différence dans la performance académique des élèves comparativement à des écoles n'ayant pas implanté ce programme dans leur école.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Énoncé :	rendement académique
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	institutionnelle
Thème(s) :	mathématiques, approche institutionnelle, lecture/écriture
Contexte :	école entière
Type d'intervention :	équipe-école, approche collaborative de résolution de problème
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Des différences dans les résultats des modèles peuvent se produire en fonction de différences dans l'implantation du modèle. Par conséquent, le degré selon lequel un modèle est implanté devrait être évalué de façon à comprendre les différences dans les résultats du modèle à travers les sites. Rosenfield (1992; Rosenfield & Gravois, 1996) ont articulé le besoin d'identifier les indicateurs spécifiques pour l'évaluation de l'efficacité du programme.

Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	descriptive, ethnologique, évaluative
Objectif(s) :	1) les élèves recevant le support d'instruction démontrent des gains supérieurs relativement au temps de réalisation de la tâche, à l'accomplissement de la tâche, et aux mesures de compréhension de la tâche, comparativement à des élèves similaires n'ayant pas eu accès au programme IST; et 2) le degré de progrès des élèves sur ces mesures dépend du niveau d'implantation de faits critiques du programme.
Échantillonnage :	par quota
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation participante, test
Mesure(s) :	A. Temps d'apprentissage: 1. temps engagé sur la tâche, 2. temps d'accomplissement de la tâche, 3. compréhension de la tâche (outil Academic Learning Time (ALT)) B. Niveau d'implantation du programme (grille développé par les chercheurs, et observations menées par trois observateurs)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de variance (ANOVA), moyenne et déviation standard
Interprétation des résultats :	Les résultats indiquent que les élèves du programme IST ont des niveaux de performance académique supérieurs seulement lorsque le programme a été implanté à un haut degré. Les implantations inférieures du programme IST ne produisent aucune différence dans la performance académique des élèves comparativement à des écoles n'ayant pas implanté ce programme dans leur école. Ces résultats militent en faveur de maintenir la fidélité dans l'implantation du programme IST.
Limite(s) de l'étude :	Il n'est pas possible de connaître les effets des stratégies d'enseignement particulières qui ont été mises en place relativement aux difficultés identifiées chez les élèves et qui ont été efficaces.

The efficacy of phonological awareness training with first-grade students who have behavior problems and reading difficulties

Auteur : Lane, K.L., O'Shaughnessy, T.E., Lambros, K.M., Gresham, F.M. et Beebe-Frankenberg, M.E.

Source : *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 219-231.

Année : 2001

Résumé : Cette recherche examine l'efficacité d'un programme d'intervention en lecture pour des élèves de première année à risque en raison de problèmes de conduite et d'attention. Lorsque des problèmes de comportement et d'apprentissage coexistent, il est important d'intervenir avant que les problèmes secondaires se rajoutent. Le fait d'intervenir sur les compétences académiques peut produire également des effets sur les problèmes de comportement et constitue donc un meilleur investissement de temps et de ressources.

De faibles compétences en lecture rendent les élèves à risque d'échec scolaire, de problèmes de comportement et de rejet par les pairs et l'enseignant. (National Institute for Literacy, 1998). Les auteurs affirment, s'appuyant sur une recherche antérieure, qu'une intervention précoce permettant à l'élève de développer ses compétences en lecture lui offre un facteur de protection contre les problèmes de comportement.

L'échantillon est composé de sept élèves de première année désignés par les enseignants comme ayant une faible compétence en conscience phonologique (ayant obtenu moins de 25% au « Test of Phonological Awareness ») et qui, selon le score obtenu au « Social Skills Rating System-Teacher Version» (75% et plus), ont des problèmes de comportement. Quatre des enfants sont blancs, deux sont noirs et un est d'origine hispanique. Ces élèves ont complété un programme d'intervention en conscience phonologique de 10 semaines durant le deuxième semestre de leur première année. Ils ont été rencontrés trente minutes, trois jours par semaine. L'enseignement de la conscience phonologique pour la lecture est composé de 30 leçons visant à favoriser la conscience de la structure sonore des mots. Ces leçons se divisent en quatre types d'activités : les rimes, la fusion et la segmentation phonologiques, la lecture et l'orthographe. À la troisième semaine, un plan de renforcement a été établi, les élèves obtenant des points pour leur participation et leurs bonnes réponses. Les élèves ayant obtenu suffisamment de points à la fin de la semaine pouvaient se procurer

	une récompense (ex : collants, crayons). Les données recueillies comprennent les habilités de lecture, les comportements perturbateurs, les interactions sociales négatives avant et après l'intervention et au suivi. Les résultats appuient l'efficacité d'une intervention précoce sur les compétences en lecture pour des élèves qui sont à risque de conduites anti-sociales et de troubles de l'attention. Les élèves ont une bonne augmentation sur le plan de la fluidité de la lecture à voix haute et en attaque de mots (word attack). Toutefois, l'intervention n'a pas une durée et une intensité suffisante pour produire des changements durables et une augmentation de la fluidité de la lecture suffisante pour atteindre les compétences normales d'un élève de ce niveau. L'augmentation des compétences en lecture a un effet collatéral sur les comportements mal adaptés qui diminuent. Cette augmentation des compétences rend l'élève capable de participer aux activités de lecture, prenant le temps habituellement consacré par l'élève à des comportements dérangeants. Les résultats suggèrent que plus l'élève est âgé, plus ses comportements non adaptés sont résistants à l'intervention. Pour l'avenir, les auteurs suggèrent une recherche à plus large échelle (plus de sujets) et se réalisant sur une période plus longue et plus intense.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	comportements socio-affectifs, lecture/écriture
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Les enfants qui ont des problèmes de conduites anti-sociales additionnées à des problèmes d'attention (hyperactivité, impulsivité et inattention) ont des problèmes beaucoup plus grand qu'un enfant ayant une seule de ces caractéristiques. Par exemple, ils font preuve d'une agressivité physique plus fréquente et intense, ont des comportements anti-sociaux plus persistants et commençant plus tôt, ont des difficultés scolaires plus graves, sont davantage à risque de consommer de l'alcool ou de la drogue. Ces élèves vivent pour la plupart des difficultés en lecture sur le plan de la conscience phonologique, du décodage et de la compréhension, ce qui rend difficile leur participation aux activités d'apprentissage et leur réussite scolaire. Lorsque des problèmes de comportement et d'apprentissage coexistent, il est important d'intervenir avant que les problèmes

	secondaires se rajoutent. Le fait d'intervenir sur les compétences académiques peut produire également des effets sur les problèmes de comportement et constitue donc un meilleur investissement de temps et de ressources. De faibles compétences en lecture rendent les élèves à risque d'échec scolaire, de problèmes de comportement et de rejet par les pairs et l'enseignant. (National Institute for Literacy, 1998). Les auteurs affirment, s'appuyant sur une recherche antérieure, qu'une intervention précoce permettant à l'élève de développer ses compétences en lecture lui offre un facteur de protection contre les problèmes de comportement. Les difficultés en lecture sont un bon prédicteur des difficultés que pourra vivre l'élève plus tard. Puisque la lecture est essentielle pour que l'élève puisse avoir un fonctionnement indépendant, il est très important de prévenir diverses difficultés en faisant une intervention précoce en lecture.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Le but de cette recherche est de vérifier l'efficacité d'une formation sur la conscience phonologique avec des élèves à risque de problèmes de conduites anti-sociales, de problèmes d'attention et de difficultés en lecture en examinant la diminution des problèmes de comportement comme un effet collatéral de l'amélioration de la conscience phonologique.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation systématique, questionnaire, test
Mesure(s) :	- « Social Skills Rating System-Teacher Version» (SSRS-T) : rempli par l'enseignant. Touche les compétences sociales, les problèmes de comportement et les compétences académiques. - "Critical Events Index" (CEI) : liste de contrôle remplie par l'enseignant sur différents éléments du comportement. - "Combined Frequency Index" (CFI) : mesure les comportements adaptés et les comportements non adaptés. - "Test of Phonological Awareness" (TOPA) : mesure la conscience des sons individuels à l'intérieur des mots. Les mesures sur la lecture et les comportements ont lieu : avant l'intervention, des mesures hebdomadaires tout au long de l'intervention, à la fin de l'intervention et deux semaines après la fin

	de l'intervention. Tests utilisés pour mesurer la "reading fluency" : DIBELS et CWPM Observation directe : - "Total Disruptive behaviors" (TDB) : mesure les comportements qui dérangent le fonctionnement de la classe. - "Negative Social Interactions" (NSI) : mesure les comportements qui dérangent ou interrompent une activité et qui impliquent une agression verbale ou physique. Mesure de la validité sociale : - Questionnaire qui mesure de l'acceptabilité de l'intervention du point de vue de l'enseignant. - Questionnaire qui évalue l'intervention du point de vue de l'élève. - Entrevue avec questions ouvertes et fermées sur le même thème avec l'élève.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Comparaison de moyennes
Interprétation des résultats :	- Les résultats appuient l'efficacité d'une intervention précoce sur les compétences en lecture pour des élèves qui sont à risque de conduites anti-sociales et de troubles de l'attention. Les élèves ont une bonne augmentation sur le plan de la fluidité de la lecture à voix haute et en attaque de mots (word attack). - Toutefois, l'intervention n'a pas une durée et une intensité suffisante pour produire des changements durables et une augmentation de la fluidité de la lecture suffisante pour atteindre les compétences normales d'un élève de ce niveau. - L'augmentation des compétences en lecture a un effet collatéral sur les comportements mal adaptés qui diminuent. Cette augmentation des compétences rend l'élève capable de participer aux activités de lecture, prenant le temps habituellement consacré par l'élève à des comportements dérangeants. - Les résultats suggèrent que plus l'élève est âgé, plus ses comportements non adaptés sont résistants à l'intervention.
Limite(s) de l'étude :	- Petit échantillon qui limite le devis de recherche et le type d'analyse ainsi que la généralisation des résultats obtenus. - Certains sujets viennent de la Géorgie et d'autres de l'Arizona. Il est difficile de voir si cela peut avoir une influence sur les résultats de la recherche.

Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples

Auteur :	Leblanc, R.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , 25(2)
Année :	1997
Résumé :	La vision dominante sur les difficultés d'apprentissage est réductionniste, centrée sur seulement deux capacités d'apprentissage (logico-mathématique et linguistique) alors que la vision socioculturelle et constructiviste conçoit les capacités humaines, l'apprentissage et la difficulté d'apprentissage tout autrement. D'abord, les capacités humaines sont diverses et les actions intelligentes sont variées. L'intelligence est tout à la fois capacité de résoudre des problèmes et productions créatives situées dans une communauté. Avec le modèle des intelligences multiples, huit formes d'intelligence relativement indépendantes sont proposées : linguistique (l'intelligence verbale, c'est penser avec des mots pour exprimer diverses fonctions de communication) , logico-mathématique (l'intelligence logico-mathématique, c'est penser en raisonnant, raisonner logiquement et mathématiquement), intrapersonnelle (c'est se penser, se connaître, se construire une identité personnelle), interpersonnelle (c'est penser avec l'autre, comprendre et aider son semblable), visuo-spaciale (c'est penser en images, externes ou mentales), corporelle/kinesthésique (c'est penser par sensations somatiques, "incorporer" la pensée, musicale (c'est penser avec rythmes et mélodies) et naturaliste (reflète la connaissance de la faune et de la flore). Les formes d'intelligences : cadre développemental, trois types d'apprenants se construisent avec chacune leurs contraintes respectives, 1) l'apprenant intuitif (ou naturel ou naïf, universel) construit, dans les premières 6 à 7 années de sa vie une compréhension naïve du monde 2) avec l'entrée à l'école, l'apprenant devient scolaire (ou traditionnel). Il construit alors une compréhension conventionnelle ou logico-rationnelle du monde, 3) la personne habile dans une ou plusieurs disciplines ou celle qui a acquis une expertise disciplinaire. Les quatre vagues dans le développement premier des intelligences : 1) de symbolisation, appelée représentation des événements, apparaît entre les âges de 18 à 24 mois, il établit les savoirs entre les agents, les actions et les objets dans les événements de sa vie

	2) symbolisation topologique vers 3 ans, capacité de capturer les relations de formes et de dimensions des objets, il arrive à cartographier les relations temporelles et spatiales générales 3) à 4 ans, l'enfant construit ses premières relations digitales, le nombre devient significatif pour établir les relations de quantification, 4) avec l'entrée à l'école, approprie la notation au langage écrit comme instrument de symbolisation. L'auteur propose deux types de questionnaire d'identification : 1) pour les 10 à 14 ans, et un autre pour les 14 à 18 ans. Dans nos interventions auprès des jeunes en difficultés plutôt que de faire du surapprentissage ou du découpage des contenus, nous pourrions changer de lentilles, à savoir ancrer la rééducation sur les forces de l'élève ou sur le profil dominant de ses intelligences multiples. Les études empiriques sur les forces et les talents des élèves en difficultés d'apprentissage révèlent sept force marquantes chez cette population : 1) perception visuo-spaciale, 2) l'expérience concrète, 3) l'ancrage dans le présent, 4) l'écriture conceptuelle, 5) la pensée divergente, 6) un intérêt pour l'informatique et 7) une disposition musicale.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Les élèves en difficulté d'apprentissage cherchent à établir des liens concrets, c'est-à-dire, toucher, sentir, répondre avec leurs sens lors d'une expérience d'apprentissage (Stevens, 1985). Une autre caractéristique significative des élèves en difficulté d'apprentissage est leur forte orientation au présent, à ce qui se passe dans l'actualité (Stevens, 1985). Plusieurs études attestent que les élèves en difficulté d'apprentissage démontrent une pensée divergente (Tarver et al., 1980), une aptitude musicale (Stone et al, 1993) et de l'humour (Stone et al, 1990). Armstrong rapporte que les élèves en difficulté manifestent des forces dans toutes les formes d'intelligence. Toutefois, deux formes d'intelligence sont plus fréquemment jugées comme dominantes, et notamment les intelligences visuo-spatiales et corporelles-kinesthésiques alors que deux autres sont considérés comme plus faibles, à savoir les intelligences linguistiques et logico-mathématiques.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	descriptive
Thème(s) :	Intelligences multiples
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants.

Auteur : Lemoyne, G. et Lessard, G.

Source : *Éducation et francophonie*, nombre 2003

Année : 2003

Résumé : Dans cet article, Lemoyne (2003) retrace l'évolution de la question des élèves en difficultés depuis les années 40. Cette évolution, c'est entre autres celle des interprétations des erreurs des élèves et des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Entre autres, elle montre le passage depuis quelques 20 ans, d'un cadre d'interprétation de l'erreur et des difficultés de l'élève centré sur les caractéristiques psychologiques de celui-ci à une vision plus systémique où l'erreur est vue aussi comme produit des institutions. Ainsi, les recherches en didactique des mathématiques vont s'intéresser entre autres aux caractéristiques des institutions dont fait partie l'élève, institutions entendues ici comme un ensemble de lieux et de personnes aux règles de fonctionnement et aux enjeux qui leur sont spécifiques, de manière à maximiser l'action auprès de celui-ci. C'est selon cette optique que Lemoyne (2003) elle-même considère les classes d'adaptation scolaire comme des institutions différentes de celles des classes ordinaires. Dans la perspective de ces travaux, l'erreur n'est plus le signe d'un élève qui n'a pas appris mais au contraire elle est le signe d'un élève qui a appris. Les difficultés d'apprentissage sont liées à des difficultés d'enseignement. Les « rencontres singulières » dont parle Lemoyne dans son titre ce sont celles entre des enfants en difficultés d'apprentissage et des enseignants en difficultés d'enseignement autour des mathématiques. C'est en posant la question de la spécificité de l'intervention en adaptation scolaire qu'elle insiste sur la singularité de ces rencontres en adaptation scolaire : rencontres difficiles et souvent ratées de l'élève avec l'ignorance qui devrait susciter le désir d'apprendre ; rencontres difficiles des élèves avec l'enseignant qui veut engager un dialogue didactique avec ceux-ci, rencontres où l'enseignant est en difficulté d'enseignement parce que les moyens qu'il utilise et qu'il pensait pertinents s'avèrent inefficaces à produire des savoirs institutionnels reconnus. L'article de Lemoyne ouvre sur une nouvelle perspective, mais il laisse un malaise dans la mesure où elle met en exergue notre difficulté d'enseignement en mathématiques.

Catégorie de texte : réflexion

Evaluation of Broward County Alliance of Quality Schools Project	
Auteur :	Ligas, M.
Source :	<i>Journal of Education for Students Placed At Risk</i> , 7(2), 117-139.
Année :	2002
Résumé :	Cette recherche vise à évaluer le projet «Alliance of Quality School» élaboré pour les élèves à risque. Ce programme prend appui sur la recherche et implique des interventions d'ordre académique et comportemental, en lecture, en écriture, en épellation et en mathématiques. Basé sur la philosophie que tout élève peut apprendre et que l'école imputable, la mission de ce projet est d'aider le plus grand nombre d'élèves à risque à atteindre leur meilleure performance. Les buts principaux consistent : 1) à fournir à l'élève une instruction de grande qualité pouvant leur permettre de fonctionner à leur degré scolaire, et 2) à enrichir et à supporter la performance des élèves dans tous les domaines académiques, en s'appuyant sur le développement professionnel d'un personnel qualifié, des recherches éprouvées, des stratégies et des technologies efficaces. Pour l'implantation de ce programme, les enseignants reçoivent une formation. De plus, ils sont assistés dans la classe par un «facilitateur curriculaire» et un instructeur (coach), tout en ayant la possibilité de contacter des consultants. Le programme Direct Instruction (DI) (utilisé dans d'autres programmes de la réforme aux USA) est au coeur de ce projet. D'autres programmes sont aussi utilisés, tels: Accelerated Reader, Computer Assisted Instruction, Junior Great Books, Corrective Reading, Achieving High Standards in writing. Un rapport de recherche antérieur (Ligas, 1999) a montré les résultats de ce projet en mathématiques et en comportement. Le présent texte rapporte les résultats en lecture. Globalement, il ressort que la plus forte augmentation dans les performances des élèves a lieu en 4e année pour la lecture, et en 5e année pour les mathématiques (ces années sont ciblées par l'état pour une évaluation nationale).
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Aucune
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	ethnie, élève
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève

Orientation théorique :	Croyance que tout élève peut apprendre, selon son rythme et des styles préférentiels divers. L'école est imputable des progrès des élèves et elle doit viser une amélioration continue (le système de l'école met en place une structure pour supporter les améliorations).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Le but de cette évaluation est de déterminer les effets que le projet «Alliance of Quality Schools» a sur le rendement des élèves dans les matières académiques ciblées et sur des indicateurs comportementaux après les cinq années de son implantation.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	L'amélioration d'une année scolaire à l'autre au Stanford Achievement Test, 8e Edition (SAT8): le sous-test de compréhension et le sous-test d'application en mathématiques
Mode(s) d'analyse des résultats :	Statistique: courbe normale, moyenne et déviation standard. Analyse de variance (ANOVA), analyse de covariance (ANCOVA).
Interprétation des résultats :	Globalement, il ressort que la plus forte augmentation dans les performances des élèves a lieu en 4e année pour la lecture, et en 5e année pour les mathématiques (ces années sont ciblées par l'état pour une évaluation nationale).
Limite(s) de l'étude :	Il est impossible d'attribuer spécifiquement les progrès à une mesure ou une intervention particulière.

Acknowledging Culture in the Classroom: An Exploration of the At-Risk Student.

Auteur :	Lind, S.L.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, IL.
Année :	1997
Résumé :	Le rôle de la culture dans une classe est un facteur qui attire l'attention et l'intérêt des professeurs et des chercheurs. Les professeurs communiquent seulement d'une perspective et d'un milieu unique ; cette situation est aussi vraie pour les élèves. Plusieurs types de cultures sont représentés dans nos classes aujourd'hui, conséquemment, et plusieurs approches différentes et préférences sont représentées. Les recherches indiquent clairement que les élèves de différentes cultures et milieux bénéficient différemment des efforts et des méthodes du professeur. Généralement, les cultures minoritaires bénéficient le moins du système d'éducation. Pour mieux comprendre pourquoi les membres de certains groupes minoritaires performant moins bien que les élèves de la culture dominante, un examen de l'interaction dans la classe mérite d'être regardé. Comment certains facteurs culturels, peuvent placer un élève à risque, sont démontrés par une revue de la littérature qui focuse sur plusieurs types de différences qui peuvent avoir un impact sur le succès de l'interaction dans la classe, spécifiquement les différences de communications interculturelles (la communication verbale et non-verbale, par exemple, l'utilisation du temps, la voix, les pieds, les mains, le corps, les yeux et l'espace, la façon de percevoir le monde, le contact avec les yeux, leur niveau d'expression, l'intensité du message, sont autant de facteurs qui peuvent créer des incompréhensions entre les interlocuteurs), les méthodes d'apprentissage dans les différentes cultures (les différents styles cognitifs : DÉPENDANT /INDÉPENDANT, RÉFLÉCHI/IMPULSIF, TOLÉRANCE/ INTOLÉRANCE FACE À L'AMBIGUÏTÉ, différentes stratégies d'organisation, les différentes habiletés intellectuelles, le style de résolution de problème et la façon dont est reçue l'information) et la perspective d'un déficit culturel pour les enfants à risque (les élèves des cultures minoritaires vivent une incongruité entre leurs valeurs, règles et comportements de leur propre culture avec la culture de l'école). L'individu est inséparable de sa culture et de son environnement social. Les résultats suggèrent qu'il y a suffisamment de recherches

	sur lesquelles se baser pour réclamer que les élèves sont placés à risque à cause que la culture dominante ne peut reconnaître et tenir compte des différences culturelles qui affectent et existent dans la classe. Les minorités culturelles sont corrélées avec les échecs académiques à un point tel que les chercheurs rapportent que c'est un des facteurs pour identifier le statut à risque (Blount & Wells, 1992; Presseisen, 1988). D'autres équipes de recherche font une corrélation entre le taux du décrochage scolaire et l'ethnicité (Chesebro et al., 1992). Les élèves qui possèdent et apprécient les comportements de communication et les approches d'apprentissage qui sont adoptés et récompensés dans les classes traditionnelles ont certainement un avantage sur ceux qui possèdent différents comportements de communication et différentes approches d'apprentissage. Les chercheurs devraient continuer les investigations d'une manière à aider les élèves à surmonter les barrières. Les enseignants ne sont pas les seuls responsables du succès et de l'échec de certains élèves, mais ils ont la responsabilité d'accomplir leur rôle de professeur.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Thème(s) :	décrochage scolaire, Enseignement aux ethnies

Faut-il s'alarmer?	
Auteur :	Louis S.
Source :	RND, février
Année :	1997
Résumé :	Texte de réflexion sur le décrochage en quatre parties. La première partie traite de l'histoire du décrochage au Québec et son évolution. Les facteurs liés au décrochage scolaire. Il est souvent lié à l'école, parfois aussi au jeune lui-même, à son milieu familial ou encore au contexte économique. Les élèves en difficultés d'apprentissage, n'ont pas l'impression d'apprendre quoi que ce soit qui puisse leur être utile plus tard. Le monde scolaire est dépourvu de sens, voire aliénant. L'adolescence est une période critique où les jeunes vivent beaucoup de transformations et parfois ils se sentent mal dans leur peau. Ce qui rejaillit sur ses capacités d'écoute, de concentration et de motivation et donc sur son rendement scolaire. Deuxième partie traite du processus qui mène vers le décrochage : difficultés d'apprentissage, notamment en lecture, problèmes de comportement qui se manifestent au primaire, agressivité ou intimidation, fournissent le deuxième indice d'un décrochage éventuel au secondaire, l'absentéisme constitue le troisième signe évident de désintérêt. Elle cite l'exemple de différents programmes d'intervention qui ont donné des résultats dans la communauté. En troisième partie, elle traite des écoles de raccrocheurs beaucoup plus flexibles et adaptées aux élèves. Certaines écoles exigent que le jeune ait quitté l'école depuis au moins un an et qu'il ait connu une expérience sur le marché du travail avant de pouvoir s'inscrire. Ainsi, on s'assure d'un plus grand degré de motivation et de maturité de la part des candidats. L'école de rattrapage effectue un travail de responsabilisation du jeune. En dernière partie, elle traite sur la participation de tous les acteurs pour aider le jeune et la nécessité de l'école de s'adapter. L'école doit déborder sa mission pédagogique au sens strict et s'ouvrir à sa mission éducative. L'école secondaire doit faire preuve d'une plus grande souplesse. L'école doit établir des ponts avec les parents pour que le jeune bénéficie d'une bonne communication et d'une collaboration constructive de la part de ceux et celles qui s'occupent de sa formation. Elle doit aussi entretenir des relations étroites avec la communauté, comme les maisons de jeunes et les organismes jeunesse, par exemple, et aussi avec le monde du travail. Voir

	définition.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Les garçons éprouvent deux fois plus de difficultés d'apprentissage que les filles. Ils ont cinq fois plus de problèmes de comportement. Et ils abandonnent l'école en nombre presque deux fois plus grand.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	genre, élève
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, motivation
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

The impact of direct instruction on elementary students' reading achievement in an urban school district	
Auteur :	Mac-Iver, M.A. et Kemper, E.
Source :	<i>Journal of Education for Students Placed at-Risk</i> , 7(2),197-220.
Année :	2002
Résumé :	Cet article rapporte les résultats préliminaires sur la réussite des quatre premières années d'implantation de l'enseignement direct de la lecture, mise en œuvre dans six écoles élémentaires de Baltimore. Le programme s'est d'abord implanté dans ces six écoles primaires publiques de Baltimore puis s'est davantage étendu, mais la recherche ne s'intéresse qu'aux six écoles initiales d'où proviennent les élèves de la maternelle à la deuxième année du groupe expérimental. Les élèves du groupe contrôle proviennent de six écoles différentes. Les résultats indiquent que le programme a un impact positif sur le vocabulaire de lecture et la fluidité de la lecture à haute voix. Ils ne montrent toutefois pas d'effet significatif sur la compréhension en lecture. Il y a une amélioration, mais elle n'est pas significativement plus élevée que chez les élèves qui n'ont pas suivi le programme. Les élèves qui ont reçu un enseignement direct durant quatre ans ont eu une augmentation notable de leurs compétences en lecture. Puisqu'il s'agissait d'une première implantation, les problèmes rencontrés ont pu diminuer l'impact de l'intervention. Les résultats de recherches futures qui bénéficieront d'un programme bien implanté ne seront pas influencés par les difficultés rencontrées dans les premières années d'implantation et pourront sans doute mieux indiquer les effets du programme. L'enseignement direct apparaît tout de même être une option viable pour augmenter la réussite en lecture des élèves, même si cette étude n'a pas montré une différence significative entre les deux groupes.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'enseignement direct de la lecture (direct instruction) s'appuie sur le modèle développé par Sigfried Engelman et qui a été repris par le "National Institute for direct instruction".
Approche méthodologique :	quantitative

Type de recherche :	développement, évaluative
Objectif(s) :	Évaluer la réussite des quatre premières années d'implantation de l'enseignement direct de la lecture.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	observation libre, test
Mesure(s) :	- " Comprehension Test of Basic Skills- Fourth Edition " (CTBS-4) : à la fin de la maternelle, de la première et de la deuxième année. - " Curriculum-based measure " (CBM) : post-test - " Peabody Picture Vocabulary Test " (PPVT) : pré-test - Observation en classe pour vérifier l'implantation du programme.
Mode(s) d'analyse des résultats :	"Mean normal curve equivalent scores" et "Mean comprehensive Test"
Interprétation des résultats :	- Impact positif sur le vocabulaire de lecture et la fluidité de la lecture à haute voix. - Pas d'effet significatif sur la compréhension en lecture. Il y a une amélioration, mais elle n'est pas significativement plus élevée que chez les élèves qui n'ont pas suivi le programme. - Les élèves qui n'ont pas bénéficié du programme sont souvent mis dans les cours de lecture/écriture avec des élèves d'un degré scolaire plus bas. - Les élèves qui ont reçu un enseignement direct durant quatre ans ont eu une augmentation notable de leurs compétences en lecture. - Puisqu'il s'agissait d'une première implantation, les problèmes rencontrés ont pu diminuer l'impact de l'intervention.
Limite(s) de l'étude :	- Pour mieux comparer le groupe bénéficiant de l'enseignement direct et le groupe n'en bénéficiant pas, il faudrait regarder le type d'enseignement reçu en lecture par ce dernier (groupe contrôle).

Active vs. passive peer tutoring: Teaching spelling to at-risk students	
Auteur :	Madrid, D., Terry, B., Greenwood, C., Whaley, M. et Webber, N.
Source :	<i>Journal of Research and Development in Education</i> , 31(4), 236-244.
Année :	1998
Résumé :	Intégrer un élève à risque dans une classe régulière sans lui offrir de soutien académique ne permet pas une amélioration sur le plan académique (Stainback et Stainback, 1996). La comparaison entre un tutorat par les pairs et un enseignement conventionnel mené par l'enseignant pour des élèves à risque faite par Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins (1974) a permis de voir que le tutorat par les pairs est significativement plus efficace. Une étude longitudinale réalisée par Greenwood, Delquadri et Hall (1989) montre que les élèves qui ont bénéficié d'un tutorat par les pairs ont eu des résultats plus élevés qu'un groupe contrôle équivalent. Cette recherche a pour but d'analyser les effets de deux types de tutorat par les pairs avec un enseignement par un enseignant-médiateur (teacher-mediated instruction). Les deux tutorats diffèrent en ce qui a trait à l'engagement passif ou actif du tuteur dans la tâche. Les élèves tuteurs sont dans la même classe et n'ont pas de meilleures compétences que les élèves tutorés. L'échantillon est composé de 16 élèves afro-américains de cinquième année identifiés à risque d'échec en raison de faibles résultats antérieurs. Ils ont été désignés aléatoirement pour faire partie d'un des trois groupes. Les élèves du premier groupe vivent un tutorat actif par un pair (active peer tutoring). Le tuteur lit une liste de mots à écrire. L'élève tutoré les écrit. Si l'orthographe n'est pas correcte, le tuteur épelle lentement le mot et l'autre élève l'écrit. Après quinze minutes, les rôles sont inversés et la même activité recommence pendant quinze autres minutes. Les élèves du deuxième groupe vivent un tutorat passif par un pair (passive peer tutoring). Le tuteur prononce et écrit des mots. L'autre élève, assis à côté du tuteur, observe le tuteur et ce sur une période de quinze minutes. Le même processus est réalisé par la suite, en inversant les rôles. Les élèves du troisième groupe vivent un enseignement par un

	enseignant-médiateur (teacher-mediated instruction). Le lundi, l'enseignant introduit dix nouveaux mots que les élèves répètent et il utilise ces mots dans des phrases. Le mardi, les élèves doivent écrire deux fois ces mots. Le mercredi, l'élève doit écrire chaque mot dans une phrase. Le jeudi, il doit écrire ces mots en ordre alphabétique. Le post-test a lieu le vendredi suivi d'un pré-test sur les mots de la semaine suivante. La formation des tuteurs est faite par l'enseignant qui en explique le fonctionnement à l'ensemble de la classe et laisse du temps pour pratiquer. Chaque élève est jumelé à un autre élève et la dyade est conservée pour les douze semaines de l'expérimentation. - Les deux types de tutorat ont de meilleurs résultats aux post-tests que l'intervention par l'enseignant. - Les deux types de tutorat ont des performances équivalentes. - Les trois types d'enseignement ont une réussite égale en ce qui a trait à la généralisation des mots. - L'efficacité du tutorat passif a surpris les chercheurs et ouvre la voie à d'autres recherches. - Le peu de différences pour la généralisation de l'orthographe des mots peut venir du fait qu'aucune formation n'était donnée à ce sujet aux élèves.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Intégrer un élève à risque dans une classe régulière sans lui offrir de soutien académique ne permet pas une amélioration sur le plan académique (Stainback et Stainback, 1996). La comparaison entre un tutorat par les pairs et un enseignement conventionnel mené par l'enseignant pour des élèves à risque faite par Jenkins, Mayhall, Peschka et Jenkins (1974) a permis de voir que le tutorat par les pairs est significativement plus efficace. Une étude longitudinale réalisée par Greenwood, Delquadri et Hall (1989) montre que les élèves qui ont bénéficié d'un tutorat par les pairs ont eu des résultats plus élevés qu'un groupe contrôle équivalent.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Analyser les effets de deux types de tutorat par les pairs avec un

	enseignement par un enseignant-médiateur (teacher-mediated instruction). Les deux tutorats diffèrent en ce qui a trait à l'engagement passif ou actif du tuteur dans la tâche.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test : avant l'apprentissage des mots Post-test : À la fin de la semaine, l'élève doit écrire les dix mots appris en plus de mots semblables (ex. handy et candy) demandant la généralisation des apprentissages. L'enseignant prononce un mot et le répète une fois puis laisse un silence de cinq secondes avant le prochain mot.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de la covariance (ANCOVA) à mesures répétées
Interprétation des résultats :	- Les deux types de tutorat ont de meilleurs résultats aux post-tests que l'intervention par l'enseignant. - Les deux types de tutorat ont des performances équivalentes. - Les trois types d'enseignement ont une réussite égale en ce qui a trait à la généralisation des mots. - L'efficacité du tutorat passif a surpris les chercheurs et ouvre la voie à d'autres recherches. - Le peu de différences pour la généralisation de l'orthographe des mots peut venir du fait qu'aucune formation n'était donnée à ce sujet aux élèves.
Limite(s) de l'étude :	- Petit nombre de sujets - Ne s'intéresse qu'à l'orthographe et cela amène des questions sur l'implication des résultats dans d'autres domaines. - Ne permet pas de voir si les procédures sont appropriées pour une population ethnique variée.

L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire

Auteur : Marcotte, D. et al.

Source : *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.

Année : 2001

Résumé : Le texte de Marcotte et al. (2001) est un compte-rendu d'une recherche menée auprès d'élèves du secondaire pour examiner le lien entre le style parental, les troubles du comportement, la dépression et le risque d'abandon scolaire. Ces auteurs s'intéressent aux différences dans la nature de ces liens selon le genre des jeunes à l'étude. Il présente, dans ce texte, les résultats de la première année de la collecte des données qui doit s'étaler sur cinq ans. Texte riche sur le plan de la revue des écrits, les auteurs font état des résultats des recherches antérieures pour bien situer la pertinence de leur recherche. Après avoir situé le taux de probabilité d'abandon scolaire (40% chez les gars et 23,5% chez les filles), ils font une incursion dans le bassin des facteurs de risque pouvant expliquer l'abandon scolaire. Preuve à l'appui, ils mentionnent que l'échec scolaire et les troubles d'apprentissage ne fournissent qu'une explication partielle de l'abandon scolaire. D'autres facteurs seraient en cause, ils invoquent la contribution des caractéristiques des élèves ainsi que celle de variables sociales et environnementales. Parmi les caractéristiques des élèves, ils invoquent les troubles de comportement, les troubles affectifs, les problèmes de santé mentale, le retrait social, la délinquance, la consommation de substances, des lacunes d'habiletés sociales, un manque de motivation et d'intérêt face à l'école. Ils mentionnent l'engagement dans des activités sexuelles au début de l'adolescence et la grossesse précoce comme des facteurs de risque se rapportant davantage aux filles qu'aux garçons. Les variables sociales et environnementales correspondraient à un faible statut socio-économique, à une faible scolarité des parents, à la nature de la structure familiale (famille désunie, monoparentalité), à un manque de cohésion et de soutien dans la famille, aux conflits dans la famille, au manque de supervision parentale et aux pratiques parentales inadéquates. Parmi tous ces facteurs, les auteurs ont retenu la dépression, les troubles du comportement et le style parental pour comprendre le risque d'abandon scolaire chez des jeunes du secondaire. Leur revue des écrits permet d'anticiper des liens entre chacun de ces facteurs et l'abandon scolaire. Après avoir situé l'ampleur de la dépression à l'adolescence et ses aspects développementaux, ils concluent que le lien entre l'abandon scolaire

et la dépression a été peu exploré et que la direction de ce lien n'est pas encore claire. Pour ce qui est des troubles de comportement, les résultats des recherches antérieurs laissent penser que le lien semble plus clair avec l'abandon scolaire chez les garçons et que peu d'informations sont disponibles pour les filles. Les recherches antérieures suggèrent que le style parental qui semble bien relié aux troubles du comportement pourrait avoir un impact sur la réussite scolaire et sur l'apparition de symptômes dépressifs à l'adolescence. Les filles seraient plus sensibles aux dimensions de la vie familiale que les garçons.

Des élèves (410 garçons, 351 filles) qui fréquentaient trois écoles secondaires québécoises ont participé à cette étude. Les élèves ont rempli trois questionnaires (l'inventaire de dépression de Beck, le style parental de Steinberg et al., et Décisions de Quirouette (risque d'abandon scolaire)) dans leur groupe de classe. Les enseignants ont rempli le questionnaire sur les habiletés sociales de Gresham et Elliot. Tous ces questionnaires sont des instruments valides et éprouvés au Québec.

Les analyses révèlent que les filles sont plus déprimées que les garçons qui eux présentent plus de problèmes de comportement que les filles (selon le point de vue des enseignants). Quant au style parental, les filles mentionnent qu'elles sont encadrées par leurs parents et qu'elles reçoivent de l'encouragement vers l'autonomie plus que les garçons le font. Il n'y a pas de différence entre les gars et les filles pour l'engagement affectif des parents et pour le risque d'abandon scolaire. Les analyses corrélationnelles laissent émerger des différences et des similitudes entre les gars et les filles. Dans les deux cas, les troubles du comportement et la dépression sont reliées positivement à l'abandon scolaire, la dépression est associée négativement à l'engagement affectif des parents et à l'encadrement fourni alors que l'engagement affectif des parents est associé positivement avec l'encadrement qu'ils fournissent et négativement avec l'abandon scolaire. Chez les filles, les troubles du comportement sont reliés négativement à l'engagement affectif des parents et à l'encouragement vers l'autonomie. Chez les garçons, les troubles du comportement sont reliées positivement à la dépression et négativement à l'encadrement fourni par les parents qui lui est négativement associé à l'abandon scolaire. Les analyses de régression indiquent, pour les garçons, que les trois dimensions du style parental contribuent à prédire les troubles de comportement, que l'engagement affectif des parents prédit la dépression et que

	l'abandon scolaire est prédit par l'engagement affectif et l'encadrement des parents. Chez les filles, aucune dimension du style parental prédit les troubles du comportement alors que l'engagement affectif des parents prédit la dépression et que l'abandon scolaire est prédit, comme chez les garçons, par l'engagement et l'encadrement des parents. Les troubles du comportement et la dépression prédisent l'abandon scolaire tant chez les garçons que chez les filles. Ces résultats suggèrent qu'il n'y a pas nécessairement une relation linéaire entre le style parental, les troubles du comportement et l'abandon scolaire chez les garçons puisque ce ne sont pas les mêmes dimensions du style parental qui prédisent l'une ou l'autre de ces difficultés. Le style parental semble agir directement et indirectement sur l'abandon scolaire chez les garçons. Chez les filles, le style parental semble exercer un impact sur la dépression qui prédit l'abandon scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui ont des troubles de comportement, des troubles affectifs, des problèmes de santé mentale (dépression), qui sont retirés socialement, qui se sont engagés dans la délinquance et la consommation de substances. Ils présentent aussi des lacunes d'habiletés sociales, un manque de motivation et d'intérêt face à l'école. Ils s'engagent dans des activités sexuelles au début de l'adolescence, vivent une situation de grossesse précoce (filles). Ils proviennent de milieux familiaux à faible statut socio-économique, où la scolarité des parents est faible. La famille est désunie, ou de type monoparentale. Dans leur famille, il y aurait un manque de cohésion et de soutien, des conflits, un manque de supervision parentale et des pratiques parentales inadéquates. Ils seraient à risque d'abandon scolaire
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	âge, élève, parents, comportement, cognitif, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, famille monoparentale
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Orientation théorique :	apprentissage social
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	empirique

Objectif(s) :	examiner les liens entre les troubles du comportement, la dépression, le style parental et l'abandon scolaire
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	Habiletés sociales, indice de dépression, style parental, risque de d'abandon scolaire
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses descriptives, comparaison de moyennes, analyses corrélationnelles et de régression
Interprétation des résultats :	Les résultats suggèrent qu'il n'y a pas nécessairement une relation linéaire entre le style parental, les troubles du comportement et l'abandon scolaire chez les garçons puisque ce ne sont pas les mêmes dimensions du style parental qui prédisent l'une ou l'autre de ces difficultés. Le style parental semble agir directement et indirectement sur l'abandon scolaire chez les garçons. Chez les filles, le style parental semble exercer un impact sur la dépression qui prédit l'abandon scolaire.

Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique.	
Auteur :	Mary, C.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	Les intérêts de recherche de Mary (2003) concernent la relation d'aide qui s'installe entre un élève en difficulté et un intervenant en adaptation scolaire, dans un contexte d'interventions orthopédagogiques individualisées. Au coeur de cette réflexion, se pose cette question : comment ce type d'intervention orthopédagogique impliquant un enseignant et un enfant seul peut-il susciter « un réel engagement de l'élève dans son apprentissage puisque la rencontre risque de reposer sur une relation de dépendance très forte ? ». Dans le présent texte, cette auteure s'interroge plus particulièrement sur la relation de dépendance qui s'installe entre une élève ayant une déficience intellectuelle légère (12 ans, 5e année du primaire) et une étudiante en formation des maîtres au cours d'une série d'interventions. L'analyse s'appuie sur des observations réalisées à partir d'enregistrements vidéos. Le cadre d'analyse adopté repose sur le concept de contrat didactique (Brousseau, 1996). Cette auteure met en lumière quelques phénomènes étant apparus en cours d'interventions et qu'elle interprète comme des effets de contrat : « 1) la centration de l'élève sur l'intervenante, 2) la centration sur l'énoncé du problème et la naissance d'un malentendu, 3) la centration de l'intervenante sur le manque d'autonomie de l'élève et un glissement métacognitif, 4) une impasse ou un questionnement sans réponse. ». En bref, selon Mary, il semble que l'élève adapte ses réponses aux réactions de l'intervenante et ne semble pas entrer vraiment dans une résolution personnelle du problème. Cette auteure pointe les lacunes de l'intervention au regard, notamment, des aspects conceptuels et des difficultés cognitives reliés à la tâche, ainsi qu'à l'introduction d'une démarche de résolution de problèmes rigide. Elle affirme la nécessité d'une analyse préalable de la tâche et d'une intervention qui s'appuie sur celle-ci.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	formation continue des enseignants et math.
Contexte :	orthopédagogie
Type d'intervention :	formation initiale des enseignants
Cible(s) :	futur enseignant
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas

Objectif(s) :	Analyser la relation d'aide liant un intervenant et un enfant
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	rétrospectif, séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre
Mode(s) d'analyse des résultats :	interprétation des observations et des discours
Interprétation des résultats :	Cette auteure pointe les lacunes de l'intervention au regard, notamment, des aspects conceptuels et des difficultés cognitives reliés à la tâche, ainsi qu'à l'introduction d'une démarche de résolution de problèmes rigide. Elle affirme la nécessité d'une analyse préalable de la tâche et d'une intervention qui s'appuie sur celle-ci.

Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction	
Auteur :	Mather, N., Bos, C. et Babur, N.
Source :	<i>Journal of learning disabilities</i> , 34(5), 472-482.
Année :	2001
Résumé :	Les recherches réalisées au cours des dix dernières années sur les enfants ayant de faibles performances en lecture permettent de conclure qu'une formation précoce et systématique en conscience phonologique et en correspondance graphème/phonème améliore les habiletés en lecture et l'orthographe précoce et résulte en une diminution du nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture (Blachman, Ball, Black et Tangel, 1994; Bos, Mather, Friedman Narret et Babur, 1999; O'Connor, 1999). Selon les auteurs, pour enseigner la lecture aux élèves à risque et aux élèves avec des difficultés d'apprentissage, les enseignants ont besoin d'avoir des perceptions positives face au rôle d'une formation explicite et systématique ainsi qu'une bonne connaissance de la structure de la langue anglaise. Le sujet de cette étude était d'examiner les perceptions et les connaissances d'enseignants sur la formation précoce en lecture et en écriture pour les élèves à risque d'échec. L'échantillon était composé de 293 enseignants finissants n'ayant pas d'expérience et de 131 enseignants ayant un minimum de trois ans d'expérience en enseignement (de la maternelle à la troisième année). Les auteurs concluent que leurs résultats sont malheureusement similaires à ceux obtenus par Most (1994). En effet, l'analyse des résultats permet de voir que les enseignants ne sont pas préparés adéquatement pour le défi que représente la formation précoce en lecture et en écriture d'élèves à risque.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche

The Effect of Direct Instruction in Sight Word Vocabulary on Reading Achievement of At-Risk Students

Auteur :	Mayfield, L.G. et Holmes, J.A.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Point Clear, Alabama.
Année :	1999
Résumé :	La Louisiane est l'état américain où les enfants sont les plus pauvres et les plus à risque d'échec scolaire. Cette recherche vise à déterminer si un enseignement direct de la reconnaissance à vue des mots (sight word recognition), où les élèves à risque doivent reconnaître des mots sans l'utilisation du décodage ou du contexte, combiné à de la pratique avec les pairs et les membres de la famille peut augmenter leurs performances dans la compréhension de lecture. Les participants sont 27 élèves de troisième année d'une école rurale d'un milieu défavorisé de la Louisiane. Les deux classes choisies sont celles où les élèves ont le plus faible niveau d'habileté sur les quatre classes de troisième année de cette école. Il y a 16 élèves dans le groupe contrôle et 11 élèves dans le groupe expérimental. Trois d'entre eux étaient des élèves bénéficiant des services de l'éducation spécialisée. Dans la classe de troisième année où se déroule l'intervention, les élèves en difficulté ont été intégrés. Les deux groupes ont 165 minutes par jour d'enseignement en écriture et en lecture dispensé par leur enseignant à tout le groupe. Le groupe contrôle reçoit un enseignement qui s'appuie sur le manuel. Les élèves du groupe expérimental bénéficient en plus d'une intervention individualisée sur le vocabulaire et de mots de vocabulaire à pratiquer à la maison. Les mots choisis sont entre autres ceux que l'élève est incapable de lire dans des histoires lues en classe. L'élève s'exerce à les lire jusqu'à ce qu'il les maîtrise, avec l'aide de l'enseignant ou d'un autre élève. Des données ont été recueillies sur une période de 6 semaines. Les analyses ont révélé une différence significative des résultats entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, en faveur du groupe expérimental dans les tests d'unité. Le "Mann Whitney Test" a révélé une différence significative en faveur du groupe expérimental dans les composantes suivantes du test d'unité : vocabulaire, fait/opinion, et les assistances graphiques. Les données recueillies indiquent qu'une très brève formation en

	reconnaissance visuelle des mots, combinée avec des exercices et des devoirs journaliers sur les mots résultent en des notes en vocabulaire et en compréhension beaucoup plus hautes pour les élèves à risque de troisième année que celles du groupe contrôle. Toutefois, il n'y a pas de différence significative pour les tests de compréhension de lecture. Les auteurs expliquent cela par le fait que les élèves n'ont passé que quatre jours sur le vocabulaire lors des tests de compréhension de lecture alors qu'ils ont travaillé le vocabulaire durant plusieurs semaines pour le test de fin d'unité. Les résultats montrent l'efficacité que peut avoir la combinaison de l'enseignement explicite de la reconnaissance des mots et le tutorat par les pairs. Ils illustrent également un effet positif de l'intégration scolaire qui peut être bénéfique pour tous les élèves.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Les méthodes traditionnelles appliquées aux élèves qui ne lisent pas ou qui sont faibles en lecture (faire reprendre une année, placement en classe spéciale, programme "Title I") sont inefficaces et doivent être remplacées par un enseignement spécialisé en lecture qui va répondre aux besoins des élèves à risque. Les programmes tels que "Reading Recovery" et "Success for All" ont montré leurs effets positifs, mais leur coût est élevé. Selon Levy et al (1997), il est possible d'augmenter la compréhension en lecture des élèves en travaillant la fluidité de la lecture, c'est-à-dire en augmentant la rapidité de la reconnaissance des mots, ce qui facilite les processus syntaxiques et sémantiques qui sont nécessaires à la compréhension en lecture. Ceci est appuyé par d'autres recherches (Rupley et Willson, 1997, Nicholson, 1997).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Déterminer si un enseignement direct de la reconnaissance à vue des mots (sight word recognition), où les élèves à risque doivent reconnaître des mots sans l'utilisation du décodage ou du contexte, combiné à de la pratique avec les pairs et les membres de la famille peut augmenter leurs performances dans la compréhension de lecture.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental, séries temporelles, Groupe contrôle

Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	À toutes les six semaines : - résultats à 4 tests de compréhension de texte - 1 résultat de test de fin d'unité (unit test)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Test non paramétrique Mann Whitney
Interprétation des résultats :	- Une augmentation significativement plus élevée des résultats de fin d'unité chez les élèves du groupe expérimental que chez les élèves du groupe contrôle. - Pas de différence significative pour les tests de compréhension de lecture. - Les élèves n'ont passé que quatre jours sur le vocabulaire lors des tests de compréhension de lecture, mais ils ont travaillé le vocabulaire durant plusieurs semaines pour le test de fin d'unité. - Les résultats montrent l'efficacité que peut avoir la combinaison de l'enseignement explicite de la reconnaissance des mots et le tutorat par les pairs. - Montre un effet positif de l'intégration scolaire qui peut être bénéfique pour tous les élèves.
Limite(s) de l'étude :	Le nombre peu élevé de sujets et le fait qu'ils n'ont pas été sélectionnés au hasard nuisent à la validité externe et à la validité interne. Les auteurs n'avaient pas pour but de faire une expérimentation, mais uniquement une intervention. Ils ont décidé en cours de route de faire une collecte et une analyse de données.

School-based indicated prevention: A randomised trial of group therapy	
Auteur :	McArdle, P., Moseley, D., Quibell, T., Johnson, R., Allen, A., Hammal, D., et leCouteur, A.
Source :	<i>Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines</i> , 43(6), 705-712
Année :	2002
Résumé :	122 enfants identifiés par leur professeur comme étant à risque de troubles émotionnels et de comportement ont été attribués au hasard à un groupe dramatique de thérapie ou à un programme d'étude contrôlée, basé sur le site de l'école. 117 élèves ont complété la phase l'intervention d'essai qui comprend des sessions qui totalisent 12 heures. Les autoévaluations effectuées après l'intervention démontrent un effet significatif associé à chaque type d'intervention. Cependant, selon les rapports des professeurs, il y aurait un avantage net entre les deux, en faveur de l'intervention de groupe de thérapie. C'est aussi vrai et démontré par l'analyse concentré catégorielle pour ceux ayant les symptômes les plus sévères. Cette analyse confirme les rapports des professeurs soutenant que les améliorations se sont maintenues pour une période de suivi d'au-delà d'un an.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	comportements socio-affectifs
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Les problèmes de santé mentale des enfants et des adolescents sont responsables de la situation de détresse persistante et considérable et de leur trouble de comportement. Ils contribuent des résultats décevants au niveau scolaire et professionnel, à la consommation de drogue, la grossesse à l'adolescence, les accidents et le suicide (Gould, Fisher, Parides, Flory & Shaffer, 1996). En plus, selon les révisions récentes, il y a eu une augmentation substantielle du pourcentage de problème de santé mentale auprès des jeunes dans les sociétés de l'ouest (Prosser & McArdle, 1996; Smith & Rutter, 1995). Étant donné les résultats contradictoires ou faibles lorsque les interventions sont faites dans un cadre universel, les projets d'interventions ciblant les enfants à risque de développer des désordres mentaux, ont tendance à attirer la croissance significative et un effort d'évaluation (Offord, 1996; Mrazek & Haggerty, 1994). À cause de la grande majorité des enfants assistant à l'école, l'intervention à l'école auprès des enfants

	plutôt que des parents, est relativement efficace en terme d'engagement des individus à risque sans cicatrice. Les interventions efficaces tendent à avoir une attention sur l'enfant et le groupe. Jensen (2000) a reporté que les professeurs étaient des meilleurs observateurs que les parents pour évaluer les effets des changements de doses de médication, par rapport au placebo.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	1) les interventions à l'école réduisent les problèmes de comportement et émotionnels, de façon plus significative que s'il n'y avait pas d'intervention. 2) Les changements sont évidents pour les professeurs, les enfants participants et les parents. 3) L'intervention par thérapie de groupe est plus efficace que l'intervention du programme d'étude. 4) Il y a une effet du traitement qui se poursuit dans le temps, les scores suivants seront significativement plus bas que les post-interventions. 5) Les changements vont être plus apparents pour les enfants ayant plus de problèmes de comportement.
Échantillonnage :	référé par Prof.
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation systématique, questionnaire
Mesure(s) :	1) Le rapport des professeurs est un questionnaire très utilisé en santé mentale auprès des jeunes dans la recherche et la pratique (TRF) (Achenbach, 1991). Ce questionnaire mesure les changements de comportement des élèves, identifiés par les professeurs. 2) Auto-évaluation des jeunes (YSR) est une évaluation des symptômes. Il contient 150 items avec 6 sous-échelles. 3) Les parents complétaient une liste de contrôle des comportements des enfants (Achenbach, 1991) qui mesure la perception des parents sur les symptômes des enfants.
Mode(s) d'analyse des résultats :	1) Les scores sont transformés en t-score ou 50 représente la moyenne des scores pour la population et 60 représente "borderline Clinical". Paire T-test, Technique d'effet de modèle de régression.
Interprétation des résultats :	En regardant la moyenne du questionnaire, le groupe de thérapie a une moyenne supérieure. En comparaison avec le programme d'étude contrôlée, le groupe de thérapie accélère les changements. L'effet du groupe de thérapie était apparent pour ceux avec les difficultés les plus sévères et les effets étaient soutenus à travers les suivis. Cette situation s'explique par la plus grande emphase mise sur l'apprentissage social associé au groupe de thérapie. Les entrevues avec les parents ont révélé des changements soutenus

	pour les deux groupes d'âges. Les résultats suggèrent que l'éducation, les professionnels de la santé et les gestionnaires devraient considérer le travail de groupe dans les interventions précoces pour le développement de nouveaux services de santé pour les jeunes ou pour la gestion des problèmes de comportement ou émotionnels à l'école.
Limite(s) de l'étude :	Les petits ajustements dans les groupes après l'allocation ont pu introduire des biais significatifs. Mais comme les scores de symptômes étaient comparables, des biais significatifs ne devraient pas arriver.

Falling our children: Finding alternatives to in-grade retention (policy brief)

Auteur :	McCollum, P., Cortez, A., Maroney, O. et Montes, F.
Source :	San Antonio, TX : Intercultural Development Research Association. Disponible en ligne: http://idra.org/Research/ingrade.pdf
Année :	1999
Résumé :	Ce texte trace brièvement le mouvement historique du balancier, selon les décades, entre la pratique du redoublement scolaire et la promotion accélérée aux USA : en 1970, mouvement en faveur la promotion accélérée; en 1980, le redoublement; en 1990, la promotion; en 2000, le redoublement, un mouvement consécutif au discours du président Clinton, en 1998, incitant les milieux scolaires à cesser la pratique de la promotion accélérée en vue de rehausser les standards éducatifs des écoles américaines. Selon les auteurs, sur 66 études effectuées de 1990 à 1997 concernant les effets du redoublement scolaire, 65 d'entre elles ont trouvé que cette mesure est inefficace et qu'elle est traumatisante pour les élèves. De manière générale, ces recherches ont montré que: - 50 % des élèves ayant doublé n'ont pas une performance améliorée la seconde année, et 25 % de ces élèves ont même une performance moindre; - cette mesure n'est pas une force motivatrice pour amener les élèves à travailler plus fort; - le redoublement d'une année scolaire est fortement associé au décrochage scolaire, et le redoublement de deux années est lié en quasi certitude au décrochage scolaire; - les élèves doubleurs ont une faible estime d'eux-mêmes, ils voient le redoublement comme une punition et une stigmatisation, et non pas comme un événement positif pouvant les aider; - les élèves de statut ethnique minoritaire sont deux fois plus doubleurs; - 40 % des doubleurs viennent de milieux socio-économiques défavorisés, comparativement à seulement 8,5 % pour les milieux aisés; - la mesure du redoublement est très coûteuse. Pour éviter le redoublement scolaire et la promotion accélérée, l'école d'été est une mesure qui s'est installée massivement. Les statistiques de certaines villes américaines montrent qu'une forte proportion d'élèves échoue quand même suite aux cours d'été, et que parmi eux, plusieurs coulent le même programme pour une troisième fois. Certaines écoles exigent des frais pour ces cours. Cette mesure paraît d'autant plus questionnable que les données de recherche indiquent que la très forte proportion d'élèves devant

s'inscrire à ces cours sont de statut économiquement faible.

Une autre mesure utilisée pour contrer le redoublement et la promotion accélérée est l'année de transition entre deux cycles ou niveaux scolaires (par exemple, entre le primaire et le secondaire). Ces années de transition s'avèrent un frein et préparent peu les élèves pour la réussite lorsqu'ils sont promus pour l'année scolaire suivante.

Selon les auteurs de cette politique, d'autres mesures alternatives doivent être envisagées. Ils décrivent ce qui se fait actuellement dans certaines écoles (en plus des mesures déjà décrites): évaluation des besoins spéciaux de l'élève; une assistance sous forme tutorale avec un enseignant; le tutorat par les pairs; une aide pédagogique après l'école; l'école du samedi; l'implication des parents; des classes d'apprentissage coopératif.

En s'appuyant sur leur recension des écrits et des études statistiques, ces auteurs formulent les recommandations suivantes (pour les écoles du Texas):

- se fixer comme but de réduire le redoublement scolaire;
- identifier aussitôt que possible les élèves qui n'atteindront pas les niveaux de satisfaction;
- encourager le développement professionnel des enseignants pour s'assurer qu'ils ont les connaissances et les habiletés pour enseigner à une grande variété d'élèves de façon à rencontrer les standards;
- redessiner les structures de l'école pour supporter plus d'apprentissage intensif (c'est-à-dire des classes multi-âges avec des enseignants qui demeurent avec leurs élèves plus d'une année);
- publiciser le taux de redoublement scolaire et les coûts par élève associés à cette mesure;
- utiliser des critères pour déterminer le statut des écoles exemplaires et reconnues qui ont un faible taux de redoublement scolaire;
- ré-établir une limite du nombre d'élèves pouvant être retenu;
- établir de multiples critères pour déterminer si un élève doit être retenu ou promu pour la prochaine année scolaire. Les décisions doivent être basées sur de multiples critères plutôt que sur la simple performance aux tests ou la recommandation du professeur;
- établir un mécanisme pour déterminer si un élève doit être retenu ou promu pour la prochaine année scolaire. De tels mécanismes doivent inclure des comités scolaires (incluant des enseignants, des parents, des administrateurs, des coordonnateurs et autres professionnels), qui appuierait leur décision sur des critères multiples. Ces comités devraient avoir un rôle qui influence la prise de décision au regard du redoublement, plutôt qu'un rôle décisif;

	- utiliser des évaluations en classe qui informent mieux l'enseignement, par exemple des évaluations basées sur la performance (rubriques, grilles, relevés anecdotiques) qui guident l'instruction.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion

The learning value of computer-based instruction of early reading skills

Auteur : Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. et Leitner, I.

Source : *Journal of computer assisted learning*, 16(1), 54-63.

Année : 2000

Résumé : Cette étude examine la contribution de l'enseignement basé sur l'informatique à l'acquisition d'habiletés précoces en lecture et la compare à celle de modes d'enseignement plus conventionnels. Cette recherche étudie également les effets des caractéristiques spécifiques de la technologie informatique sur les performances en lecture. Quarante-six enfants entre 5 et 6 ans qui sont dans six maternelles en éducation spécialisée en Israël ont participé à cette étude. Ils ont été identifiés par les services de psychologie comme étant à haut risque de difficulté d'apprentissage, entre autres en lecture. Les enfants sont assignés aléatoirement à l'un des groupes. Dans le groupe 1, 16 enfants reçoivent un enseignement en lecture avec un programme qui inclut du matériel basé sur l'ordinateur. La première étape du programme est centrée sur la préparation à la lecture (reconnaissance de la lettre, perception auditive, discrimination visuelle). La deuxième étape est organisée en blocs et est composée d'activités qui exercent la lecture. Dans le groupe 2, 15 enfants utilisent seulement le matériel imprimé du programme, sans l'utilisation de l'ordinateur. Dans le groupe 3, 15 enfants ne reçoivent pas d'enseignement spécifique en lecture. Il s'agit du groupe contrôle. Les chercheurs visent à vérifier l'effet de l'enseignement basé sur l'informatique sur la conscience phonologique des enfants, la reconnaissance des mots et des lettres.

Les résultats indiquent clairement que les enfants à haut risque qui ont reçu le programme d'intervention en lecture avec du matériel informatique ont amélioré de façon significative leurs habiletés sur le plan de la conscience phonologique et de la reconnaissance des mots et des lettres comparativement à leurs pairs qui ont reçu un programme de formation avec du matériel imprimé et à ceux qui n'ont pas reçu une formation formelle en lecture. La compréhension du lien entre la lettre et le son est essentielle pour le développement de la conscience phonologique, l'identification de la lettre et l'orthographe. Le programme informatique aide grandement cette compréhension en raison de ses caractéristiques tactile, visuelle et auditive qui permettent à l'enfant de voir la relation entre la lettre et le son. L'enregistrement du travail fait par l'enfant sur l'ordinateur permet à l'enseignant de suivre l'évolution de l'élève.

Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture, NTIC
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Il existe un lien entre les connaissances de départ en lecture (processus phonologique, reconnaissance des lettres) et la compétence en lecture. L'utilisation d'un ordinateur dans l'apprentissage de la lecture peut offrir un support spécifique en offrant : - un langage digitalisé qui permet entre autres d'associer les graphèmes et les phonèmes - un écran tactile qui permet à l'élève d'appuyer sur les lettres directement sur l'écran - une individualisation des séquences d'enseignement et de la rétroaction.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	But de la recherche : Examiner la contribution d'un enseignement qui s'appuie sur l'ordinateur en comparant les acquis en début d'apprentissage de la lecture avec les modes plus conventionnels d'enseignement. Questions de recherche : - Est-ce que l'utilisation d'un matériel informatique pour l'enseignement de la lecture de base aux élèves du préscolaire qui sont à risque de difficultés en lecture ajoute de la valeur à l'apprentissage ? - Quelles caractéristiques de la technologie informatique utilisée sont le plus liées aux acquisitions des enfants dans leur apprentissage de la lecture ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Mesure prise avant le traitement: - "Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R) pour mesurer le vocabulaire de l'élève. Mesures prises avant et après le traitement : - "Phonological awareness test" pour mesurer la conscience phonologique - "Word recognition test" pour mesurer la reconnaissance des mots - "Letter naming test" pour mesurer la reconnaissance des lettres

Mode(s) d'analyse des résultats :	MANOVA Analyse univariée
Interprétation des résultats :	- Les enfants qui ont reçu un enseignement utilisant l'ordinateur ont eu une augmentation significative sur le plan de la conscience phonologique, de la reconnaissance des mots et des lettres comparés aux enfants qui n'ont utilisé que le matériel imprimé et les enfants du groupe contrôle. - La compréhension du lien entre la lettre et le son est essentielle pour le développement de la conscience phonologique, l'identification de la lettre et l'orthographe. Le programme informatique aide grandement cette compréhension en raison de ses caractéristiques tactile, visuelle et auditive qui permettent à l'enfant de voir la relation entre la lettre et le son.

Primary Intervention Programme (PIP): A Model for Students At-Risk.	
Auteur :	Mitchell, C.D. et Daley, A.Z.
Source :	Kingston : Jamaica Association for Persons with Mental Retardation.
Année :	1997
Résumé :	Un programme d'intervention primaire (PIP), désigné pour remédier aux risques d'échecs scolaires des premières années et pour prévenir le placement en éducation spéciale a été implanté dans deux écoles, une urbaine et l'autre rurale dans des régions socio-économiques faibles de la Jamaïque. Le programme implique quatre classes régulières d'enseignement, deux éducateurs spéciaux et deux directeurs. Une évaluation de la première année sur la lecture a identifié 94 élèves (66%) avec un âge moyen de 7 ans et 8 mois, à risque d'échecs scolaires. Les éducateurs spécialisés enseignent dans les classes régulières les techniques d'éducation spéciale à travers un atelier mensuel. L'enseignant de la classe régulière implante ces techniques avec les élèves à risque. À la fin de l'année scolaire, des tests avec "Academic Readiness Inventory" révèle que seulement 16 des élèves (17%) demeurent en dessous du niveau de maîtrise. L'évaluation du programme par les enseignants est positive. Les résultats supportent une identification précoce des élèves à risque d'échecs scolaires. Program evaluation by the teachers est positive et l'implantation des techniques d'éducation spécialisée avec ces élèves à l'intérieur de la classe régulière.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	décrochage scolaire, lecture/écriture, Prévention éducation spécialisé
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Un sondage révèle en 1992-1993 que plus de 33 000 élèves avec des difficultés d'apprentissage sont dans le système régulier d'enseignement et moins de 10 % d'entre eux sont identifiés et reçoivent le support éducationnel nécessaire pour atteindre les niveaux d'intégration attendue. La majorité de ces élèves sont classifiés par les professeurs comme étant des apprenants lents et des retardés mentaux. Ces enfants se retrouvent souvent en difficulté pour l'entrée au secondaire. Une école spécialisée avec les élèves en difficultés reçoit beaucoup plus de demandes d'inscription. Des recherches ont démontré qu'il y a plusieurs enfants en classe qui n'apprennent pas et ne réussissent pas à atteindre le niveau attendu à leur âge ou leur année élémentaire (Sattler, 1988).
Approche	qualitative, quantitative

méthodologique :	
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La recherche vise l'identification précoce et l'exposition de stratégies d'intervention dès la première année auprès des enfants à risque d'échecs scolaires. Cette recherche vise à : 1) fournir un meilleur rendement pour l'ensemble des élèves de première année, 2) prévenir le déménagement des élèves avec un retard mental ou autres difficultés de développement vers une école spécialisée plutôt que leur école communautaire, 3) encourager le placement et l'acceptation de tous les élèves en classe régulière, encourager le développement d'habiletés d'enseignement en travaillant avec les besoins spécifiques des élèves.
Échantillonnage :	raisonné, élèves ayant des résultats faible au test de lecture
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	questionnaire, test
Mesure(s) :	Test 1 : pour mesurer la coordination moteur, la perception visuelle et auditive, les connaissances au niveau du langage et numérique "Grade One Readiness Inventory" (GRI). Test 2 : Ce test est parallèle au test (GRI), "Academic Readiness Inventory". Test 3 : mesure les habiletés verbales, le raisonnement non-verbal, les habiletés spatiales et la performance académique. Test 4 : Le questionnaire d'évaluation des enseignants est réparti en 12 items.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Test 1 : selon leur score par exemple en dessous de 74 %, les élèves ne maîtrisent pas l'information. Test 2 : même type d'interprétation.
Interprétation des résultats :	Une évaluation de la première année sur la lecture a identifié 94 élèves (66% des 144 tests passés aux élèves) qui étaient sous la maîtrise du test de lecture avant l'intervention. Les résultats des post-tests auprès des 94 élèves : 52 des élèves maîtrisent la lecture, donc ont réussi, 16 d'entre eux sont en dessous de la maîtrise et 26 étaient absents lors de l'administration du post-test. Après les pré-tests : 25 enfants ont été signalés en difficulté, de ces 25 enfants, le post-test a révélé que 12 maîtrisent la lecture, 4 sont en dessous de la maîtrise et 8 étaient absents lors du test. Le questionnaire aux enseignants a révélé : trois sur quatre ont noté que le programme a rencontré les attentes, les quatre ont noté l'efficacité des stratégies d'intervention, les enseignants ont noté l'efficacité de matériel mais en quantité insuffisante, les enseignants notent que la collaboration entre enseignant et éducateur spécialisé est efficace pour les enfants à risque, ils sont d'avis que les élèves ont bénéficié du programme en apprenant des processus d'apprentissage et un concept d'eux-mêmes plus positif, ils pensent que le programme

	pourrait être extensionné à d'autres niveaux élémentaires. Le directeur a noté le fait que c'est la première fois dans l'histoire qu'il n'y a pas eu de recommandation à l'effet que certains élèves reprennent leur première année. Conclusion : Les résultats de la recherche indiquent que les élèves vont performer à des plus hauts niveaux si les enseignants peuvent s'assurer que l'ensemble des élèves ont un bon répertoire de lecture sur lequel ils peuvent construire leur base académique. L'inclusion des élèves à risque dans les classes ordinaires est bénéfique pour les élèves. Les professeurs avaient une attitude plus positive envers les élèves ayant des besoins spécifiques.
Limite(s) de l'étude :	L'évaluation psychologique aurait été plus bénéfique à la fin de la période d'intervention, elle aurait été plus ajustée sur la réalité.

Classroom Dynamics and Children At Risk: a Follow up	
Auteur :	Montague, M. et Rinaldi, C.
Source :	<i>Learning Disability Quarterly</i> , 24(2), 75-83.
Année :	2001
Résumé :	Cet article présente les résultats d'une recherche longitudinale sur l'impact de la dynamique de la classe sur des élèves à risque de développer des problèmes d'apprentissage, émotif ou de comportement. Cette recherche s'appuie sur l'observation systématique des interactions en classe entre le maître et les élèves, entre les élèves, ainsi que la perception de l'élève à risque sur les attentes de son enseignant à son égard, et sa propre perception de lui-même. Les mesures ont été prises la première année de l'expérimentation en 1^{ère} et 2^e années scolaires; la deuxième année d'expérimentation, en 2^e et 3^e années scolaires; et la troisième année d'expérimentation, en 3^e et 4^e années scolaires (la première année d'expérimentation est présenté dans Lago-Dellelo (1998), seuls les résultats de deux dernières années sont présentés dans ce texte). Les résultats montrent que les élèves à haut risque en 2^e et 3^e année sont traités significativement plus négativement par leur enseignant, reçoivent significativement plus de réponses neutres et non académiques, et passent significativement moins de temps engagés académiquement. Les élèves non à risque reçoivent significativement plus de réponses académiques de leur enseignant que ceux à risque. Il n'y a pas de différence significative sur le plan des interactions entre les élèves et en ce qui a trait à leurs perceptions. En 3^e et 4^e année, les élèves à risque perçoivent que leur enseignant a des attentes inférieures envers eux, et ils perçoivent eux-mêmes plus négativement. Par conséquent, il semble que, jusqu'à l'âge de huit ans, les élèves à risque ne sont pas conscients du comportement négatif de leur enseignant à leur endroit et du traitement préférentiel à l'égard de leurs collègues de classe. Entre huit et dix ans, ils deviennent conscients et en viennent à se percevoir eux-mêmes négativement. La recherche suggère que le rejet de l'enseignant est un précurseur du rejet des élèves à risque et il affecte défavorablement l'issue académique et comportementale de ces élèves, ainsi que leur estime de soi et leur relation avec autrui.
Énoncé :	Élèves à risque de développer des troubles d'apprentissage, émotionnel ou comportemental.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif

Classification :	prédictive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	interaction maître-élèves, entre élèves
Orientation théorique :	Intégration scolaire. Influence des perceptions, du comportement et des attentes des enseignants sur les élèves à risque.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	descriptive, ethnologique, évaluative
Objectif(s) :	Voir les différences significatives: 1) sur le plan du nombre et du type d'interaction maître-élève entre les élèves à risque et ceux non à risque, 2) dans les interactions entre les élèves à risque et ceux non à risque, 3) sur le plan des perceptions entre ces élèves? 4) dans le temps d'engagement académique entre ces élèves?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	observation systématique
Mesure(s) :	Interactions maître-élève: outil de Brophy-Good Dyadic Interaction System (s'inspire de Levine, 1986). Interactions entre les élèves: outil de Gresham's, 1982. Le temps d'engagement académique: outil de Walker et Severson (1992), Systematic Screening for Behavior Disorders. Perceptions des élèves: outil de Shapiro, 1993, «My teacher thinks I think»
Mode(s) d'analyse des résultats :	Statistique: analyse de variance (Anova)
Interprétation des résultats :	Les résultats montrent que les élèves à haut risque sont traités significativement plus négativement par leur enseignant, reçoivent significativement plus de réponses neutres et non académiques, et passent significativement moins de temps engagés académiquement. Les élèves non à risque reçoivent significativement plus de réponses académiques de leur enseignant que ceux à risque. Il n'y a pas de différence significative sur le plan des interactions entre les élèves et en ce qui a trait à leurs perceptions. En 3e et 4e année, les élèves à risque perçoivent que leur enseignant a des attentes inférieures envers eux, et ils perçoivent eux-mêmes plus négativement. Par conséquent, il semble que, jusqu'à l'âge de huit ans, les élèves à risque ne sont pas conscients du comportement négatif de leur enseignant à leur endroit et du traitement préférentiel à l'égard de leurs collègues de classe. Entre huit et dix ans, ils deviennent conscients et en viennent à se percevoir eux-mêmes négativement. La recherche suggère que le rejet de l'enseignant est un précurseur du rejet des élèves à risque

	et il affecte défavorablement l'issue académique et comportementale de ces élèves, ainsi que leur estime de soi et leur relation avec autrui.
Limite(s) de l'étude :	Dans cette étude, les chercheurs ne se sont pas intéressés aux perceptions de l'enseignant lui-même.

L'élève présentant des troubles de comportement : qui est-il et comment l'approcher?	
Auteur :	Morency, L. et Bordelaue, C.
Source :	<i>Vie Pédagogique</i> , 44-48
Année :	1997
Résumé :	Ce texte de Morency et de Bordeleau (1997) apporte peu de nouvelles informations concernant l'état des connaissances sur les élèves en difficulté d'ordre comportemental. Il a toutefois l'avantage de s'adresser, dans un langage accessible, à des praticiens de l'enseignement. Cependant, la classification des troubles du comportement qui y est présentée correspond à l'ancienne classification du MEQ des années 92-93. Il y a un parcours intéressant des différents facteurs de risque associés aux troubles du comportement. Les auteures font la liste des grandes catégories de facteurs de risque bien connu tout en apportant des exemples pour chacune de ces catégories. Elles mentionnent les facteurs biologiques (substances alimentaires, qualité de l'environnement, allergènes, maladie, irrégularités anatomiques ou biochimiques, désordre cérébral, trouble du fonctionnement du système nerveux, hérédité, accouchement difficile, manque d'oxygène à la naissance, consommation de drogues par la mère, mauvaise alimentation de la mère, stress durant la grossesse), les facteurs familiaux (milieu socio-économique et culturel défavorisé, caractéristiques des parents, lacunes chez les parents, situations familiales difficiles, encadrement parental déficient), les facteurs psychologiques (tempérament, attitudes envers autrui et l'école, anxiété et stress, concept de soi faible, difficulté à s'accepter, sentiment d'impuissance, maîtrise déficiente des pulsions et du comportement, méfiance, absences de normes et de morale, intolérance à la frustration, sentiment de perte et de rejet, la honte de soi (apparence physique), les facteurs scolaires (attentes élevées, préjugés, pratiques pédagogiques peu stimulantes, niveau de difficulté des activités d'apprentissage, incohérence des interventions, confrontation, encadrement inadéquat), les facteurs environnementaux (valeur accordée à l'école, contre-culture, présence de «modèle»). La deuxième section du texte traite des modèles d'intervention et se centre spécifiquement sur les interventions de type comportemental. On explique comment appliquer ces différentes techniques d'intervention tout en situant les modèles théoriques sous-jacents à ces interventions. Les auteures soulignent l'importance de choisir le modèle théorique sous-jacent à l'intervention selon la nature du

	problème, son contexte de survenue et les besoins de l'élève. Elles mentionnent aussi la nécessité d'établir une relation d'aide avec l'élève, de mettre en place un environnement pédagogique de soutien aux apprentissages, de résoudre ses propres problèmes comme adulte et de compter sur l'appui d'autres personnes lorsqu'on travaille auprès d'élèves qui présentent des troubles de comportement. Ce texte reprend des contenus connus depuis fort longtemps sans en faire une analyse critique. Il manque un peu de substance et on ne cite pas toujours les auteurs dont on s'est inspiré. Les références bibliographiques sont peu récentes au regard de l'année de publication du présent texte et elles sont largement diffusées en milieu scolaire.
Catégorie de texte :	ouvrage de vulgarisation
Énoncé :	pas de définition proposée par les auteurs
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

Early Steps: Replicating the Effects of a First-Grade Reading Intervention Program.

Auteur : Morris, D., Tyner, B. et Perney, J.

Source : *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 681-693.

Année : 2000

Résumé : L'efficacité du programme « Reading Recovery » a été montrée par beaucoup de recherches, mais ce programme coûte trop cher pour les écoles qui ont une forte proportion d'élèves à risque. L'efficacité du programme « Early Steps », dont la philosophie est similaire au « Reading Recovery », a été évaluée par Santa et Hoiem (1999). Ils ont observé une augmentation significative des compétences en lecture chez les élèves à risque comparativement à un groupe contrôle.

Le programme « Early Steps » offre, tout comme le « Reading Recovery », une identification précoce des élèves à risque en lecture, un enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte, un tutorat individuel quotidien et une formation de l'enseignant durant toute l'année. Il se différencie toutefois en privilégiant un enseignement direct de la phonologie et de l'orthographe. De plus, la formation des tuteurs est différente. Le nombre d'enseignants formés par école est plus élevé dans le « Early Step ». Le nombre de sessions de formation est de 12 dans l'année alors qu'il est d'une fois par semaine dans l'autre programme (donc plus de trente).

La recherche de Santa et Hoiem (1999) a montré l'efficacité du programme « Early Steps » avec des élèves caucasiens. Cette recherche vise à en évaluer l'efficacité avec des élèves afro-américains.

Quarante-trois élèves de six écoles élémentaires du Tennessee sont sélectionnés à l'aide du « Early Reading Screening Instruments » (ERSI) et sont associés un à un avec 43 élèves provenant de cinq autres écoles de la région qui forment le groupe contrôle. Six enseignants « Title I », 3 enseignants à temps partiel et 13 enseignants à temps plein participent à la recherche. Ils sont tuteurs des élèves de leur classe. Les enseignants à temps plein ont un élève participant, les enseignants à temps partiel en ont deux et les enseignants « Title I » en ont quatre. Le tutorat a lieu pendant les heures de classe à raison de 30 minutes par jour. Le programme se divise en quatre parties : la relecture de livres, l'étude de mots, l'écriture de phrases et la lecture de nouveau livre. Le formateur visite chaque école neuf fois dans l'année pour vérifier l'implantation

	du programme. Comme dans l'étude de Santa et Hoiem (1999), les élèves qui ont bénéficié du programme « Early Steps » ont eu de meilleures performances que les élèves du groupe contrôle sur le plan de l'orthographe, de la conscience phonologique et du décodage. Le programme a fait une plus grande différence pour les élèves qui au départ étaient les plus faibles. Contrairement à dans l'étude de Santa et Hoiem (1999), les élèves moins à risque ont également eu de meilleures performances dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle alors que ce n'était pas le cas dans l'autre recherche. Toutefois, les élèves dans l'étude présente étaient moins forts au départ. Également, le groupe contrôle de Santa et Hoiem avait eu une intervention en lecture. Les résultats montrent que le programme est efficace avec des élèves à risque en lecture, mais ne permet pas de voir si les acquis sont maintenus.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le programme « Early Steps » offre, tout comme le « Reading Recovery », une identification précoce des élèves à risque en lecture, un enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte, un tutorat individuel quotidien et une formation de l'enseignant durant toute l'année. Il se différencie toutefois en privilégiant un enseignement direct de la phonologie et de l'orthographe. De plus, la formation des tuteurs est différente. Le nombre d'enseignants formés par école est plus élevé dans le « Early Step ». Le nombre de sessions de formation est de 12 dans l'année alors qu'il est d'une fois par semaine dans l'autre programme (donc plus de trente).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La recherche de Santa et Hoiem (1999) a montré l'efficacité du programme « Early Steps » avec des élèves caucasiens. Cette recherche vise à en évaluer l'efficacité avec des élèves afro-américains. Questions : - Est-ce que les élèves qui reçoivent un enseignement avec le programme « Early Steps » réussissent mieux que les élèves du groupe contrôle en lecture de fin de première année et en

	orthographe ? - Est-ce que le programme « Early Steps » permet de voir une différence avec les élèves qui étaient les plus à risque au début de l'année scolaire ? - Est-ce que les enfants qui bénéficient du programme « Early Steps » réussissent mieux que ceux du groupe contrôle dans les tâches permettant de mesurer la conscience phonologique et le décodage ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test (au début de la première année) : « Early Reading Screening Instruments » (ERSI) qui prédit les habiletés en lecture à la fin de la première année. Post-tests (à la fin de la première année) : - “Word recognition” (informel) - “Passage reading” (informel) qui mesure l'habileté de lecture de passage ayant des niveaux de difficulté différents. - « Pseudoword decoding » (standardisé) qui mesure les compétences en décodage. - « Passage comprehension » (standardisé) qui mesure la compréhension de lecture
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse multivariée de la variance
Interprétation des résultats :	- Comme dans l'étude de Santa et Hoiem (1999), les élèves qui ont bénéficié du programme « Early Steps » ont eu de meilleures performances que les élèves du groupe contrôle sur le plan de l'orthographe, de la conscience phonologique et du décodage. - Le programme a fait une plus grande différence pour les élèves qui au départ étaient les plus faibles. - Différence avec l'étude de Santa et Hoiem (1999) : les élèves moins à risque ont également eu de meilleures performances dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle alors que ce n'était pas le cas dans l'autre recherche. Toutefois, les élèves dans l'étude présente étaient moins forts au départ. Également, le groupe contrôle de Santa et Hoiem avait eu une intervention en lecture. - Les résultats montrent que le programme est efficace avec des élèves à risque en lecture, mais ne permet pas de voir si les acquis sont maintenus.
Limite(s) de l'étude :	- Les écoles du groupe contrôle ont 14% plus d'élèves ayant de faibles résultats. - Pas de données sur le maintien des acquis.

Facing the challenge of at-risk students in urban schools districts : The impact of an attendance and dropout prevention programm in a non-traditional school.

Auteur :	Munoz, M.
Source :	Rapport de recherche, document EDRS
Année :	2002a
Résumé :	Munoz (2002) évalue les retombées d'un programme de prévention de décrochage scolaire dans une école non-traditionnelle. Cet auteur identifie, en se référant aux recherches antérieures, différentes catégories de facteurs de risque, ceux reliés à l'élève, ceux reliés à l'école, ceux découlant d'une combinaison des facteurs reliés à l'élève et de ceux reliés à l'école, les facteurs du macro-système (les contextes social, économique et politique dans lesquels l'école est incluse). Au moyen de la théorie de l'aliénation, cet auteur explique le phénomène du décrochage scolaire dans la mesure où l'absence de liens avec les buts de l'école entraînerait un détachement du processus de socialisation qui aboutirait à l'abandon scolaire consécutif au rejet des normes et des valeurs de l'école par les élèves. Selon les écrits, les raisons invoquées par les jeunes pour expliquer le décrochage scolaire sont : 1) n'aiment pas l'école; 2) des résultats scolaires piètres; 3) aller sur le marché du travail; 4) se marier (chez les filles). Les facteurs de risque qui sont associés à l'abandon scolaire sont : 1) l'école elle-même; 2) la taille de l'école; 3) des problèmes économiques, 4) la grossesse précoce; 5) le mariage; 6) les besoins des élèves non satisfaits par l'école; 7) la résistance de l'école aux changements. Un programme de prévention du décrochage scolaire, tenant compte des facteurs qui y sont associés, a été implanté dans une école alternative qui privilégie une approche individualisée axée sur une réponse aux besoins des élèves tout en visant une augmentation de la fréquentation scolaire. Une phase pré-programme a permis d'identifier les élèves les plus à risque de décrochage, de décider des stratégies à adopter et de constituer un dossier pour les élèves ciblés. Le programme d'intervention comprend les activités suivantes: 1) appel aux élèves absents; 2) contact avec le parent ou le tuteur pour tous les élèves de 16-17 ans; 3) contact personnel avec l'élève lorsqu'il est présent; 4) assistance à l'élève lorsqu'il a des problèmes personnels ou familiaux affectant la fréquentation scolaire. Des sous-groupes de 30 à 35 élèves sont suivis par un intervenant. L'intervention s'est étalée sur un semestre. Les sujets ont été recrutés au moyen d'un échantillonnage sélectif parmi les élèves les plus à risque de décrochage scolaire et répartis

	au hasard dans un groupe expérimental (n = 103) et un groupe de contrôle (n = 103) équivalents au regard du genre et de la race. Les critères de sélection étaient le rendement scolaire faible en français ou en mathématiques, la fréquentation scolaire faible, les absences non justifiées, un nouveau travail et le parentage. Un journal de bord et l'observation participante ont permis de collecter les données concernant l'implantation du programme d'intervention et de faire les ajustements requis. Les dossiers scolaires ont permis d'obtenir des mesures du rendement académique, de fréquentation scolaire et des dates de décrochage scolaire. Les données ont été recueillies au début, pendant et à la fin de l'implantation du programme. Les données ont été soumises à des analyses descriptives, des tests-t pour échantillons indépendants. Une analyse coût-efficacité a été effectuée. Le taux de fréquentation scolaire a augmenté mais cette augmentation s'est atténuée au quatrième mois de l'intervention. L'augmentation a été plus importante dans le groupe expérimental mais les analyses ont été effectuées seulement sur un sous échantillon de 24 élèves dans chacun des groupes (n =24). En considérant l'ensemble de l'échantillon, l'auteur rapporte qu'il y a eu plus d'élèves actifs (67% versus 53%), plus de diplômés (9 versus 4), moins de décrocheurs (24% versus 43%) dans le groupe expérimental que dans le groupe de contrôle. L'analyse coût-efficacité indique que l'intervention a généré un gain de 112\$ par jour pour fournir des services à des élèves à risque. L'auteur mentionne que les résultats sont peut-être biaisés positivement en faveur de la fréquentation scolaire par le fait que les sujets ont conscience de leur participation dans une expérimentation ou que leurs réponses face à la fréquentation scolaire reçoivent une attention spéciale de la part d'intervenants.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui ont un rendement scolaire faible, qui s'absentent souvent et sans justifications, qui travaillent ou qui sont déjà des parents. Ils sont à risque d'échec et de décrochage scolaire
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe ressource

Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Théorie d'aliénation
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Munoz (2002) évalue les retombées d'un programme de prévention de décrochage scolaire dans une école non-traditionnelle.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation participante, questionnaire, test
Mesure(s) :	fréquentation scolaire, taux de diplomation, décrochage scolaire, mesure de coût/efficacité
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses descriptives, tests-t pour échantillons indépendants, analyse coût-efficacité
Interprétation des résultats :	L'auteur mentionne que les résultats sont peut-être biaisés positivement en faveur de la fréquentation scolaire par le fait que les sujets ont conscience de leur participation dans une expérimentation ou que leurs réponses face à la fréquentation scolaire reçoivent une attention spéciale de la part d'intervenants.
Limite(s) de l'étude :	Quant aux limites de l'étude, l'auteur ne rapporte pas de résultats du rendement scolaire. L'analyse de la fréquentation scolaire est faite seulement pour un petit sous-échantillon sans apporter une justification. De plus, l'auteur n'a pas tenu compte de l'impact de variables non scolaires et il n'a pas présenté les résultats associés à l'implantation du programme.

Alternative Schools: Providing a safety net in our High School to cope with the at-risk student challenge

Auteur : Munoz, M. A.

Source : ED463365

Année : 2002b

Résumé : Le thème de ce texte porte sur les interventions contre le décrochage scolaire. Munoz (2002) discute des études antérieures qui ont pointé des raisons possibles du décrochage scolaire. Par la suite, il présente un programme particulier, alternatif et non traditionnel, le «Liberty High School» (expérimenté au Jefferson County Public School). Dans ce texte, Munoz (2002) présente les résultats d'une étude évaluative visant à mesurer l'impact de ce programme sur des mesures non académiques, telles la fréquentation scolaire et les suspensions. Globalement, il semble que ce programme a permis aux élèves de dépasser leurs problèmes de comportement et d'avoir une présence plus assidue à l'école.

Ce programme de prévention contre le décrochage scolaire est passé d'une vision habituelle à court terme centrée sur des interventions individuelles, à une vision à plus long terme impliquant des interventions compréhensives s'étendant au-delà de l'école, incluant la famille et la communauté. Ce programme s'appuie sur la recherche et requiert des efforts concertés pour identifier les facteurs de risque au problème de l'élève. La stratégie de prévention vise à renforcer les facteurs de protection à l'école, dans les familles et les communautés. Pour être une réussite, selon Munoz (1998), les interventions préventives doivent se centrer sur le rehaussement et la création d'un contexte environnemental susceptible de renforcer les comportements positifs (compétence sociale, habileté de résolution de problème, autonomie, avoir un but, etc.). Ce programme procède à une sélection des élèves de 8e et 9e années selon leur disposition et autres critères, ne sont pas acceptés tous les élèves. Les composantes du programme sont présentées (p.9) ainsi que les questions de recherche (p.10). Cette étude évalue les caractéristiques des élèves participants, les caractéristiques des services offerts dans le programme, et la différence dans la participation des élèves sur la base de la fréquentation scolaire et des suspensions.

Catégorie de texte : compte-rendu d'intervention

Thème(s) : décrochage scolaire

Contexte : classe ressource

Type d'intervention : prévention ciblée

Cible(s) :	élève, environnement communautaire, environnement familial, environnement scolaire
Orientation théorique :	Facteurs de risque et facteurs de protection.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	- Quelles sont les caractéristiques et le nombre d'élèves participant aux programmes? - Quelles sont les caractéristiques de l'étendu des services de ce programme? - Quelles sont les différences dans la participation des élèves selon la fréquentation scolaire? - Quelles sont les différences dans la participation des élèves selon les mesures de suspensions?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test
Mesure(s) :	- absentéisme et suspensions (données informatisées)
Mode(s) d'analyse des résultats :	- analyse de variance (mesure de tendance centrale et de dispersion)
Interprétation des résultats :	Globalement, il semble que ce programme a permis aux élèves de dépasser leurs problèmes de comportement et d'avoir une présence plus assidue à l'école.
Limite(s) de l'étude :	Le programme est présenté très sommairement. Il est difficile de rattacher l'impact du programme sur l'un de ses éléments en particuliers

The critical Years of Education for At-Risk Students: The impact of an Early Childhood Program on Student Learning	
Auteur :	Munoz, M.A.
Source :	ED 456 913
Année :	2001
Résumé :	Cette étude compare les résultats de différents programmes d'intervention précoce qui appartiennent à la famille plus large des programmes Jump Start, soit: le KERA Preschool Program, le Head Start, le Even Start et le Tuition-based. Cette recherche évalue des élèves (de statut socio-économique défavorisé) sur différentes dimensions pendant quatre ans, à partir de la prématernelle. La présente recherche étudie, plus particulièrement, les performances académiques de ces élèves. Par comparaison avec un groupe contrôle, les élèves des programmes KERA Preschool Program et Head Start montrent une meilleure performance en lecture et en mathématiques. Les élèves du programme KERA Preschool Program sont ceux qui ont eu les plus hautes performances.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Les auteurs s'appuient sur Brady (1994) qui expliquent les facteurs de risques à partir de trois catégories: 1) un diagnostic établi pour les élèves ayant des conditions médicales diagnostiquées, 2) les risques biologiques, pour les élèves qui sont à risque de retards développementaux en raison de facteurs associés à la grossesse, aux événements reliés à la naissance, ou à des complications postnatales, et 3) les élèves environnementalement à risque, pour ceux qui font face à un étalage de facteurs environnementaux qui affectent défavorablement le développement de l'enfant.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale
Classification :	prédictive
Thème(s) :	approche institutionnelle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Les programmes de la famille Jump Start
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Le but de cette étude consiste à examiner l'impact d'un programme

	d'intervention précoce sur la performance des élèves. La question de recherche qui guide cette étude est la suivante: quel est l'impact du programme sur les mesures cognitives et non cognitives et quels sont les tendances à travers le temps ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	La performance des élèves, d'après le Stanford Diagnostic Reading et Mathematics Test (SDRT/SDMT), et le Early Childhood Student Profile (la langue, les mathématiques et logique, habiletés cognitives, langagières, littéraires)
Mode(s) d'analyse des résultats :	Statistique (courbe normale, le score alpha de Cronbach)
Interprétation des résultats :	Par comparaison avec un groupe contrôle, les élèves des programmes KERA Preschool Program et Head Start montrent une meilleure performance en lecture et en mathématiques. Les élèves du programme KERA Preschool Program sont ceux qui ont eu les plus hautes performances.
Limite(s) de l'étude :	Très peu d'informations sont données sur les programmes. Le partenariat établi avec Le programme Jump Start n'est pas explicité. Il est difficile de savoir ce qu'on évalue au juste.

Effectiveness of a Cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory

Auteur : Naglieri, J.A. et Johnson, D.

Source : *Journal of learning disabilities*, 33(6), 591-597.

Année : 2000

Résumé : Le processus cognitif utilisé dans cette recherche est basé sur la théorie PASS (Planning, Attention, Simultaneous, and Successive) dans lequel ces processus sont la base des fonctions cognitives. Cette étude cherche à déterminer si une formation conçue pour faciliter le processus de planification donnée par les enseignants à leurs élèves aurait des effets différents dépendamment des caractéristiques cognitives individuelles des élèves. Les sujets de cette étude sont 19 élèves de la sixième à la huitième année dans le sud de la Californie qui sont placés en classe spéciale en mathématiques. Certains sont en difficulté d'apprentissage et d'autres ont une déficience intellectuelle légère. L'intervention a duré trois mois et avait lieu durant les cours réguliers en mathématiques. Les élèves avaient déjà reçu un enseignement traditionnel sur le calcul arithmétique.

Les élèves suivent 7 sessions de base (hors intervention) et 14 sessions où l'intervention est mise en place. Lors de l'intervention, les élèves complètent des fiches d'exercices mathématiques pendant dix minutes puis ils discutent dix minutes sur les stratégies utilisées en faisant ressortir celles qu'ils trouvent les plus efficaces. Ils ont par la suite une nouvelle période de dix minutes pour faire de nouveaux exercices mathématiques. La période de discussion a pour objectif d'amener l'élève à comprendre l'importance en mathématiques de la planification et de l'utilisation de stratégies adéquates. La discussion porte donc sur les différentes stratégies et sur leur efficacité. Les stratégies qui ne sont pas efficaces sont rejetées par les élèves lors de la discussion. Le rôle de l'enseignant est de faciliter la réflexion des élèves et de les encourager à planifier, mais ce n'est pas son rôle de déterminer si les stratégies sont adéquates ou non. Le psychologue de l'école aide d'ailleurs les enseignants à trouver des moyens pour faire interagir leurs élèves.

Les élèves sont divisés en cinq groupes selon leurs résultats au "Cognitive Assessment System" (CAS). Le groupe expérimental est formé de neuf élèves qui ont une faiblesse sur le plan du processus de planification. Les autres élèves sont répartis dans quatre groupes contrôle. Le premier groupe contrôle est formé de deux élèves dont

	le processus d'attention est faible. Le deuxième groupe contrôle comprend trois élèves qui ont une faiblesse dans leur processus de simultanéité. Le troisième groupe contrôle contient un seul élève qui lui a une faiblesse sur le plan du processus successif (succesive). Enfin, le quatrième groupe contrôle est formé par dix élèves qui n'ont pas de faiblesse dans l'un des quatre processus cognitifs. Les résultats ont montré que les enfants avec une faiblesse cognitive en planification s'amélioreraient considérablement en contraste avec ceux ayant une faiblesse cognitive sur le plan des processus d'attention, de simultanéité et successif. Ces données montrent que les enfants avec des faiblesses en planification ont profité de la formation conçue pour les aider alors que les enfants qui ont reçu la formation basée sur la planification et qui n'avaient pas une faiblesse à ce niveau n'ont pas montré le même niveau de réussite. Les chercheurs suggèrent que la mesure des processus cognitifs du PASS à l'aide du "Cognitive Assessment System" (CAS) serait plus pertinente que celle du quotient intellectuel et permettrait de sélectionner l'intervention adaptée. Donc, un élève qui a une faiblesse sur le plan du processus de planification recevrait une intervention visant ce processus cognitif. L'intervention présentée n'est donc pas la mieux adaptée si la faiblesse de l'élève ne se situe pas en planification, mais par exemple avec le processus d'attention.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques, Déficience intellectuelle légère
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le fait de ne pas réussir à résoudre des problèmes mathématiques implique une difficulté à organiser les mathématiques, à sélectionner les meilleures stratégies à utiliser, à déterminer ce qui est demandé dans le problème et à contrôler et vérifier son travail. Le processus cognitif utilisé dans cette recherche est basé sur la théorie PASS (Planning, Attention, Simultaneous, and Successive) dans lequel ces processus sont la base des fonctions cognitives. La planification (planning) est un processus mental qui permet un contrôle cognitif et qui est composé de plusieurs éléments permettant à la personne de s'organiser pour atteindre le but visé. L'attention est le processus mental qui permet à la personne de se concentrer sur un objectif en résistant à la distraction. La simultanéité (simultaneous) est le processus qui permet à la

	personne de s'occuper de plusieurs informations à la fois et de les organiser. Le processus successif (successive) est un processus qui permet à la personne de travailler avec de l'information dans un ordre précis ou en série. Ces trois processus sont reliés au calcul arithmétique en particulier le processus de planification.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	But de la recherche : Tester davantage les résultats des études qui montrent que l'enseignement de stratégies cognitives peut augmenter les compétences en résolution de problèmes mathématiques.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Le "Cognitive Assessment System" (CAS) est administré individuellement au cours de l'intervention. Il s'agit d'un test d'habileté organisé autour des quatre processus du PASS. Le nombre total de problèmes mathématiques résolus correctement est noté pour chaque élève pour les 7 sessions de base et les 14 sessions d'intervention.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Homogénéité de la variance.
Interprétation des résultats :	- Les résultats suggèrent que l'enseignement de stratégie cognitive aide l'élève à mieux utiliser le processus cognitif de planification. - Les élèves du groupe expérimental se sont améliorés davantage que les élèves des groupes contrôles. - Les chercheurs suggèrent que la mesure des processus cognitifs du PASS à l'aide du "Cognitive Assessment System" (CAS) serait plus pertinente que celle du quotient intellectuel et permettrait de sélectionner l'intervention adaptée. Donc, un élève qui a une faiblesse sur le plan du processus de planification recevrait une intervention visant ce processus cognitif. - L'intervention présentée n'est donc pas la mieux adaptée si la faiblesse de l'élève ne se situe pas en planification, mais par exemple avec le processus d'attention.
Limite(s) de l'étude :	- Petit échantillon qui ne permet pas la généralisation des résultats.

An evaluation of success in an alternative learning programme: Motivational impact versus completion rate	
Auteur :	Nicholas,J.D. et Steffy,B.E.
Source :	<i>Educational Review</i> , 51(3), 207-219.
Année :	1999
Résumé :	La présente étude examine les effets d'un programme alternatif d'apprentissage sur la motivation des étudiants, l'orientation des objectifs, l'auto-efficacité et l'estime de soi, dans une grande école urbaine d'un district localisé dans une région centrale des États-Unis. Le but de ce projet est de déterminer si ce programme spécifique d'apprentissage alternatif peut avoir un effet positif sur les quatre variables décrites ci-dessus. Le projet avait aussi comme intention de fournir du feedback qui prendra la forme d'un rapport pour faire le point sur le système scolaire local concernant l'efficacité de leur programme en incluant le taux d'exécution des participants. 199 étudiants de l'école secondaire du premier cycle et 372 étudiants de l'école secondaire du deuxième cycle ont participé à l'étude. Cette recherche est basée sur des recherches existantes sur la théorie de la motivation et sur d'autres types de programmes qui fournissent une forme alternative de service éducationnel pour les étudiants à risque. Des entrevues ont été conduites avec les étudiants et les employés du programme alternatif pour fournir les informations anecdotiques pour supporter les données.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Dans ce programme, les jeunes à risque sont définis comme des élèves ou étudiants ayant à leur dossier une multitude de violations dans leur comportement avec un historique pauvre de leur performance académique.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement
Caractéristiques des environnements :	spécialisée
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, motivation, suspension et expulsion
Contexte :	classe régulière et ressource
Type d'intervention :	programme d'apprentissage alternatif
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	Plusieurs rapports sur les écoles publiques rapportent les problèmes de gestion de classe et de discipline. Un rapport de 1987 du centre de statistique pour l'éducation révèle que 44% des enseignants des écoles publiques rapportent plus de comportements perturbateurs en

	classe qu'il y a cinq ans. Les administrateurs ont perçu une augmentation de la violence à l'école (Boothe, 1993). Les enseignants notent que les problèmes de comportement interfèrent significativement avec leurs tâches d'enseignement. L'efficacité et l'impact des programmes tels que la suspension et l'expulsion de l'école sont un lieu de débat important. Plusieurs recherches notent l'impact négatif : l'échec académique, maintien au même niveau, des attitudes négatives face à l'école et l'augmentation du décrochage. La suspension à cause de l'absentéisme, augmente souvent l'absentéisme par la suite, donc a un effet contraire. La suspension est souvent utilisée de façon disproportionnée avec une minorité d'étudiants (Uchitelle et al., 1989). Et souvent le message de rejet (par la suspension) contribue au désengagement des étudiants envers l'école (Wheelock & Dorman, 1988), peut amener à des problèmes psychologiques et émotionnels. 15% à 30% des étudiants vont décrocher de l'école avant d'avoir terminé leur secondaire (Richardson & Griffin, 1994). Les statistiques sont beaucoup plus élevées pour les cultures africaines et hispaniques et pour les enfants venant d'un faible milieu socio-économique. Les programmes efficaces incluent des employés qui fournissent un support chaleureux, un support personnel et une attitude universelle que les étudiants n'ont pas la permission d'échouer. (Gold, 1995). Self-efficacy : se rapporte à l'évaluation personnelle ou la confiance en notre capacité de performance pour des tâches spécifiques. Nos croyances sur nos capacités sont en lien positif avec nos accomplissements et notre motivation (Ames, 1984; Nichols and Miller (1994). L'orientation de nos buts : 1) but de performance, les individus ont tendance à abandonner les défis lorsque les difficultés émergent, 2) but d'apprentissage, les individus sont intéressés à apprendre et à acquérir une connaissance (ils sont aussi d'avantage persistant face aux difficultés et à l'échec) (Diener & Dweck, 1978). Estime de soi (Woolfolk, 1995): notre propre évaluation de notre propre concept de soi, c'est la valeur que chacun d'entre nous donne à nos propres habiletés et comportements. Plus les étudiants ont d'estime d'eux-mêmes, plus ils rencontrent facilement de succès à l'école (Marsh, 1990).
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La présente étude examine les effets d'un programme alternatif d'apprentissage sur la motivation des étudiants, l'orientation des objectifs, l'auto-efficacité et l'estime de soi, dans une grande école urbaine d'un district localisé dans une région centrale des États-Unis.

Échantillonnage :	Volontaire
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	entrevue, questionnaire
Mesure(s) :	Un questionnaire de 66 items pour analyser les différents aspects de la motivation et l'estime de soi de l'élève. Certains éléments du questionnaire ont été inspirés de "Miller and Nichols and their colleagues".
Mode(s) d'analyse des résultats :	Covariance (Ancova). Le pourcentage d'étudiants ayant complété le programme et le pourcentage d'étudiants ayant complété et retourné dans leur école respective.
Interprétation des résultats :	La comparaison pré-test et post-test, a révélé une augmentation significative sur "les buts de l'apprentissage", "self-regulation = la régulation de soi" et "estime de soi dans le milieu scolaire et des pairs" pour les étudiants ayant complété le programme d'apprentissage alternatif. L'efficacité de soi et la motivation intrinsèque n'ont pas augmentées de façon significative, l'auteur note le fait que les données du pré-test sont déjà élevées avant l'implantation du programme. Les feedbacks des étudiants : Ils apprécient l'assistance et la chaleur qu'ils reçoivent des employés du programme et le fait qu'ils rencontrent pour la première fois dans leur vie le succès. Certains disent apprécier les classes réduites. En effectif, ils notent leur apprentissage, ils se disent prêts à retourner à leur école d'origine. 87% des participants (89 étudiants) qui ont complété l'ensemble du programme ont retourné à leur école d'origine. Ces 89 étudiants représentent sur 231 étudiants 39%, du groupe initial ayant débuté le programme. 40 % des étudiants n'ayant pas terminé le programme ont décroché de l'école, tandis que 17 % ayant terminé le programme ont décroché. Les résultats du programme démontrent une amélioration des comportements peut-être expliqués par les petits effectifs dans les classes. Il serait intéressant d'étudier pourquoi ces programmes ont du succès pour ceux qui complètent le programme et comprendre le succès limité avec ceux ayant initialement un niveau élevé de motivation et qui éventuellement abandonnent le programme. Dans l'évaluation de ce type de programme, il faudrait définir ce que nous entendons par Succès.
Limite(s) de l'étude :	L'échantillonnage était construit sur une base volontaire.

Early reading intervention can be effective and cost-effective

Auteur : Nicholson, R.I., Fawcett, A.J., Moss, H., Nicholson, M.K. et Reason, R.

Source : *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 47-62.

Année : 1999

Résumé : En Grande-Bretagne, le « Reading Recovery programme » a été utilisé auprès d'élèves à risque en lecture et a fait ses preuves. Toutefois, son coût élevé a fait qu'il a été supprimé. Les auteurs ont donc décidé de développer un programme de lecture assistée par ordinateur offrant un soutien individualisé, le « Interactive Assessment and Teaching ». Ce programme touche trois aspects de la lecture : le sens, la phonologie et la fluidité de la lecture. Il s'agit d'une intervention précoce s'adressant à des enfants de cinq à six ans.

L'échantillon provient de quatre écoles avec des caractéristiques démographiques différentes et il est composé des 16 élèves les plus faibles de chaque classe de première année (62 élèves). Le groupe contrôle est composé de 40 élèves provenant d'écoles comparables. Les élèves du groupe expérimental ont bénéficié d'un programme scolaire adapté individuellement, d'un programme de support sur la construction des mots et des compétences phonologiques. Le programme était administré aux élèves en groupe de quatre à raison de deux périodes de trente minutes par semaine pendant dix semaines. Il n'y a pas d'intervention particulière pour le groupe contrôle.

Les élèves du groupe expérimental ont fait des progrès significativement plus élevés sur le plan de la lecture et de l'orthographe. Quarante des soixante-deux élèves du groupe expérimental sont rendus au 90ème percentile ou plus en lecture par rapport à leur âge alors que 25% des élèves sont demeurés des lecteurs problèmes (problem readers), avec un retard d'au moins 6 mois en lecture. Les élèves qui font de faibles progrès dans leurs compétences en lecture malgré le programme sont plus âgés (plus de 6 ans et demi) ce qui illustre l'importance d'un diagnostic précoce. Une intervention avant l'âge de six ans serait donc préférable.

En comparant les résultats du programme "Reading Recovery" et son coût avec le présent programme, ce dernier semble plus rentable (des résultats comparables à un coût moindre). Le temps consacré à chaque élève est de 3,5 heures alors que pour le

	"Reading Recovery" il est de 35 heures.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	lecture/écriture, NTIC
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	développement, évaluative
Objectif(s) :	But : Développer et évaluer une stratégie d'intervention pour les élèves à risque d'échec en lecture dans leur première année d'école - Est-il possible de développer un système d'intervention précoce rentable identifiant les élèves à risque en lecture et de leur fournir un support qui va leur permettre d'accélérer leur apprentissage pour les remettre au niveau normal d'acquisition en lecture ? - Quelle proportion d'élèves ne retireront pas d'avantage à bénéficier du programme et est-il possible de prédire quels élèves nécessiteront une aide supplémentaire ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, Groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test : "Dyslexia Early Screening Test" et le "British Picture Vocabulary Scale" Pré-test et post-test : « Wechler Objective Reading Dimension » (WORD) Reading and Spelling tests.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de la variance
Interprétation des résultats :	- Les élèves du groupe expérimental ont fait des progrès significativement plus élevés sur le plan de la lecture et de l'orthographe. - 40 des 62 élèves du groupe expérimental sont rendus au 90ème percentile ou plus en lecture par rapport à leur âge. - Le type d'intervention offert aux élèves peut l'être par des enseignants ordinaires, c'est-à-dire par des enseignants qui ne participent pas à des projets de recherche. - En comparant les résultats du programme "Reading Recovery" et son coût avec le présent programme, ce dernier semble plus rentable (des résultats comparables à un coût moindre). Le temps consacré à chaque élève est de 3,5 heures alors que pour le Reading Recovery il est de 35 heures. - Les élèves qui font de faibles progrès dans leurs compétences en

	lecture malgré le programme sont plus âgés (plus de 6 ans et demi) ce qui illustre l'importance d'un diagnostic précoce. Une intervention avant l'âge de six ans serait donc préférable. - Les résultats obtenus au « Dyslexia Early Screening Test » peuvent permettre de prédire quels élèves vont nécessiter une aide supplémentaire suite au programme.
Limite(s) de l'étude :	Les auteurs regrettent que les mesures standardisées utilisées dans cette recherche ne permettent pas de dire pourquoi l'élève ne fait pas de progrès, mais seulement d'indiquer quel enfant ne fait pas de progrès.

Gifted students with learning disabilities : Recommandations for identification and programming

Auteur : Nielsen, M.E.

Source : *Exceptionality*, 10(2), 93-111.

Année : 2002

Résumé : Nielsen (2002) traite, dans ce texte, des élèves qu'elle qualifie comme étant doublement exceptionnels puisqu'ils disposent de talents particuliers (élèves doués) tout en ayant des difficultés d'apprentissage. Les données d'incidence de cette double caractéristique seraient peu disponibles puisque ces élèves seraient «cachés» parmi la population scolaire générale. Ils seraient vus, par les enseignants, comme des apprenants moyens ou démontrant un sous rendement scolaire. Les caractéristiques que présentent ces élèves recoupent à la fois celles des enfants doués et celles des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle présente, d'ailleurs, un portrait détaillée des caractéristiques de ces deux types de clientèle scolaire. Les élèves ayant des talents exceptionnels et des difficultés d'apprentissage ressembleraient à leurs pairs doués quant aux habiletés intellectuelles mais ils éprouveraient des difficultés scolaires similaires à celles des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés d'apprentissage se situeraient souvent en lecture et en écriture en raison de l'écart souvent trouvé entre les échelles verbale et de performance à des tests de QI chez les élèves doublement exceptionnels. Leurs difficultés d'apprentissage généreraient une frustration envers l'école. Ces élèves ne livrent pas leur plein potentiel dans des situations de testing. Ainsi leur plein potentiel sur le plan intellectuel ne peut pas être capté et leur rendement scolaire n'est pas toujours sous la moyenne mais il est significativement toujours inférieur à leurs habiletés intellectuelles. Plusieurs de ces élèves sont capables de compenser, à un certain degré pour leurs difficultés d'apprentissage et ils sont référés en éducation spécialisée seulement lorsqu'ils présentent des problèmes de comportement.

Cette auteure fait des recommandations pour l'évaluation de ces enfants : 1) former une équipe préparée à travailler avec ce type d'élève et regroupant différents professionnels; 2) établir les bases pour la reconnaissance de ces élèves et pour les desservir; 3) examiner minutieusement les dossiers scolaires; 4) identifier les écarts entre les performances (habiletés intellectuelles et rendement scolaire); 5) démontrer une certaine flexibilité dans l'application des critères d'identification; 6) administrer les tests lors de rencontres

	individuelles; 7) recourir à des sources multiples de données. Quant aux services à offrir à ces élèves, cette auteure propose qu'un continuum de services soit offert et devrait s'étendre de la classe régulière à l'école spéciale avec le soutien d'éducateurs spécialisés en douance. Par ailleurs, il faudrait prévoir une continuité des services à travers les niveaux scolaires et encadrer les services au moyen de directives claires pour le placement de ces élèves et pour l'élaboration d'un plan d'éducation individuel. Le travail auprès de ces élèves nécessite, selon cette auteure, une approche d'équipe à tous les niveaux de la démarche (évaluation, décisions, services). De plus, il faudrait offrir à ces élèves des occasions d'interactions avec des pairs présentant les mêmes caractéristiques qu'eux. Ceci briserait l'isolement social puisque ces élèves ne cadrent pas bien avec la clientèle scolaire régulière ni avec celle de l'éducation spécialisée. L'accès au programme scolaire pour doués devrait leur être offert pour une portion de leur temps scolaire puisque pour certaines matières ils ont besoin d'un apprentissage accéléré. On devrait accorder une priorité à leurs talents pour ensuite desservir leurs difficultés. Cette approche préconise une philosophie d'intervention qui construit à partir des forces de l'élève. Comme ces enfants vivent de la frustration envers l'école et de la confusion à propos de leurs compétences, il faudrait leur offrir des services de counseling pour contrecarrer la survenue d'états dépressifs, d'un sentiment d'échec et de la colère. Les nouvelles technologies semblent être des outils à considérer avec cette clientèle. Une telle approche exige le soutien d'enseignants prêts à travailler avec ces élèves exceptionnels et qui sont formés en conséquence. Surtout, il faut reconnaître les talents de ces jeunes, leur permettent de les exprimer dans le contexte scolaire et créer des occasions ou des activités qui favorisent cette reconnaissance par les pairs et le milieu scolaire.
Catégorie de texte :	réflexion
Énoncé :	Les élèves à risque sont ceux qui sont doublement exceptionnels c'est-à-dire qu'ils ont des talents exceptionnels et qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Ils sont à risque de sous rendement scolaire et de difficultés de comportement puisque leurs talents ne sont pas bien desservis et non reconnus par le milieu scolaire.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	classe régulière

Classification :	institutionnelle
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée

Affective developpement of gifted students with nontraditional talents	
Auteur :	Olenchak, R.F.
Source :	<i>Roeper Review</i> , 21(4), 293-297.
Année :	1999
Résumé :	Ce texte peut être considéré comme un texte de réflexion sur le phénomène de la douance se rapportant à des talents non traditionnels, douance différente de la douance intellectuelle ou athlétique. Ces deux derniers types de douance seraient, selon cet auteur assez bien desservis par les services offerts en milieu scolaire. Les talents auxquelles on se réfère sont davantage de nature relationnelle (empathie, conscience sociale) et créative (les arts et les travaux manuels). Le sous-rendement scolaire chez les élèves doués est décrit comme un phénomène nébuleux et se définirait comme un écart entre les performances de l'élève et ses habiletés telles que mesures par des tests standardisés. Ce sous- rendement scolaire serait le résultat du doute à propos de soi (efficacité personnelle) confiance en soi, identité) noté chez ces élèves bien que précédé par des réussites exceptionnelles. Ce sous-rendement scolaire interférerait avec le développement socio-affectif surtout dans ses bases sociales et émotionnelles. Il importe d'identifier précocement ces élèves doués mais la mesure traditionnelle du QI est jugée, par cet auteur comme étant peu appropriée pour décider du placement dans un programme conçu pour des domaines spécifiques d'intelligence. L'auteur suggère de faire une évaluation qualitative de chaque cas d'élèves. Il met en garde contre l'isolement d'un comportement spécifique extrait du profil de comportements pour décider du placement d'un élève dans un programme spécifique. Pour appuyer son point de vue, il se réfère aux travaux de Baum, Olenchak et Owen (1995) qui ont démontré que les élèves douées qui présentent un sous-rendement scolaire présentent des caractéristiques similaires à celles notées chez des élèves ayant reçu un diagnostic de déficit d'attention hyperactivité. Ces traits de comportement seraient une conséquence du fait que ces élèves ne trouvent pas, dans le milieu scolaire des voies pour exprimer leur créativité. Par ailleurs, certains de ces jeunes proviendraient de milieux socio-économiques défavorisés ayant ainsi peu d'occasions pour exprimer leurs talents non traditionnels.

L'auteur fait une liste des caractéristiques habituellement notées chez ces élèves : estime de soi négative, sentiment d'infériorité, buts et standards non réalistes, incapacité de rester en position assise lorsque cela est requis, plaintes somatiques, manque d'initiative à l'école, pas d'intérêt pour les activités compétitives, travaux scolaires incomplets.

Cet auteur note, en se basant sur les travaux de Jackson et Klein (1997), que le développement émotionnel de ces élèves doués serait asynchrone par rapport au développement de leurs habiletés cognitives. Alors que ces élèves présentent des habiletés cognitives supérieures à un jeune âge, il y a un développement affectif comparable ou en retard en comparaison aux enfants du même âge qu'eux.

Sur le plan émotionnel les élèves présentant des talents non traditionnels démontreraient une sensibilité élevée, du perfectionnisme et une intensité dans leur façon d'être. Ces différents traits de personnalité seraient à l'origine du stress notés ces jeunes (voir les travaux de Sliverman, 1993). Ces jeunes présenteraient aussi un intérêt pour les questions morales plus tôt que leurs pairs, une conscience sophistiquée des événements mondiaux, de l'injustice et des idéaux à poursuivre. Ces traits émotionnels, combinés à l'impuissance de ces jeunes exerceraient une influence «sérieuse» sur leur développement social et émotionnel. Les facteurs influençant le développement des individus (famille, parents, pairs, écoles, valeurs sociales) exerceraient une influence plus forte chez les élèves ayant des talents non traditionnels (voir les travaux de Kogan, 1995).

Les enfants doués s'adaptent difficilement à l'école et à la société puisque ces institutions ne reconnaîtraient pas toujours le talent non traditionnel. Souvent rabroués ou cibles de moqueries, ces jeunes présenteraient des réactions émotives négatives. Ils répondent à la désapprobation en cachant leurs talents et même en les niant. Ce déni les placerait à risque (sous-rendement scolaire, abandon de l'école, délinquance, troubles de l'alimentation, abus de drogues, idéation suicidaire, engagement dans des activités non acceptées socialement et auto-destructrices).

Alors qu'il y a des programmes disponibles pour la douance intellectuelle et athlétique mais il y a peu d'options pour les élèves ayant des talents non traditionnels. Ces enfants avec des talents

	non traditionnels et ne recevant pas de services de l'école pour exprimer ces talents sont à risque de sous-rendement scolaire. En se référant aux résultats de deux études de cas menées auprès d'élèves du primaire (une fille de 6e année; un gars de 3e année) ayant des talents non traditionnels (sensitivité à l'autre très développée (fille) et habiletés manuelles exceptionnelles (gars)), cet auteur fait une liste de conditions qui assurent le succès de l'intervention auprès de ces élèves. Les informations ont été recueillies au moyen d'une approche qualitative faisant appel à l'observation participant, à des entrevues, à l'analyse de documents (protocole de testing, notes), notes de terrain, journal des deux sujets concernant l'école et l'Intervention. Les conditions de succès sont les suivantes : 1) un adulte qui inspire confiance; 2) la création d'un lien avec cet adulte qui permet le partage de sentiments, des idées et des croyances; 3) l'acceptation des caractéristiques de l'élève tout en offrant des modèles de comportement positifs comme une alternative à ceux qui prédominent dans l'école; 4) la centration sur les forces et les intérêts de l'élève même s'ils ne sont pas traditionnels en milieu scolaire; 5) se centrer sur le développement affectif; 6) établir, à l'école, un forum pour la reconnaissance de talents non traditionnels; 7) reconnaître l'existence de la présence d'intelligences diverses.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les enfants doués dont les talents non traditionnels ne sont pas desservis par le milieu scolaire ou éducatif sont à risque de difficultés scolaire et de difficultés d'adaptation socio-affective
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social, traits de personnalité ou de tempérament
Caractéristiques des environnements :	école régulière, classe régulière
Classification :	institutionnelle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	développementale et compréhensive
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	Illustrer le développement affectif chez deux élèves ayant des talents autres que dans les domaines scolaires et athlétique lorsqu'une

	intervention sur mesure leur est offerte
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation participante
Mesure(s) :	phénoménologiques provenant de triangulation d'outil (observation participante, entrevues, analyses de documents) : estime de soi, développement affectif, rendement scolaire, comportements, attitudes envers l'école
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse de données compréhensives découlant d'une méthode de recherche micro-ethnographique
Interprétation des résultats :	Une intervention centrée sur les caractéristiques des élèves et sur leurs besoins détourne les enfants d'une trajectoire de développement qui les place à risque de difficultés scolaires.
Limite(s) de l'étude :	Nombre restreint de sujets, mesures peu décrites

Flexible grouping in reading.	
Auteur :	Opitz, M. F.
Source :	New York: Scholastic Books.
Année :	1998
Résumé :	« Flexing Grouping » : il s'agit de créer des groupes mixtes (donc qui sont formés par des élèves qui n'ont pas les mêmes niveaux de compétences). En ce qui a trait à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, les élèves des différents niveaux sont donc dans le même groupe et de petits groupes sont formés selon les sujets abordés. Le travail peut se faire en grands groupes puis en petits groupes, les meilleurs aidant ceux qui ont le plus de difficulté par exemple. Une des raisons avancées par l'auteur pour utiliser ce type de groupe est que cela permet de s'assurer que tous les élèves ont le sentiment de faire partie de la communauté. Le fait de lire le même texte, selon leurs capacités, permet aux élèves de différents niveaux de compétence de partager leurs impressions et de discuter ce qui aide les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent puisqu'il y a une discussion sur le texte. Cela rend également les élèves capables de travailler en coopération avec les pairs. Enfin, cela enlève l'effet de groupe faible. Dans son manuel, l'auteur donne plusieurs conseils aux enseignants sur la planification d'activités de lecture, le choix des livres, l'organisation de la classe. Il propose différentes stratégies avant, pendant et après la lecture.
Catégorie de texte :	Manuel

Art Education and At-Risk Youth: Enabling Factors of Visual Expressions.

Auteur :	O'Thearling, S. et Bickley-Green, C.A.
Source :	Art Education and At-Risk Youth: Enabling Factors of Visual
Année :	1996
Résumé :	OBJECTIF : Examine un programme d'art visuel s'adressant aux élèves à risque qui tente d'améliorer leur estime d'eux-mêmes, de stimuler leur désir d'apprendre et le développement critique de leur pensée à travers la critique de l'art et l'expression d'eux-mêmes. THÉORIE : Si les élèves à risque sont guidés et éduqués, leur non-conformité peut être catalyser vers une pensée créative et des changements positifs. Un professeur optimiste d'art peut visualiser les élèves à risque comme ayant un grand potentiel. En plus, les jeunes agités sont souvent perçus comme n'ayant pas une haute estime d'eux-mêmes (Walsh, 1993). Conventionnellement, en éducation de l'art, l'affiliation, leur valeur personnel, la sécurité, l'accomplissement et l'opportunité d'expression ont été identifiés comme des facteurs qui influencent l'estime de soi (Cowan & Clover, 1991). La nature des pensées des adolescents produit des changements dans le processus éducationnel (Piaget, 1970). Les adolescents ont des modes inflexibles de perception et d'interprétation. RÉSULTATS : Un sommaire des réponses de 11 élèves à risque et 35 élèves de l'éducation générale, collégiale à la question suivante : Qu'est-ce que l'art? Démontre que 74 % des élèves du collège considèrent l'art comme une expression de l'artiste, tandis que seulement 27 % des élèves à risque vont dans ce sens. Pour les enfants à risque, le pouvoir de faire de l'art n'est ni entre les mains de l'artiste, ni les admirateurs des œuvres et ni la société. En d'autres mots, les gens ne sont pas en contrôle, les choses ne font qu'arriver. L'artiste n'a pas l'aire d'être vu par l'élève à risque, comme ayant le pouvoir de créer ou d'effectuer un changement dans les circonstances. Comme dans leur vie, les élèves à risque n'ont pas l'impression de pouvoir effectuer des changements dans leur environnement. L'auteur donne des exemples de quelques étudiants dans des situations précises qui montrent leur évolution à partir de certaines théories reliées à l'art, par exemple, si un enfant crée un objet qu'il considère valable ou ayant une valeur, souvent il peut transférer cette valeur à lui-même. Créer un environnement sûr où les jeunes sont encouragés à s'exprimer sans violence et d'une façon significative personnellement peut avoir un profond effet sur

	leur confiance en eux-mêmes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	programme d'art pour élève à risque

L'assistance éducative parentale : programme d'interventions en milieu familial auprès de parent ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire

Auteur :	Paquin M.
Source :	<i>Education et francophonie, 25(2).</i>
Année :	1997
Résumé :	Cet article discute de plusieurs recherches portant sur des programmes d'assistance éducative auprès des parents, elle résume une des recherches de façon plus particulière (incluse dans la partie intervention). Les parents qui ont réussi à l'école, qui s'impliquent activement dans l'éducation de leur enfant ou qui établissent des conditions favorables d'étude, sont plus enclins à constater un bon rendement scolaire chez leur enfant. Les conditions favorables qu'offre le milieu familial, telles que l'encadrement parental, la stabilité intrafamiliale et les habitudes saines de vie sont à ce point déterminantes qu'elles peuvent être suffisantes pour contrer les difficultés scolaires. Par ailleurs, certains parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire vivent une situation familiale particulièrement difficile. Devant la complexité du problème, ils se sentent dépourvus et, malgré leur désir de venir en aide à leur enfant, ils rencontrent de nombreuses barrières, tant sur le plan personnel que scolaire. Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. Spécifiquement, il expose les grandes lignes d'un programme d'interventions réalisé en milieu familial, dont le but est de permettre aux parents de mieux venir en aide à leur enfant. Il conclue suite aux résultats non significatifs, en relation avec les résultats scolaires que les prochaines recherches devraient combiner l'assistance éducative auprès des parents tout en soumettant l'enfant à un programme de rééducation orthopédagogique. Les recherches futures devraient également s'orienter vers l'étude de cas, et ce, de manière longitudinale car un programme d'intervention d'une année ne semble pas atteindre les résultats escomptés.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	Assistance éducative parentale
Contexte :	milieu familial
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève, environnement familial, environnement scolaire
Orientation théorique :	La médiation familiale est un facteur important associé à la réussite scolaire (Caplan et al., 1992). Or, les familles d'aujourd'hui, tiraillées entre le chômage et le plein emploi ou encore entre le divorce et la

	reconstitution d'un noyau familial, éprouvent beaucoup plus de difficultés qu'avant à offrir cette médiation (Bigras et al., 1991). Ce phénomène peut expliquer en partie pourquoi l'on retrouve jusqu'à trois fois plus de décrocheurs dans les familles monoparentales et recomposées (Zimiles et Lee, 1991). Par ailleurs, les parents ayant connu plus jeunes des difficultés scolaires se sentent assez dépourvus au niveau intellectuel et affectif, en regard de la nécessité de supporter et d'aider leur enfant à surmonter ses difficultés à l'école (Royer et al., 1992). De plus, la communication entre les parents et l'école n'est généralement pas assez articulée pour leur permettre de superviser leur enfant de manière adéquate (Couture, 1991). L'assistance éducative comporte l'utilisation de certains moyens et stratégies qui consistent à augmenter les capacités et l'expérience de la personne assistée (Legendre, 1993). En ce sens, l'assistance éducative destinée aux parents vise implicitement à leur permettre de mieux intervenir auprès de leur enfant en difficulté scolaire (Bouchard et Mongeau, 1982). De toutes les formes de support et d'aide en milieu familial, ce sont celles qui sont offertes sur une base libre et facultative qui obtiennent le plus de succès en terme de participation parentale (Rousseau et al., 1996). Eastman (1988) constate que les programmes d'assistance éducative parentale qui donnent de bons résultats comportent une interaction directe et personnelle avec les parents, en leur proposant des tâches structurées et concrètes, dont les objectifs sont clairement définis.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La recherche a visé à évaluer un programme comprenant plusieurs types d'interventions en milieu familial (Rousseau et al., 1996).
Échantillonnage :	volontaire
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	Bulletin scolaire et "feedback" des parents.
Interprétation des résultats :	Le programme d'assistance éducative parentale a contribué à améliorer grandement l'estime de soi des parents et des enfants (rousseau et al., 1996). Les commentaires formulés par les parents dans le questionnaire d'appréciation renseignent également sur le fait que le programme a contribué à améliorer la façon de s'y prendre avec leur enfant. À ce sujet, des apprentissages sont mentionnés comme étant des gains, et notamment, la prise de conscience de ne pas être seul à éprouver de la difficulté à aider son enfant, la nécessité d'être plus attentif aux besoins de l'enfant, d'être plus patient et plus calme, de lui donner de l'encouragement et de fournir

un meilleur encadrement. L'analyse des bulletins montre toutefois que les interventions en milieu familial ont eu peu d'effet sur le rendement scolaire des élèves. Les résultats de cette recherche illustrent ainsi la très grande difficulté des élèves à surmonter leurs difficultés scolaires. Il est également intéressant de constater que les enfants, dont les parents bénéficient d'assistance éducative, développent un meilleur concept de soi. Toutefois, le développement d'attitudes positives envers l'école chez l'enfant ne semble pas suffisant pour lui permettre de surmonter ses difficultés scolaires, surtout lorsque celles-ci se sont accumulées pendant quelques années et sont survenues tôt dans son cheminement. Bref, les résultats tendent à confirmer qu'il est très difficile d'améliorer le rendement scolaire des élèves, même si des interventions pertinentes s'exercent auprès des parents.

Improving Student Reading Comprehension through the Use of Literacy Circles.	
Auteur :	Parker, S.M., Quigley, M.C. et Reilly, J.B.
Source :	Master's Action Research Project, Saint Xavier University.
Année :	1999
Résumé :	Les difficultés en compréhension de lecture des élèves à risque peuvent affecter leurs progrès scolaire. Ce rapport décrit un programme visant à faire progresser la compréhension en lecture de ces élèves. L'échantillon est constitué d'élèves du premier cycle du primaire d'une école située près d'une grande ville du Mid-Ouest américain. Des mesures standardisées, des évaluations et des discussions avec les élèves lecteurs ont permis d'évaluer leurs problèmes en lecture. Elles ont permis de faire ressortir un manque d'habileté relié à l'apprentissage des mots clés, apprentissage permettant à l'élève d'être en mesure de les récupérer automatiquement et de les utiliser pour décoder d'autres mots. L'intervention sélectionnée pour venir en aide à ces élèves est l'intégration des différents types d'intelligence à l'intérieur de cercles littéraires pour améliorer la compréhension en lecture. Les résultats suite à l'intervention indiquent une amélioration de l'attitude des élèves envers la lecture scolaire et récréative, un intérêt accru pour des auteurs spécifiques quand un roman est choisi et une augmentation du niveau de compréhension en lecture
Catégorie de texte :	résumé

Inclusion in éducation : Comparing pupils' development in spcial and regular education.

Auteur :	Peetsma, T., Vergeer, M. Roeleveld, J. et Karsten, S.
Source :	<i>Educational Review</i> , 53(2), 125-135.
Année :	2002
Résumé :	Peetsma, Verger, Roeleveld et Karsten (2001) ont comparé, dans cette recherche, le développement d'élèves en difficulté qui ont été scolarisés en classe régulière ou en classe spéciale. En plus de comparer les performances des élèves, ils ont vérifié si les progrès des élèves sont associés ou non à une différenciation des services dans la classe au regard des besoins des élèves, si des facteurs (élève, famille, école) viennent expliquer un développement diversifié chez des élèves qui au départ étaient similaires. Afin de situer la pertinence d'une telle comparaison, ces auteurs font un retour dans les écrits pour démontrer que l'avènement des classes spéciales, il y a plusieurs décennies, s'est accompagné d'une augmentation du nombre d'élèves présentant des problèmes éducatifs mineurs (difficultés d'apprentissage et de comportement, retard intellectuel moyen). Ils font état du questionnement à propos de la scolarisation de ces élèves en classe régulière et des lois qui (Pays-Bas) imposent la scolarisation, pour ces élèves, dans une école régulière autant que possible. Ils mentionnent aussi que les données de la recherche n'ont pas encore apporté de réponses claires et adéquates quant à ce qui est le mieux pour ces élèves : l'éducation régulière ou l'éducation spéciale. L'absence de telles réponses serait due à des problèmes méthodologiques (pas d'assignation aléatoire des sujets, absence de groupe de comparaison, étude du milieu de placement plutôt que de la qualité de l'enseignement, très grande variabilité des clientèles et de la sévérité des difficultés des élèves). En se basant sur l'examen fait par Baker et al, (1995) de résultats provenant de trois méta-analyses, Peetsma et al. mentionnent que les élèves à besoins spéciaux scolarisés dans la classe régulière présentent une meilleure réussite que ceux scolarisés dans un environnement non-inclusif. Les résultats d'autres recherches vont dans ce sens mais d'autres études rapportent des résultats moins positifs tant sur le plan du développement cognitif que sur le plan de l'ajustement psychosocial. Ils mentionnent que les travaux de Klingner et al. (1998) permettent d'affirmer, malgré les efforts déployés, la formation et les conseils données aux enseignants, que plusieurs élèves en difficulté ne font pas des progrès suffisants dans un environnement inclusif. L'hypothèse de ces chercheurs est qu'un

programme d'inclusion qui se centre sur les performances cognitives (acquis scolaires), qui tient compte de facteurs psychosociaux (attention, motivation, confiance en soi) et qui fait appel à un modèle d'apprentissage coopératif où prévaut une approche individualisée devrait apporter de meilleurs résultats que si un enseignement traditionnel est maintenu.

Cette recherche fait appel à des méthodologies quantitative et qualitative. Le volet quantitatif repose sur une banque de données longitudinales disponibles pour 40 000 élèves du primaire dont 5 000 proviennent d'école spéciale typique (élèves avec des problèmes mineurs). Parmi la clientèle régulière, les chercheurs ont identifié un sous-groupe d'élèves à risque scolarisés à l'école régulière (score plus bas de 20% de celui de la population d'élèves : français, mathématiques, motivation envers l'école, image de soi). Ces élèves ont été jumelés à des élèves provenant de l'éducation spéciale (similarité sur les variables d'intérêt, le genre, l'ethnie, le SSE et l'âge). Après deux ans de recherche et deux points d'évaluation, le nombre de paires étaient de 252 (pour un total de 504 élèves). Après quatre ans de recherche et trois points d'évaluation, il restait 216 paires d'élèves. Les analyses ont été effectuées sur ces paires restantes. Pour le volet qualitatif, les chercheurs ont effectué des entrevues auprès de 34 paires d'élèves et de leurs enseignants (N= 72). Ces paires d'élèves, au départ similaires, présentaient un développement divergent en comparaison aux autres élèves après les deux premières années de la recherche. Les instruments sont les suivants : 1) des tests de réussite en français et en mathématiques; 2) deux questionnaires remplis par l'enseignant (l'ajustement psychosocial de l'élève et les caractéristiques de l'éducation (enseignement différencié ou non, présence ou non de spécialistes dans la classe, utilisation ou non d'un plan d'éducation individualisé); 3) une entrevue auprès des élèves et des enseignants (image de soi, bien-être à l'école, attitudes envers les travaux scolaires, la qualité de la santé, la culture familiale face à la scolarisation, les besoins des élèves et le pronostic pour la scolarisation, l'investissement de l'élève à l'école, l'engagement des parents à l'école).

Des tests-t avec une correction de la régression vers la moyenne et des tests de rang pour paires appariées de Wilcoxon ont été utilisés. Après deux points d'évaluation, les progrès en mathématiques étaient plus élevés chez les élèves à besoins spéciaux scolarisés en classe régulière que chez ceux scolarisés en classe spéciale. Une

	détérioration de la motivation était plus évidente chez les élèves en classe régulière. Après quatre ans de recherche et trois points d'évaluation, les progrès en français et en mathématiques étaient plus importants chez les élèves scolarisés en classe régulière. Quant au développement psychosocial, il n'y avait pas de différence significative entre les élèves scolarisés dans les deux environnements éducatifs. Quant aux causes à l'origine des divergences dans le développement (cognitif et psychosocial) de 34 paires d'élèves qui étaient similaires au départ, les coefficients de Pearson (product moment) ne révèlent pas de différences significatives dues aux caractéristiques de l'éducation si les élèves étaient scolarisés en classe régulière. Pour les élèves scolarisés en classe spéciale, l'enseignement différencié est associé avec des progrès moindres en mathématiques, en motivation et sur la mesure de confiance en soi. Cependant, si l'enseignant reçoit le soutien de spécialistes, et qu'il utilise un plan d'éducation individualisé, les progrès sont meilleurs en français et pour la motivation. L'examen des données qualitatives n'a pas permis aux chercheurs d'identifier des processus qui ont permis à certains élèves de faire des progrès et qui auraient pu être responsables des retards pour d'autres élèves. Ces données permettent de préciser que les élèves qui ont des problèmes d'ajustement social se développent moins bien que ceux qui ont uniquement des problèmes cognitifs purs et ils se développeraient mieux dans le contexte de l'éducation spéciale. Les auteurs mentionnent que la nature rétrospective des données qualitatives ne reflète pas uniquement la situation antérieure des élèves, que leur situation actuelle peut avoir apporté quelques nuances. Ce qui semble faire la différence dans les progrès des élèves, c'est la présence du soutien de spécialistes pour les enseignants. Les différences dans le développement semblent associées aux caractéristiques des élèves, de l'école et à des circonstances familiales. Les auteurs soulignent qu'il est plus facile d'améliorer le développement cognitif que l'ajustement psychosocial.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	La notion d'élèves à risque n'est pas utilisée dans cette recherche. On utilise l'expression élèves présentant des problèmes éducatifs mineurs. Ce sont des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou ou de comportement et des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, cognitif, affectif, social

Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	rééducation
Orientation théorique :	développementale
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	empirique
Objectif(s) :	Comparer le développement d'élèves en difficulté qui ont été scolarisés en classe régulière ou en classe spéciale et vérifier si les progrès des élèves sont associés ou non à une différenciation des services dans la classe au regard des besoins des élèves, si des facteurs (élève, famille, école) viennent expliquer un développement diversifié chez des élèves qui au départ étaient similaires.
Échantillonnage :	en maquette
Protocole :	longitudinal, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, questionnaire, test
Mesure(s) :	performance en français et en mathématiques, motivation, image de soi, stratégies d'enseignement, facteurs personnels et familiaux
Mode(s) d'analyse des résultats :	quantitative (test-t, Wilcoxon's matched pairs signed rank test, Pearson's product moment correlation coefficients), qualitative
Interprétation des résultats :	Ce qui semble faire la différence dans les progrès des élèves, c'est la présence du soutien de spécialistes pour les enseignants. Les différences dans le développement semblent associées aux caractéristiques des élèves, de l'école et à des circonstances familiales. Les auteurs soulignent qu'il est plus facile d'améliorer le développement cognitif que l'ajustement psychosocial.
Limite(s) de l'étude :	Les auteurs relèvent quelques limites à leur recherche. Leurs résultats ne peuvent être généralisés à toutes les clientèles à besoins spéciaux puisqu'ils se sont intéressés aux élèves avec des problèmes mineurs. Par ailleurs, ils font appel à des mesures globales du développement cognitif. Les écarts entre la nature des mesures cognitives (tests standardisés) et celles de l'ajustement psychosocial (perceptions des enseignants) peuvent être responsables des divergences dans les résultats. À cela, pourrait s'ajouter une sous-exploitation des données. Plusieurs mesures annoncées ne sont pas assorties de résultats.

Une action éducative en milieu naturel : une expérience de recherche - action	
Auteur :	Pinard R., Potvin P. et Rousseau R.
Source :	<i>Revue Canadienne de Psycho-Éducation</i> , 29(2).
Année :	2000
Résumé :	Des jeunes aux prises avec de graves difficultés d'adaptation doivent être retirés de leur milieu pour être placés en centre de réadaptation ou en ressources de type familial. La gravité des conséquences d'un placement justifie que des efforts soient faits afin de l'éviter. Les raisons qui entraînent le placement de jeunes relèvent de facteurs individuels, familiaux, communautaires ou politico-socio-économiques. Les solutions recensées en vue de la prévenir sont, à l'instar des causes, multiples et diversifiées. En se basant sur les écrits scientifiques, la pratique dans le domaine de l'aide à la jeunesse en difficulté et un diagnostic mené dans le milieu naturel, les solutions retenues pour augmenter les capacités d'adaptation sociale et scolaire des jeunes et ainsi, prévenir le risque de placement, ont été l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population. Pour mener cette action éducative, un établissement professionnel du réseau de la santé et des services sociaux s'est allié à deux communautés cibles (expérimentale et témoin). Des structures de collaboration ont été mises en place dans le milieu et un programme a été conçu, appliqué (dans la communauté expérimentale et non dans la communauté témoin), évalué et révisé de façon continue. Le cadre de recherche qui a semblé le plus approprié aux choix théoriques et aux objectifs à atteindre a été celui d'une recherche-action. Les résultats montrent que des progrès ont eu lieu dans la communauté expérimentale. Nous présumons que le programme d'action est au nombre des facteurs responsables de ces changements. Parmi les progrès observés, citons l'environnement familial de certaines familles sur les plans de la cohésion, de la gestion du conflit et de l'organisation, la vie associative, l'action volontaire, la qualité et diversité des espaces sociaux d'appartenance et de référence et les occasions de soutien parental.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	comportements socio-affectifs, adaptation
Contexte :	milieu familial
Type d'intervention :	rééducation
Cible(s) :	environnement communautaire, environnement familial
Orientation théorique :	Essentiellement, l'inadaptation chez les jeunes est perçue comme une détérioration, une mésalliance ou une rupture des liens qui

	unissent le jeune à son milieu (famille, école, communauté) et à la société qui l'entoure : trois éléments indissociables et dynamiques. Les solutions ou mesures recensées qui contribuent à minimiser les risques de placement s'adressaient à des cibles différentes, à savoir : la famille, l'enfant, les parents et la communauté. Il faut miser sur des actions en milieu naturel qui privilégient le soutien aux familles et améliorent l'environnement communautaire dans lequel vivent celles-ci. Laflamme (1991) Compétence parentale : l'intérêt, l'aptitude et l'habileté d'une entité parentale à répondre ou à mobiliser les réponses aux besoins de sécurité et de développement de l'enfant en fonction de son âge, et cela d'une façon continue et dans un rapport écosystémique avec différents environnements. McMillan et Chavis (1986) définissent ainsi le sens de la communauté : Un sentiment que les membres ont d'appartenir à un groupe, d'être importants les uns pour les autres et pour le groupe, et une croyance partagée que leurs besoins seront satisfaits par leur engagement d'être ensemble.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	action
Objectif(s) :	Deux objectifs prioritaires d'action ont été retenus : l'amélioration de la compétence des parents, en particulier sur le plan des ressources externes dont ils disposent pour jouer leur rôle, et l'amélioration des liens qui unissent les individus dont les jeunes à leur milieu, c'est-à-dire le sens de la communauté.
Échantillonnage :	volontaire
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation participante, questionnaire
Mesure(s) :	La version abrégée de l'échelle d'environnement familial de Moos et Moos (1981), version traduite en 1990 par l'équipe de recherche en intervention psychoéducation de l'UQTR. Le questionnaire "opinions sur mon village" correspond à une adaptation française du "sense of community index" de McMillan et Chavis (1993). Comptes rendus des rencontres de la table d'action éducative (composée de la chercheure et de personnes représentant des organismes influents dans le milieu tels que le conseil municipale, le centre des loisirs..., les parents et jeunes adultes du milieu) et du comité-jeunesse (constitué de la chercheure, d'une dizaine de jeunes âgés entre 12 et 17 ans représentant des groupes de jeunes de style différent de la communauté et de quelques parents). Le journal de bord permet à la chercheure de consigner des observations et des réflexions journalières à propos de tous les événements qui surviennent à la

	suite des actions menées, qu'il s'agisse d'effets directs ou indirects de ces actions. Les critères d'observation ayant servi à orienter la collecte s'inspirent de Morin (1992) autant pour les comptes rendus que le journal de bord.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Les données issues des instruments de collecte de type quantitatif ont été analysées au moyen de procédés statistiques descriptifs et inférentiels. Les données issues des instruments de collecte de type qualitatif ont été traitées au moyen du procédé d'analyse par théorisation ancrée tel que décrit par Paillé (1994).
Interprétation des résultats :	L'amélioration de la compétence des parents : Il y a eu des changements significatifs dans la communauté expérimentale aux échelles cohésion, conflit et organisation et des progrès qui se situent près du seuil de signification pour l'échelle expression. Pour le groupe témoin aucun changement significatif ne fut enregistré à l'exception de l'expression. Augmentation du nombre d'activités de support parental dans la communauté expérimentale seulement et augmentation de 14 % de la participation comparativement à une hausse de 3% pour le groupe témoin. L'amélioration du sens de la communauté : Aucun changement significatif au questionnaire pour les deux communautés. Augmentation importante des espaces sociaux de création et d'engagement ou des lieux d'appartenance ainsi qu'une augmentation des occasions de contacts personnels tandis que le groupe témoin rencontre une diminution dans les deux cas. Augmentation de l'action volontaire et de la vie associative par l'ajout de quatre nouveaux organismes tandis que dans le groupe témoin nous retrouvons une diminution. L'amélioration de l'offre d'activités de toutes sortes tandis que le nombre d'activité est stable dans la communauté témoin. L'évolution des acteurs : l'évolution des acteurs s'est manifestée à travers la qualité de leur participation dans la recherche-action, une participation visible à chacune des étapes (diagnostic, planification, implantation, évaluation et révision) et des finalités de la recherche (recherche, action et formation). Leur sens de la communauté s'est enrichi en particulier au niveau des attributs "qualité de membre" et "influence sur leur milieu". Leur cohérence parentale entre le discours et l'action s'est améliorée, leur sensibilité aux valeurs "jeunesse" et "famille" s'est considérablement développée, leur connaissance du milieu s'est approfondie et leur capacité d'être des agents d'éducation et de développement de leur milieu a augmenté. L'évolution de la chercheuse : elle est passée d'un réflexe de prise en charge du milieu, après réflexion sur son action, elle a dû transformer sa pratique et restructurer ses relations avec les ressources naturelles engagées dans la réalisation du

	programme d'action éducative. Les rôles se sont transformés et la coopération s'est installée : la chercheure praticienne et les ressources naturelles ont appris à partager les responsabilités du problème et la recherche de solutions. Il y a eu une centration sur la personne et le collectif plutôt que sur le problème.
Limite(s) de l'étude :	La méthode employée pour réaliser la recherche-action a soulevé un vaste défi sur le plan de la mesure. Le programme d'action éducative visait à provoquer des changements dans un milieu donné avec la collaboration de ce milieu. Nous devons en parallèle évaluer l'action et en rendre compte tout en la différenciant de la dynamique propre à ce milieu. Aujourd'hui, nous croyons être parvenus à rendre compte et à comprendre un changement survenu dans un milieu lui-même en changement. Ces choix de principes et d'approches ont entraîné à leur tour des choix méthodologiques dont le plus important et inhabituel fut d'introduire dans un cadre de recherche-action des procédés associés à la recherche de type quasi expérimental.

La métacognition chez les enfants présentant des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité

Auteur : Poissant, H.

Source : *Revue Canadienne des Sciences de l'Éducation*, 29(2), 171-184

Année : 2000

Résumé : Poissant (2000) tente de défendre l'hypothèse que les élèves ayant un déficit d'attention avec hyperactivité auraient des déficits sur le plan de la conscience cognitive (processus métacognitifs) et d'étendre l'hypothèse neuropsychologique du déficit exécutif à celle d'un déficit sur le plan métacognitif. Cette auteure approche le trouble de l'attention sous l'angle de la métacognition, c'est à dire la conscience des processus de pensée et les habiletés à exercer un contrôle sur ces processus. Une telle orientation, permettrait, selon cette auteure de développer de nouvelles façons d'intervenir, complémentaires ou alternatives aux approches pharmacologique et comportementale. Avant de défendre son hypothèse, elle fait une incursion dans les causes et les facteurs pour pointer les facteurs génétiques, des anomalies du développement utérin, de l'hérédité comme sous-jacents à TDA/H. Elle présente les troubles qui sont généralement associés au TDA/H (dépression, troubles d'anxiété, du langage, de la conduite, de la vigilance primaire et de l'humeur, difficultés d'apprentissage).

En s'inspirant de Barkley (1990, 1997), l'auteure décrit les enjeux d'une hypothèse psychologique du TDA/H. Cette hypothèse stipule que toute personne peut présenter les signes ou les symptômes mais qu'ils deviennent plus persistants chez ceux qui développent le trouble. Une telle vision serait une remise en cause des critères du DSMIV (Inattention, hyperactivité, impulsivité). Le TDA serait une perte d'intérêt plutôt qu'un déficit de concentration, une persistance faible à l'effort et un contrôle faible de l'impulsion. Le TDA/H correspondrait à une urgence d'agir non contrôlée ou non inhibée plutôt qu'à une hyperactivité. Il y aurait dans ce cas un problème d'auto-contrôle ou de non développement du langage intérieur pour réguler le comportement et les émotions. Associés à une capacité mnémonique à court terme limitée, ces deux déficits (auto-contrôle, langage intérieur) entraîneraient des difficultés dans l'organisation de la pensée et l'établissement de liens entre des informations.

Pour défendre l'hypothèse métacognitive, Poissant s'appuie sur les résultats des recherches antérieures. La métacognition prendrait racine dans le phénomène des auto-régulations reliées aux

	expériences, aux sentiments et aux pensées grâce à un processus de rétroaction qui permet de vérifier leur efficacité ou non dans l'action. L'auto-régulation nécessiterait le recours à un langage interne sous forme d'auto-questionnement ou d'auto-réflexion qui peut être conscient ou non. Ce processus deviendrait plus conscient avec l'âge et la conscience cognitive serait atteinte à l'adolescence. L'auteur énumère les composantes de l'auto-régulation : 1) la planification (l'organisation et l'analyse avant une activité); 2) le contrôle (l'examen et le groupement des informations lors de l'activité); 3) la régulation (les décisions après l'évaluation des activités). D'autres concepts seraient associés à la métacognition et ils interféreraient avec ce processus cognitif chez les élèves ayant un TDA/H. Ce sont : 1) la motivation (croyances négatives); 2) la perception de sa propre compétence (conceptions fausses associant les compétences et les efforts pour réussir); 3) les attributions causales (succès attribués à des causes externes et les échecs attribués à des causes internes). En ce qui concerne l'intervention, Poissant dresse un portrait des limites des approches pharmacologique et comportementale pour ensuite proposer un virage vers une approche métacognitive en remplacement ou en combinaison avec d'autres approches (modification du comportement, thérapie individuelle et familiale). Une telle approche de l'intervention nécessite, selon Poissant, l'enseignement d'habiletés pour développer les fonctions exécutives (planification, évaluation, régulation), la motivation, le processus d'attention, la communication et l'auto-contrôle. Le développement de ces habiletés favoriserait une prise de conscience, par les enfants, de leurs difficultés.
Catégorie de texte :	réflexion
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	Cognitive

Academically capable students who are failing in high school : Perceptions about achievement.

Auteur : Ponsford, K.R. et Lapadat, J.C.

Source : *Canadian Journal Of Counselling*, 35(2), 137-156.

Année : 2001

Résumé : Ponsford, K.R. et Lapadat, J.C. (2001) décrivent, dans cet article, l'expérience scolaire d'élèves à risque et ils font part des perceptions que ces élèves ont des pratiques ou des facteurs non scolaires qui augmentent ou diminuent leur réussite scolaire. Ils identifient des pistes permettant d'agir sur ces facteurs ou de les modifier. Sur la base d'une revue des écrits, ils décrivent un sous-ensemble d'élèves à risque. Dans ce sous-ensemble, les élèves seraient capables de réussir mais leur performance scolaire chuterait dans les dernières années du secondaire. Ces élèves présenteraient certaines des caractéristiques notées chez les élèves ayant une performance scolaire faible mais leur histoire de performance scolaire ne permet pas de les identifier comme étant sous-performant selon les critères en vigueur.

Ponsford et Lapadat considèrent que ces élèves sont à risque d'abandon scolaire et qu'ils ne sont pas suffisamment bien préparés pour des études post-secondaires ou pour l'entrée sur le marché du travail. En plus d'une performance scolaire faible, ces élèves auraient des déficits d'habiletés sociales, une estime de soi et un concept de soi plutôt négatifs. Leurs systèmes de soutien seraient inadéquats, ils viraient des crises personnelles, s'engageraient dans des comportements à risque. Ces jeunes seraient aussi aux prises avec des demandes excessives à l'extérieur de l'école qui seraient coûteuses en temps et en énergie. Leur détachement envers l'école serait élevé, ils auraient des problèmes reliés à la discipline et vivraient des échecs. Leurs attitudes envers l'école seraient plutôt négatives et ils auraient des problèmes personnels et familiaux qui interféreraient avec leur scolarisation.

Les auteurs rapportent que la façon traditionnelle d'aider de tels jeunes est d'augmenter la fréquentation et la performance scolaire en tentant de changer les élèves et leurs comportements. Cette façon de faire semble apporter des retombées positives mais Ponsford et Lapadat croient qu'il faut aussi modifier l'environnement scolaire. Ils mentionnent que les programmes d'intervention efficaces se centrent sur l'attachement à l'école. Pour atteindre cet objectif, il faut rendre l'élève actif dans ses apprentissages, favoriser

des relations positives entre les élèves et les maîtres, leur faire relever des défis et vivre des expériences de succès et proposer un curriculum qui soit pertinent pour eux. Ces voies d'action seraient la clé pour développer chez ces jeunes la motivation à la réussite. En se basant sur la théorie du but de Urdan et Martin (1995), Ponsford et Lapadat mentionnent que pour aider les jeunes à croire à l'effort, il faut les amener à se fixer des buts d'apprentissage (maîtrise d'habiletés) et de performance (démonstration de ses habiletés) et des buts sociaux (position dans le groupe). La croyance à l'effort favoriserait l'adoption de stratégies d'apprentissage métacognitives et aiderait à la correction d'attributions défaitistes. Les éléments clé d'une telle orientation sont la compréhension des perceptions des élèves à propos de leur réussite et la motivation à la réussite.

Cette étude de cas multiples a été menée dans une école en zone rurale qui accueillait 450 élèves du primaire et du secondaire. Trois élèves de 12e année ont été sélectionnés à partir d'un sous-échantillon de 15 élèves qui ont eu un échec dans une ou deux matières alors qu'ils étaient en 11e année. Ces élèves ont participé à des entrevues semi-structurées thématiques (description de soi, expérience scolaire, lien entre cette expérience et le développement de soi comme élève) d'une durée de 45 à 60 minutes. Des notes de terrains ont complété les informations fournies par les élèves. Des analyses qualitatives traditionnelles assorties de retour aux informateurs ont été utilisées.

Ces jeunes rapportent vivre une période de rébellion envers l'école et les parents. Ils disent vouloir faire leurs propres choix face à la réussite, ils décrivent les pratiques d'enseignement comme étant peu aidant et plutôt ennuyantes. Ils ont l'impression que personne ne se préoccupe de la diminution de leur rendement scolaire. Ils se disent capable de participer à l'école et d'y réussir. Ils mentionnent que les perceptions des enseignants et leurs attitudes envers eux sont plutôt négatives et qu'ils ne leur donnent pas un soutien constant. Ils affirment être influencés par des pairs plus vieux qu'eux. Tous s'entendent pour dire que leur expérience scolaire antérieure est positive, qu'ils ne considèrent pas l'abandon scolaire, qu'ils ont une bonne histoire de fréquentation scolaire et soulignent le désir qu'ils ont d'être à l'école. Ils sont conscients de la diminution de leur performance mais ils l'expliquent en disant que la réussite n'est plus aussi prioritaire pour eux et que leurs attentes sont moins élevées face au succès dans les matières les plus difficiles. Ils n'attribuent pas le changement dans leurs priorités à la pression des pairs. Selon

	ces jeunes, ce qui interférerait avec leur performance scolaire seraient des relations moins positives avec les enseignants, des pratiques pédagogiques qui inhibent la réussite, l'absence de pratiques alternatives, le manque d'aide de la part des enseignants. Les voies d'action à privilégier avec ces jeunes seraient une approche individualisée, la valorisation du choix personnel, la variété des situations d'apprentissage, la flexibilité du curriculum et du soutien sur le plan affectif.. Quant aux facteurs familiaux, les attentes et le soutien de la famille seraient à maintenir, les liens famille école devraient être non intrusifs. Il devrait y avoir valorisation de la scolarisation plutôt qu'une centration sur des contacts disciplinaires avec la famille. Ces auteurs concluent que la diminution du rendement scolaire chez ces jeunes semble due à des choix personnels limités dans le temps et sous le contrôle de l'élève. Ils militent en faveur de l'importance à accorder aux perceptions pour bien comprendre la situation de ces jeunes.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque seraient des élèves capables de réussir mais leur performance scolaire chuterait dans les dernières années du secondaire. Ces élèves présenteraient certaines des caractéristiques notées chez les élèves ayant une performance scolaire faible mais leur histoire de performance scolaire ne permet pas de les identifier comme étant sous-performant selon les critères en vigueur. Ils seraient à risque de décrochage scolaire ou d'être mal préparés pour des études post-secondaires et l'entrée sur le marché du travail
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, famille d'origine
Classification :	descriptive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	socio-cognitive
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	étude de cas
Objectif(s) :	décrivent, dans cet article, l'expérience scolaire d'élèves à risque et ils font part des perceptions que ces élèves ont des pratiques ou des

	facteurs non scolaires qui augmentent ou diminuent leur réussite scolaire. Ils identifient des pistes permettant d'agir sur ces facteurs ou de les modifier
Protocole :	un point de collecte de données
Mesure(s) :	perceptions des élèves (profil personnel, facteurs scolaires, facteurs familiaux, influence des pairs
Mode(s) d'analyse des résultats :	qualitative thématique
Interprétation des résultats :	Ces auteurs concluent que la diminution du rendement scolaire chez ces jeunes semble due à des choix personnels limités dans le temps et sous le contrôle de l'élève. Ils militent en faveur de l'importance à accorder aux perceptions pour bien comprendre la situation de ces jeunes.
Limite(s) de l'étude :	Quant aux limites, mentionnons un échantillon de petite taille, le fait que l'étude est menée en milieu rural et qu'il n'y a qu'un type d'informateurs (les élèves).

Contexte éducatif sociofamilial et acquisition de l'écrit en classe d'adaptation	
Auteur :	Prêteur, Y. et Ben-Fadhel, S.E.
Source :	<i>La Psychiatrie de l'enfant</i> , 41(2), 579-614.
Année :	1998
Résumé :	Cette étude s'intéresse à 108 enfants du cours préparatoire divisé en deux groupes. Le premier groupe est composé de 54 élèves qui sont suivis en classes d'adaptation (2 classes fermées et 5 structures ouvertes). Vingt d'entre eux ont un an de retard alors que 25 ont deux ans de retard. Le deuxième groupe est composé de 54 enfants ayant une scolarité ordinaire. Aucun de ces élèves n'a de retard scolaire. Les élèves des deux groupes appartiennent à un milieu social défavorisé. Les parents de ces élèves ont répondu à un questionnaire s'intéressant à leurs pratiques et à leurs conceptions éducatives en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture. Les élèves ont quant à eux passé une série d'épreuves afin d'évaluer leurs compétences en lecture/écriture. L'estime de soi des élèves a également été évaluée à l'aide d'un questionnaire. Enfin, les enseignants devaient remplir une grille d'évaluation à propos des conduites des enfants (autonomie, comportement, intégration au groupe) et de leurs compétences en mathématiques, en lecture et en écriture. L'analyse des données permet de voir un lien entre le profil des parents et les compétences de l'enfant en lecture et en écriture. Les difficultés rencontrées par certains élèves sont donc en partie liées à leur contexte éducatif socio-familial qui est peu favorable. L'intérêt d'une complémentarité entre l'école et les parents apparaît donc très importante pour les auteurs. Enfin, les résultats permettent de voir que les enfants des classes d'adaptation ont une image d'eux-mêmes qui est peu réaliste car ils supervalorisent leurs capacités. Il s'agirait d'une stratégie défensive permettant aux élèves de faire face à une « infériorisation affichée ouvertement » (p.664) (par leur statut d'élèves en classe d'adaptation).
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche

Algebra for All: The Role of Technology and Constructivism in an Algebra Course for At-Risk Students.	
Auteur :	Pugalee, D. K.
Source :	<i>Preventing School Failure</i> , 45(4), 171-176.
Année :	2001
Résumé :	L'auteur, s'appuyant sur Oakes (1995) explique que souvent les enseignants de classes plus faibles ne font pas bénéficier leurs élèves des pratiques éducatives innovatrices, mais utilisent comme stratégie le travail individuel dans le manuel scolaire. Selon le NCTM, la technologie est un outil qui permet à l'enseignant et aux élèves de travailler ensemble sur un problème mathématique. Elle peut permettre de construire des concepts mathématiques importants. Les élèves ayant de faibles résultats ont moins l'opportunité de travailler en mathématiques à l'aide de la technologie (Cuevas, 1995). Le NCTM (2000) recommande une approche s'inspirant du constructivisme. Les deux caractéristiques principales d'une telle approche sont que l'élève construit activement ses connaissances et qu'il acquière cette connaissance à travers un processus d'adaptation venant de l'expérience (Kilpatrick, 1987). L'échantillon est composé de 16 élèves du secondaire qui sont considérés à risque en raison de leurs faibles performances en mathématiques (ils ont eu la note D ou moins dans leur dernier cours de mathématiques). La collecte de données a eu lieu durant les neuf dernières semaines des dix-huit semaines d'introduction à l'algèbre. La technologie utilisée est la calculatrice graphique. Les neuf premières semaines ont été utilisées pour établir un environnement de classe s'inspirant du constructivisme. Les résultats indiquent que les élèves deviennent actifs dans leur apprentissage, ce qui montre que même les élèves en difficulté peuvent bénéficier des effets des principes constructivistes. De plus, la technologie (calculatrice graphique) assiste les élèves dans la construction de leur savoir mathématique.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques, NTIC
Contexte :	classe ressource
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'auteur, s'appuyant sur Oakes (1995) explique que souvent les

	enseignants de classes plus faibles ne font pas bénéficier leurs élèves des pratiques éducatives innovatrices, mais utilisent comme stratégie le travail individuel dans le manuel scolaire. Selon le NCTM, la technologie est un outil qui permet à l'enseignant et aux élèves de travailler ensemble sur un problème mathématique. Elle peut permettre de construire des concepts mathématiques importants. Les élèves ayant de faibles résultats ont moins l'opportunité de travailler en mathématiques à l'aide de la technologie (Cuevas, 1995). Le NCTM (2000) recommande une approche s'inspirant du constructivisme. Les deux caractéristiques principales d'une telle approche sont que l'élève construit activement ses connaissances et qu'il acquière cette connaissance à travers un processus d'adaptation venant de l'expérience (Kilpatrick, 1987).
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	exploratoire
Objectif(s) :	Examiner comment les initiatives de la réforme (constructivisme, technologie) peuvent augmenter les compétences des élèves à risque en mathématiques. - Comment un environnement constructiviste encourageant l'utilisation de la technologie contribue au développement de la compréhension d'élèves du secondaire en algèbre sur les graphiques d'équations linéaires ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	travaux d'élèves
Mesure(s) :	- exemples de travaux d'élèves - écrits des élèves qui contiennent des idées, des résumés, des conclusions
Mode(s) d'analyse des résultats :	Homogénéité et hétérogénéité du contenu
Interprétation des résultats :	- Les élèves deviennent actifs dans leur apprentissage, ce qui montre que même les élèves en difficulté peuvent bénéficier des effets des principes constructivistes. - La technologie (calculatrice graphique) assiste les élèves dans la construction de leur savoir mathématique.
Limite(s) de l'étude :	- Petit échantillon - Un seul enseignant dans une seule classe - Pas de groupe contrôle qui permet de vérifier si les changements dépendent des principes constructivistes ou de la calculatrice

graphique.

Early experience and early intervention for children "at risk" for developmental delay and mental retardation; Early experience and early intervention

Auteur :	Ramey, S.L., Ramey, C.T., Ramey, S.L., ed., Ramey-Craig,T, ed. et Friedlander, M J., ed.
Source :	<i>Mental retardation and developmental disabilities research reviews</i> , 5(1), 1-10.
Année :	1999
Résumé :	THÉORIE : Cet article fait un tour d'horizon sur les origines des interventions précoces auprès des enfants à risque de retard mental ou de délai plus long dans leur développement. En partant de l'historique en 1801, avec la première expérience qui a permis de dégager qu'un intervention précoce peut avoir des effets importants sur le développement de l'enfant qui est peu sollicité dans son milieu. Il met donc en perspective les bénéfices des expériences précoces dans le développement de l'enfant. En neurobiologie, on note la neuroplasticité corticale de l'enfant. Ces observations sont consistantes avec la vision que certains types d'expérience sont essentiels pour l'émergence d'un fonctionnement intellectuel d'un autre ordre. D'une façon générale, un enfant bien normal avec un bon générique peut développer des retards mentaux à cause du manque de stimulation et de contact, par exemple, les enfants en institutions. Les enfants peuvent réagir différemment à une privations en fonction de certaines caractéristiques : différences biologiques et génétiques, l'âge ou l'enfant a été privé de stimulation, l'histoire de vie avant la privation, la durée de la privation et les comportements propres à l'enfant. Trois éléments ressortent dans les études : 1) souvent on s'adresse à des familles pauvres, 2) la qualité de l'environnement familial à la maison (sensibilité de la mère, exposée et stimulée par la langue et l'enseignement des parents, 3) les très jeunes enfants ont plusieurs modes d'apprentissage et comment ces expériences d'apprentissage affectent les réponses futures de l'enfant en situation d'apprentissage. Les premières études ont fait ressortir les résultats suivants : 1) Les programmes d'intervention précoce, ont produit des gains significatifs sur les performances intellectuelles et cognitives, 2) les gains étaient mesurables par le score de QI suite à l'intervention et conserver pendant environ trois à quatre ans et par la suite, déclinaient. Les chercheurs concluent qu'il y a des effets sur la compétence scolaire, développement d'habiletés, sur l'attitude des enfants et leurs valeurs et un impact sur la famille. Plusieurs études longitudinales sont analysées pour constater l'impact d'une intervention précoce pour le retard mental. Certains éléments diffèrent entre les études : les critères de

	sélection des participants, sur la nature et la durée de l'intervention ainsi que le contexte écologique par exemple les villes de l'expérimentation et l'environnement familial. RÉSULTATS : pour les cinq études, des effets significatifs ont été détectés sur l'intelligence des enfants lorsque le programme d'intervention précoce venait de terminer. Selon les études les effets sont variables, certaines vont jusqu'à une augmentation du QI de 30 comparativement au groupe contrôle. Les résultats à long terme sont influencés par plusieurs autres facteurs : la qualité de l'étudiant, le type de groupe fréquenté et le support offert par les parents pour leur apprentissage. Une revue longitudinale indique que les enfants traités, rencontrent un déclin, à différents niveaux, de leur QI durant les années scolaires dans certaines études. Un bénéfice à long terme, est une réduction importante du taux de placement en éducation spécialisée, une meilleure performance au jour le jour et une amélioration des accomplissements scolaires. Pour l'étude ayant suivi les participants jusqu'à l'âge adulte, les bénéfices incluent un rôle adulte plus positif avec une autonomie financière, meilleure éducation et une diminution des activités criminelles. Une intervention précoce sur une longue durée intensive a le plus de résultats. Les programmes directement supportant ont plus de résultats que des programmes indirectes telle que l'assistance éducative parentale. L'éducation maternelle et / ou le QI maternel et l'ampleur de l'augmentation du QI de l'enfant sont associés. Les enfants prématurés qui ont bénéficié le plus de l'intervention précoce, étaient ceux biologiquement normaux au niveau du poids. Ils questionnent la durée de programme "Bon départ" qui est habituellement courte et peu intense. Ils font une analyse financière de l'économie de coût dû au placement réduit de 50 % en éducation spécialisée par rapport aux investissements nécessaires pour l'intervention précoce.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion
Thème(s) :	Intervention précoce - Stimulation

Children at-risk: Effects of a four-year Head Start transition program on special education identification.

Auteur : Redden, S.C, Forness, S.R., Ramey, S.L., Ramey, C.T., Brezaussek, C.M. et Kavale, K.A.

Source : *Journal of Child and Family Studies*, 10(2), 255-270.

Année : 2001

Résumé : Les enfants "Bon départ" sont à risque dans l'apprentissage scolaire et les problèmes de comportement. Tandis que les "bon départ" ont diminué le placement en éducation spéciale, il y a eu quelques données systématiques jusqu'à tout dernièrement sur l'identification des enfants se situant dans la catégorie d'incapacité, suite à la garderie. Dans cette étude, deux cohortes de 6 162 enfants (âgés de 3 à 5 ans) ont été suivies sur trois grades à travers trente villes. Approximativement la moitié de ces enfants ont profité d'un programme d'assistance pour faciliter la transition de la garderie aux troisième grade. Ceci inclut les écoles de transition et les programmes de modifications, la participation des parents aux activités, des bilans de santé ou référence à des spécialistes et les services sociaux à la famille. Ils ont été comparés à un groupe similaire de "Bon départ" qui n'avaient pas reçu ces services au-delà de l'expérience du "Bon départ". L'éligibilité à l'éducation spéciale a été déterminée à partir des résultats scolaires du printemps au troisième grade. Seulement 0,89 % des enfants dans le groupe de transition ont été identifiés dans la catégorie des retardés mentaux comparativement à 1,26 % dans le groupe contrôle. Dans la catégorie des troubles émotionnels, la même chose ressort avec un taux de 1,21 % et 1,65 % respectivement. Les deux différences sont statistiquement significatives, mais un effet opposé a été trouvé dans la catégorie du langage et des troubles de langage.

Catégorie de texte : compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention

Classification : descriptive

Thème(s) : programme de transition

Contexte : service de garde

Type d'intervention : prévention ciblée

Cible(s) : élève, environnement scolaire

Orientation théorique : Les enfants avec un "Bon départ" ou une expérience similaire en garderie, requièrent moins de placement en éducation spécialisée que les enfants venant de familles à revenus faibles et n'ayant pas participé à ce programme. Il y a différentes catégories d'éducation spécialisée : retard mental (est en diminution depuis plusieurs années), difficultés d'apprentissages (continue d'augmenter et est la catégorie la plus importante), trouble du langage (souvent un

	précurseur des difficultés d'apprentissage) et trouble émotionnel. Le déclin des effets du programme "Bon départ" après l'entrée à l'école, nous amène à renouveler l'intérêt de poursuivre l'intervention de ces enfants jusqu'à l'éducation primaire complète.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	spéculative
Objectif(s) :	Nous examinons le taux d'identification d'enfant ayant besoin d'éducation spécialisée et comparons les différences de taux, pour les enfants ayant ou n'ayant pas participé à l'expérience "Bon départ" avec transition jusqu'au troisième grade pour les différents types de catégories.
Échantillonnage :	aléatoire
Protocole :	longitudinal
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test
Mesure(s) :	Documents observés : Certificat d'éducation spécialisée, les références hors de l'école, contact disciplinaire et les commentaires narratifs négatifs. Des tests individuels et l'évaluation des professeurs pour chaque sujet a aussi été pris en compte par les employés du projet. Test de langage "Peabody picture vocabulary Test-revised (PPVT-R). Les accomplissements scolaires au niveau de la lecture et des mathématiques du test "Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R). Les habiletés sociales et les comportements ont été évalués à partir des enseignants avec le test "Social Skills Rating System (SSRS).
Mode(s) d'analyse des résultats :	Chi-carré
Interprétation des résultats :	Les enfants des groupes de transition et de non-transition ont été identifiés en plus grande proportion que les taux nationaux. Les différences sont de 2 à 10 fois plus grandes que la moyenne nationale, ce qui est normal étant donné que les groupes "bon départ" sont par définition des élèves à risque élevé concernant les difficultés d'apprentissages. En éducation spécialisée, les enfants avec transition dans la présente étude ont été identifiés au taux de 19,1% et le groupe de non-transition à 14,7% avec une différence significative. Le programme de transition, apparaît réduire le besoin d'éducation spécialisée pour les retards mentaux (0,89% à 1,26%)et les troubles émotionnels (1,21% à 1,65%) mais produit l'effet inverse pour les troubles de langage (5,21% à 3,11%) et aucune différence significative concernant les difficultés d'apprentissage. Dans les catégories du retard mental et des troubles émotionnels, il semble y avoir un effet de prévention. Les programmes offerts répondent peut-

	être plus aux besoins de ces deux catégories plutôt que les catégories de troubles de langage et difficultés d'apprentissages faisant davantage référence aux milieux scolaires.
Limite(s) de l'étude :	Certaines limitations importantes, dues aux abandons du groupe original "Bon départ" et les informations manquantes sur plusieurs instruments du troisième grade. Il n'était pas possible de démêler l'impact de chacune des interventions de transition dans l'analyse. La variable du genre et de l'ethnie peuvent avoir opéré d'une façon qui a empêchée l'identification.

Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts).

Auteur :	René de Cotret, S. et Giroux, J.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	L'article de René de Cotret et Giroux présente des observations réalisées en classe portant sur des interventions menées par un même enseignant dans trois types de classe de mathématiques de secondaire I relativement homogènes: 1) des élèves doubleurs, 2) des élèves réguliers, et 3) des élèves forts. En se centrant sur l'organisation temporelle des leçons ainsi que sur les interactions didactiques dans chacune de ces classes, ces auteures ont dégagé, par une approche comparative, des dynamiques temporelles de l'enseignement et de l'apprentissage différencié. En outre, sur le plan de l'organisation temporelle, les interventions de l'enseignant dans la classe de doubleur se caractérisent par un schéma du type : 1) exposition de la théorie, 2) devoir (exercices) en lien strict avec le savoir enseigné, et 3) correction, formant un bloc homogène fermé relativement au savoir en jeu. Alors que la séquence débute de façon similaire dans les deux autres groupes, un second schéma se superpose. Les devoirs (exercices) comportent une partie en lien avec le savoir enseigné, mais aussi une seconde partie qui devance le savoir visé pour la prochaine leçon. Le schéma prend alors la forme : 1) devoir, 2) théorie, 3) correction. (On ne voit pas la différence ici) En ce qui concerne les élèves doubleurs, l'organisation de la leçon ne leur donne pas l'occasion de s'interroger sur les connaissances utiles à la résolution des « problèmes ». En fait, les tâches proposées sont des exercices pour lesquels les élèves savent précisément quel savoir est en jeu. Cette organisation les place ainsi dans une situation d'attente ne permettant pas la dévolution (c'est-à-dire la prise en charge cognitive et sociale de ses apprentissages par l'élève). Par contre, chez les élèves des deux autres groupes, le travail « en avance » les place en situation de questionnement, de résolution de problème véritable, appelant à l'établissement d'un premier rapport avec le savoir qui sera exposé ultérieurement et à partir duquel pourront se greffer les nouveaux éléments présentés. Dans cette situation, le lien entre le travail personnel de l'élève et le savoir enseigné est à la charge de l'élève, la dévolution est possible. Sur le plan des interactions sociales, des distinctions sont aussi apparues entre les élèves doubleurs et les élèves des deux autres groupes en ce qui concerne la validation, l'économie dans l'exposé du savoir et l'algorithmisation. Dans la classe des doubleurs, une insistance marquée sur la

	contextualisation a été observée. Pour valider le traitement des problèmes mathématiques, l'enseignante, par ses actions, restreint les élèves doubleurs au même contexte et cherche à établir la validation en s'appuyant sur des cas numériques particuliers. Elle vise au contraire une validation à partir de cas générique pour les deux autres groupes d'élèves. Chez les élèves doubleurs, l'enseignante gère elle-même la question et la réponse, probablement parce que, selon elle, la prise en compte des réponses des élèves serait trop coûteuse au regard de l'avancement et de la progression des savoirs relativement au temps didactique. Une certaine économie dans l'exposé du savoir auprès des élèves doubleurs a aussi été observée, certaines notions ayant été mises de côté. Enfin, une plus grande « algorithmisation » est en place dans la classe de doubleurs, les enseignements tendant plus directement à générer des règles qui permettront de résoudre les problèmes. Les observations de ces chercheuses concernent une seule enseignante. Il serait intéressant de reconduire cette même recherche auprès d'autres intervenants afin de dégager des tendances en fonction de profils différents. Il serait pertinent également d'observer, pour les mêmes personnes, les dynamiques temporelles qui ont cours en situation d'intégration scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques
Contexte :	classes d'élèves doubleurs, classes d'élèves réguliers et classes d'élèves faibles
Type d'intervention :	comparaison de l'enseignement
Cible(s) :	enseignant
Orientation théorique :	le temps didactique (didactique française)
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	descriptive, étude de cas
Objectif(s) :	Décrire l'articulation des dynamiques temporelles de l'apprentissage et de l'enseignement propres à trois classes de mathématiques de première secondaire (une classe de doubleurs, une classe d'élèves réguliers, une classe d'élèves "forts"), afin de différencier la manière dont joue le temps didactique sur le fonctionnement des trois systèmes didactiques chez un même enseignant.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	approche comparative
Instrument(s) de mesure :	observation libre
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse de contenu

**Interprétation des
résultats :**

Cette recherche met en évidence, sous l'angle du temps didactique, que les intervention posées et de l'organisation des leçons par l'enseignante, varient en fonction du type de classe où elle intervient

Looping: A solution to the retention vs. social promotion dilemma ?	
Auteur :	Reynolds, J., Barnhart, B. et Martin, B.
Source :	<i>ERS Spectrum</i> , 17(2), 16-20.
Année :	1999
Résumé :	Ces auteurs signalent les effets négatifs du redoublement scolaire, mis en lumière par de nombreuses recherches. La mesure de la promotion accélérée, comme alternative au redoublement scolaire, est à son tour décriée. L'école d'été ne semble pas plus efficace pour aider les élèves, surtout s'ils rencontrent des échecs dans deux disciplines ou plus. Une autre mesure consiste à ajouter une seconde année de maternelle, ou une année de transition entre certains niveaux ou ordre scolaire. Selon les recherches (Porter, 1997), cette mesure crée des écarts d'âge entre les élèves, contribuant à des problèmes de comportement principalement à l'adolescence. Les auteurs de ce texte suggèrent une alternative prometteuse: l'assignation d'un enseignant à un même groupe d'élèves pour deux ou trois années (looping). Cette mesure est utilisée dans plusieurs pays (certains regroupements s'étendant sur quatre et même huit années). Des auteurs (Zahorik et Dichanz, 1994) soutiennent que ce système contribue à une approche plus holistique de l'éducation et des habiletés de la vie. Reynolds et al. (1999) regroupent les avantages de cette pratique scolaire sous trois dimensions: 1. La stabilité sociale: ce système permettrait aux enseignants de connaître leurs élèves sur une base plus individuelle, d'établir des relations plus proches avec les parents en les impliquant davantage, et offrirait ainsi une plus grande stabilité environnementale aux élèves exposés à certains problèmes (pauvreté, divorce, etc.). 2. L'adaptation aux besoins développementaux individuels : Le « looping » permettrait de faire face aux problèmes de maturité, principalement en ce qui a trait aux différences bien documentées entre filles et garçons. Dans ce système, l'enseignant a plus de temps pour observer et analyser les différents besoins de chacun de ses élèves pour l'apprentissage, et aussi plus de temps pour appliquer diverses stratégies d'apprentissage avant de prendre la décision fatidique du redoublement scolaire ou de l'orientation de l'élève vers d'éducation spéciale. 3. L'apprentissage: cette mesure permet de réduire le temps requis au début de l'année scolaire pour revoir les éléments curriculaires de l'année précédente et pour tenter de situer les élèves sur une même base d'apprentissage. Il y aurait moins d'absentéisme et plus de satisfaction professionnelle chez les enseignants. Selon une étude

	de Hampton, Mumford et Bond (1997), ce système aurait eu des effets positifs en langue et en mathématiques (jusqu'à 40 points de différence en faveur des élèves du « looping »). Un questionnaire remis à des parents (John Nowlin Elementary) a montré un taux de satisfaction d'environ 97 % envers ce système. Plusieurs commentaires d'enseignants et d'élèves témoignent de leur attitude positive envers le « looping ». Cette mesure mériterait d'être étudiée de manière plus approfondie et rigoureuse.
Catégorie de texte :	réflexion

Early intervention with at-risk Hispanic students : Effectiveness of the Piacceleration program in developing Piagetian intellectual processes

Auteur :	Rhodes, R.L., Whitten, J.D. et Copeland, E.P.
Source :	<i>The Journal of experimental education</i> , 65(4), 318-328.
Année :	1997
Résumé :	Une expérimentation a été performante pour déterminer les effets d'un programme enseignement "Piacceleration" (PEP) auprès d'étudiants hispaniques faisant partie du groupe "bon début" ou "Head Start" pour acquérir les habiletés piagésiennes. Ce programme est une pratique basée sur la pédagogie de la réussite, désigné pour enseigner systématiquement aux enfants les habiletés piagésiennes de classification, de mettre en série et de conservation (abstraite). Le groupe faisant partie du programme PEP a performé de façon significativement plus élevé que le groupe contrôle sur les mesures post-test de classification des objets par la forme, la grandeur et l'orientation ainsi que sur les mesures en générale de classification et de série. Aucune différence significative entre les deux groupes n'a été relevée sur les post-tests de mesure de l'intelligence "Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised". Cependant, les participants qui ont accompli et maîtrise le concept, ont performé significativement mieux sur le test d'intelligence (WPPSI-R) sur l'échelle complète que le groupe des pairs qui ne maîtrisait pas le concept.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	décrochage scolaire, Piagetian Skills
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	À la veille des années 2000, nous nous questionnons sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement publique auprès d'enfants venant de culture et de background économique très différent. La population à risque inclut actuellement 30 % des enfants souvent désavantagés au niveau économique et de cultures différentes. (Legters & Slavin, 1992). En dépit de tous les efforts et les différents programmes d'interventions, le nombre d'enfants à risque scolaire continue d'augmenter de façon dramatique (Morra, 1994). Les enfants de groupe culturel différent font face à une culture différente, à une histoire différente et un langage distinct (Schumm et al., 1988) qui créent des barrières additionnelles à leur apprentissage et à leur adaptation nécessaire aux demandes du système d'éducation qui est teinté de la culture américaine. Les hispaniques sont le groupe ethnique qui grandit le plus rapidement aux Etats-Unis et ils ont le

	plus haut taux de décrochage scolaire. Ce programme est basé sur la prémisse que la classification, la mise en série et la conservation, est essentiel dans le processus intellectuel pour le succès pour les premières années scolaires (Piaget, 1954). Les résultats scolaires peuvent même être prédit à partir de ces habiletés (Silliphant, 1983). Certaines études démontrent le lien entre ces habiletés et les capacités intellectuelles (Pasnak et al., 1987).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	L'objectif de la présente étude est d'évaluer l'efficacité du programme Piacceleration sur une population spécifique, les élèves hispaniques qui sont à risque d'échec scolaire, et dans un contexte scolaire particulier les "bon départ" ou Head Start.
Échantillonnage :	Permission parent, à risque et dans le programme Head Start
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Trois Pré-test : "Developmental Indicators for Assessment of Learning-Revised (DIAL-R; Mardell-Czudnowski & Goldenberg, 1990), le "Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981), et le test de concept de piaget. Deux post-tests : un test d'intelligence "Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised" (WPPSI-R; Wechsler, 1989) et le test de concept de piaget.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse multiple de variances (Manova) sur les pré-tests. Dans les post-tests : Manova et analyse de variances univariées (Anova)
Interprétation des résultats :	Les résultats des pré-tests des deux groupes ne diffèrent pas significativement dans les habiletés de performance motrice dans une tâche, sur la résolution de problème en utilisant des concepts et dans l'expression d'eux-mêmes à travers le langage. Le groupe faisant partie du programme PEP a performé de façon significativement plus élevé que le groupe contrôle sur les mesures post-tests de classification des objets par la forme, la grandeur et l'orientation ainsi que sur les mesures en générale de classification et de série. Aucune différence significative entre les deux groupes n'a été relevée sur les post-tests de mesure de l'intelligence "Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised". Comparativement à d'autres études qui mesuraient une différence significative (Pasnak et al., 1991; Pasnak, 1987; Lebron et Pasnak, 1977). Ces études différentes en plusieurs points de celle-ci, il serait intéressant de déterminer les conditions particulières qui rendent le programme efficace : l'âge des participants, le niveau d'habileté des

	participants, la durée du programme et le temps d'enseignement. Cependant, les participants qui ont accompli et maîtrisent le concept, ont performé significativement mieux sur le test d'intelligence (WPPSI-R) sur l'échelle complète que le groupe des pairs qui ne maîtrisait pas le concept. Ces résultats suggèrent que les habiletés associées à la classification et la mise en série sont bénéfiques pour aider l'étudiant à performer dans ce type de tâches intellectuelles, mesurées par un test d'intelligence standardisé.
Limite(s) de l'étude :	Une des limites de l'étude est l'exclusion des enfants qui maîtrisaient les habiletés piagétienne mesurées par le pré-test et les enfants limités dans leur communication en anglais. Ils ont été exclus pour des questions de méthodologie et d'éthique.

Le décrochage scolaire : des chiffres qui parlent et se contredisent	
Auteur :	Richer, J.
Source :	<i>Interface</i> , 17(2), 36-41.
Année :	1996
Résumé :	Le décrochage scolaire fait beaucoup de bruit ces dernières années et le Québec est souvent pointé du doigt concernant son taux record au Québec et ailleurs. Comme le cite l'auteur : " On brandit des taux qui font frémir : 40 % voir 50 % pour certaines clientèles". La rumeur prête au Québec le pire taux de décrochage au monde. D'un autre côté le niveau d'instruction s'améliore comme en fait mention l'auteur : "les Québécois n'ont jamais été aussi instruits que maintenant. À tous les ordres d'enseignement, du secondaire à l'université, le taux de scolarisation et de réussite ne cesse d'augmenter. En 1900, seulement 10 % des jeunes obtenaient un diplôme d'études secondaires, et un élève sur deux en 1975. Aujourd'hui, il n'y a plus qu'un Québécois sur cinq qui ne décrochera vraisemblablement jamais de diplôme d'études secondaires (considérant le fait qu'en 1982, la note de passage grimpait de 50 à 60 %). Le problème c'est que les statistiques ne tiennent pas compte des retours aux études par exemple dans le milieu des adultes ou dans les programmes professionnels. De plus, les programmes en Ontario et au Québec sont aussi très différents. En fait, comme le dit l'auteur "les systèmes d'éducation varient, comme varient entre elles les méthodes de calcul visant à évaluer la réussite scolaire et le taux d'abandon". Si d'un autre côté nous observons les différents tests internationaux ou nationaux, nous réalisons que les Québécois font de bonnes performances. Ainsi, à l'issue d'une épreuve internationale menée en 1990 - 1991 dans 18 pays et 9 provinces canadiennes par l'International Assessment of Educational Progress, ceux du Québec ont obtenu, en sciences, une moyenne de 71,2 % se classant ainsi au huitième rang et devançant les autres provinces canadiennes et les américains. En mathématiques, les Québécois ont dépassé toutes les autres provinces canadiennes. Une épreuve Canadienne en mathématiques a été passée aux jeunes de 13 et 16 ans, les Québécois sont arrivés bons premiers dans les deux groupes d'âge. Il n'en demeure pas moins que le problème d'abandon scolaire, comme tel, y est grave. Il serait dangereux de nier, et cela ne rendrait service à personne.
Catégorie de texte :	réflexion
Thème(s) :	décrochage scolaire

Taking Responsibility For Ending Social Promotion: a Guide for Educators and State and Local Leaders

Auteur : Riley, R.W.

Source : U.S. Department of Education

Année : 1999

Résumé : Ce guide débute en fournissant, intégralement, le discours du président Clinton (1998) intitulé : Helping Schools End Social Promotions (traduction libre: Aider les écoles à abandonner la promotion sociale). Ce texte définit le terme « Social promotion » et fait état des méfaits de cette pratique en s'appuyant sur les résultats de recherches. Pour en finir avec la promotion accélérée, l'auteure indique que l'ensemble de la communauté est impliqué (état, district, école). Il faut viser de hauts standards, formuler des attentes claires pour tous les élèves et des politiques explicites pour la promotion, et adopter des mesures qui tiennent tous les administrateurs imputables de la performance de l'élève. Il importe aussi d'offrir des chances égales d'un bon enseignement à tous les élèves, lui permettant d'acquérir les hauts standards; le dépistage et une intervention précoce; une bonne formation des enseignants visant à améliorer l'enseignement prenant appui sur curriculum de haute qualité; l'identification rapide des élèves ayant besoin d'aide et leur fournir le soutien approprié à leurs besoins particuliers; ajouter du temps d'intervention supplémentaire; l'implication des parents; et enfin, la récompense des écoles qui ont du succès avec les élèves ayant un faible rendement, et un soutien approprié aux écoles aux prises avec des difficultés dans leurs approches. Les points de ce guide concernent:

1. Prendre ses responsabilités (formuler de hauts standards d'apprentissage pour tous les élèves, créer des mesures de rendement fiables pour l'évaluation des standards;
2. Débuter tôt (fournir des opportunités d'interventions préscolaires, mettre l'emphase sur la petite enfance et le niveau d'éducation familial)
3. Renforcer les occasions d'apprentissage dans la classe (identifier et intervenir tôt auprès des élèves à risque dans chacune des classes, s'assurer de la bonne préparation des enseignants de chacune des classes, utiliser des pratiques basées sur la recherche, réduire le ratio des classes, accommoder les élèves ayant des besoins spéciaux)
4. Augmenter le temps d'apprentissage (établir des programmes après les heures de classe, fournir des sessions d'été aux élèves qui ne rencontrent pas les standards, se diriger vers une année scolaire

	qui se déroule sur toute l'année) 5. Aider les élèves qui ne rencontrent pas le temps d'apprentissage (développer des programmes de transition efficaces pour les élèves n'étant pas encore prêts pour la promotion) 6. Rendre les écoles imputables de la performance et les aider à s'améliorer (exiger un rapport public de la performance de l'école, intervenir dans les écoles sous-performantes, récompenser les écoles performantes)
Catégorie de texte :	réflexion

The effectiveness of adult volunteer tutoring on reading among "at risk" first grade children.

Auteur : Rimm-Kaufman,-Sara-E; Kagan,-Jerome; Byers,-Happie

Source : *Reading Research and Instruction*, 38(2), 143-152.

Année : 1999

Résumé : Le programme de tutorat utilisé dans cette étude s'appuie sur un modèle de compréhension en lecture et il est enseigné par des bénévoles très motivés et bien formés. Le fait d'utiliser des bénévoles rend ce programme moins dispendieux que d'autres programmes (par exemple le « Reading Recovery » et le « Success for All »).

Pour la sélection des sujets, les enseignants de treize classes de six écoles de Cambridge (Massachusetts) identifient les élèves qui leur semblent nécessiter de l'aide en lecture. Les résultats obtenus au « Observational Survey » (Clay, 1993) permettent de sélectionner les élèves. Quarante-deux élèves de première année participent au projet. Les élèves sont désignés au hasard pour faire partie du groupe expérimental ou du groupe contrôle (21 élèves dans chaque groupe).

Les rencontres de 45 minutes chacune ont lieu trois fois par semaine d'Octobre à Mai. Après chaque rencontre, le tuteur inscrit les progrès de l'élève dans un journal de bord. À chaque semaine, le tuteur et l'enseignant de l'élève se rencontrent pour discuter des progrès de l'élève et cela oriente le déroulement des sessions de tutorat. Les tuteurs rencontrent également les parents des élèves pour discuter des progrès de l'élève et des techniques utilisées en classe afin de les encourager à s'impliquer dans l'apprentissage de la lecture de leur enfant. Les tuteurs mettent l'accent sur le sens plutôt que sur le simple décodage. La plupart des tuteurs sont à la retraite et environ la moitié ont déjà enseigné. Ils reçoivent une formation de cinq sessions avant le tutorat. Les tuteurs sont formés entre autres à observer les comportements de l'élève et à évaluer ses progrès. Deux fois par mois, des rencontres de formation sont offertes tout au long du tutorat afin de permettre aux tuteurs d'échanger des idées et au formateur de donner une rétroaction et des conseils. Le programme de formation met également l'accent sur l'importance d'amener l'élève à devenir un lecteur autonome.

Les élèves du groupe contrôle n'ont pas reçu d'enseignement particulier. Le tutorat a des effets positifs, mais modestes. Les

	élèves du groupe expérimental ont eu de meilleures performances dans les mesures d'identification de lettre et en lecture en général que les élèves du groupe contrôle. Les garçons du groupe expérimental ont démontré une plus grande amélioration que les filles. Cette amélioration plus importante s'expliquerait par le fait que les garçons bénéficieraient davantage de la relation individuelle avec le tuteur. Les élèves du groupe expérimental qui sont plus âgés (6.5 ans ou plus au début de la première année) ont mieux réussi que les plus jeunes (ayant atteint 6 ans ou moins au début de la première année). Les résultats modestes du programme s'expliqueraient par l'âge des sujets. Plus de la moitié ont moins de six ans. Les effets d'un tel programme seraient davantage importants auprès d'une clientèle un peu plus âgée qui serait davantage prête pour l'apprentissage de la lecture. Des témoignages des enseignants et des tuteurs soutiennent l'efficacité du programme et permettent de voir des avantages sur le plan de la motivation, de l'attitude face à l'école et du comportement en classe.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	cours après l'école
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le tutorat individuel est une forme d'intervention préventive. L'efficacité de ce type de programme est illustrée par de nombreuses recherches (Cohen, Kulik et Kulik, 1982; McCarthy, Newby et Recht, 1995; Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1991; Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes et Hodge, 1995). La méta-analyse réalisée par Wasik et Slavin (1993) fait ressortir deux caractéristiques qui rendent un programme plus efficace : l'utilisation d'un modèle de compréhension en lecture et que le tutorat soit offert par des enseignants.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	- Quelle proportion de chaque groupe montre une amélioration en lecture ? - Est-ce que l'amélioration en lecture diffère chez les garçons et chez les filles ? - Est-ce que l'âge de l'enfant influence son amélioration en lecture ? - Est-ce que le programme est plus ou moins efficace pour les élèves dont l'anglais est la seconde langue ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental

Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	- "Observational Survey » (Clay, 1993) en l'automne et au printemps.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Chi-carré
Interprétation des résultats :	- Le tutorat a des effets positifs, mais modestes. - L'amélioration est plus importante chez les garçons que chez les filles. D'après les auteurs, ceux-ci bénéficieraient davantage de la relation individuelle avec le tuteur. - Les résultats modestes du programme s'expliqueraient par l'âge des sujets. Plus de la moitié ont moins de six ans. Les effets d'un tel programme seraient davantage importants auprès d'une clientèle un peu plus âgée qui serait davantage prête pour l'apprentissage de la lecture. - Le test utilisé ne permet pas de voir d'autres avantages du programme : motivation, changement d'attitude face à l'école, comportement en classe, etc. Les commentaires des enseignants et de la direction permettent de penser qu'une amélioration à ces différents niveaux a eu lieu.

Critical Issue : Meeting the Diverse Needs of Young Children	
Auteur :	Rodriguez, G., Caplan, J. et Helm, J.H.
Source :	http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea400.ht
Année :	1998
Résumé :	Ce texte débute en faisant état des conditions actuelles de l'éducation où les classes reçoivent des élèves de groupes raciaux et d'ethnie différents, ainsi que des élèves présentant des difficultés diverses et des retards développementaux. Les auteurs croient qu'avec une connaissance des pratiques efficaces, et avec le support des administrateurs, des collègues, des familles et de la communauté, les enseignants peuvent créer des classes pouvant répondre aux besoins diversifiés de tous les enfants. Ces auteurs s'appuient sur les recherches qui montrent l'importance de plusieurs stratégies éducatives interreliées, telles: le regroupement d'élèves hétérogène, des pratiques appropriées en terme de développement, un curriculum qui met l'emphase sur les forces des élèves tout en accommodant ses besoins, des attentes élevées pour tous les élèves, la formation de groupes d'apprentissage coopératifs, des environnements physiques et matériels appropriés, la formation d'équipes d'enseignants et de professionnels et le travail en collaboration, le support des administrateurs et des familles, et le développement professionnel continu des enseignants. Après avoir mentionné les buts visés pour un enseignement s'adressant à tous les élèves, les auteurs présentent des options pour l'action en offrant des conseils pour qui veut mettre en application leurs recommandations, et ils terminent sur les pièges qui se dressent dans cette démarche.
Catégorie de texte :	réflexion

The Political Work of Teaching : Teachers' Construction of the Status "At-Risk"

Auteur : Ronzone, D. M.

Source : ED 443 934

Année : 2000

Résumé : En s'appuyant sur Stallings (1995), Ronzone mentionne, qu'en dépit de nombreux programmes d'interventions éducatifs pour supporter le nombre grandissant d'élèves à risque, peu de succès sont rapportés. Ce phénomène serait dû au manque d'attention porté à une multitude de variables. Le discours sur la notion de risque le plus répandu dans les milieux scolaires attribue le risque à une déficience personnelle de l'élève, et il oriente les interventions spécifiquement vers la déficience identifiée. Selon Ronzone, peu d'études ont cherché à cerner le statut d'élève à risque entretenu et développé par les enseignants, comme construit pédagogique, contextuel et culturel. Selon cette auteure, le statut de risque est construit socialement et culturellement, et la recherche repose sur l'hypothèse que le contexte dans lequel le discours sur le statut de risque est construit exerce une influence significative sur les mots et les actions des enseignants. Les conceptions sont filtrées socialement et culturellement à travers des lentilles perceptuelles qui influencent la prise de décision pédagogique.

Ronzone désire étudier comment des enseignants impliqués dans un programme particulier d'intervention (le Instructional Support Team Process, le IST) vont développer leur représentation de l'élève à risque. Ce programme s'étend de la maternelle à la 6e année, et il est basé sur un modèle collaboratif de résolution de problèmes. Le but poursuivi consiste à développer des équipes-écoles (avec des enseignants, des psychologues, des formateurs du programme IST) qui travaillent en collaboration pour planifier et implanter des adaptations curriculaires et des stratégies éducatives que les enseignants puissent utiliser avec des enfants de leur classe qu'ils considèrent à risque d'échec scolaire. Ce modèle pose le défi aux enseignants de regarder au-delà de la perspective épidémiologique étroite et de questionner leurs propres assomptions du statut de risque dans le contexte de leur classe et dans leur culture scolaire particulière.

Cette recherche est de nature ethnographique, et elle utilise l'observation participante, les entrevues formelles et informelles. Les analyses sont de type qualitatif; elles utilisent l'analyse du discours et des études de cas. Elles permettent une articulation analytique de la construction du statut de risque comme l'appréhendent et lui donnent signification les enseignants dans leur travail de classe aussi bien

	que dans le travail de collaboration avec leurs collègues en dehors des classes. Entre autre, il ressort que le facteur temps est un élément important dans cette construction du risque : le temps de l'année scolaire, le temps pour parcourir le curriculum, le temps pour l'instruction, le temps pour la rémédiation individuelle, le temps correspondant au développement de l'enfant, l'âge chronologique. Les enseignants signalent également l'augmentation de la tâche, la difficulté de répondre aux besoins de tous les élèves, et aux attentes des parents d'élèves performants ou doués. Il apparaît de plus que le modèle épidémiologique sert de base à la prise de décision des enseignants, et par conséquent, influence la compréhension de leur travail d'enseignant. Les résultats indiquent également que les enseignants dressent un portrait démographique des élèves à risque ou doués sur la base du statut économique, de minorité et de genre.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Selon Ronzone (2000), lorsqu'un enseignant attribue un statut de risque à un élève, il naturalise les inégalités de notre système scolaire et éducatif parce que cet élève est un produit de ce système ou de cette culture. Performer faiblement à l'école n'est pas un état d'être, c'est un état de devenir. La perspective épidémiologique sur les déficiences d'apprentissage et la notion concomitante de risque qui s'y rattache, incarne une idéologie de pratique qui protège les classes dominantes et le pouvoir reproductif de la scolarisation. Le statut de risque est un concept social, qui prend racine dans des interactions complexes impliquant des croyances à propos des valeurs, des institutions sociales, culturelles et morales. Rozone soutient que les notions d'être à risque éducativement ou de devenir à risque à l'école élémentaire sont fonction du système sociale, de la vision du monde, et des prémisses idéologiques du groupe qui structurent la perception du risque. En conséquence, les conceptions pratiques des enseignants concernant le fait d'être à risque éducativement, peuvent être illustratives des normes sociales et culturelles qui influencent les croyances et les pratiques scolaire et du travail à travers lequel ces pratiques et croyances sont mises de l'avant (p.29)
Contexte d'utilisation :	scolaire
Classification :	institutionnelle

Positive peers-differential impact of a social intervention strategy on four personality subgroups

Auteur : Rosenberg, S.L.

Source : *School Psychology International*, 23(4), 397-415.

Année : 2002

Résumé : Cette recherche évaluative menée par Rosenberg (2002) examine l'impact d'un programme d'intervention le «Positive Peer Group Intervention Program» (PPIG) auprès de différents groupes d'enfants. Ce programme d'intervention consiste en des activités coopératives autour d'un projet qu'un groupe développe, implante et évalue. La prémisse théorique à la base de ce programme d'intervention est que l'estime de soi est une composante essentielle des programmes d'intervention efficaces auprès d'élèves à risque et qu'un concept de soi positif favorise les apprentissages. Cependant, cet auteur pense qu'aider l'enfant à faire mieux à l'école rehaussera son estime de soi et que cela est préférable à des activités centrées directement sur le concept de soi. C'est, selon cet auteur, l'amélioration des habiletés qui aide à construire une véritable estime de soi positive alors qu'une intervention plus directe sur le concept de soi peut donner un sentiment positif de soi sans succès réel. Parmi les habiletés à cibler chez les élèves à risque, il mentionne les habiletés sociales, notamment la résolution de problème et la coopération. Pour ce chercheur, le travail autour d'un projet est susceptible de favoriser l'engagement dans des activités coopératives tout en augmentant l'attachement à l'école ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe «positif». L'essence de ce programme est l'enseignement à la résistance à l'influence sociale via des activités où le jeune se voit à la fois comme un contributeur à des services valorisés et comme un membre responsable d'une entreprise valable socialement. Une composante importante de ce programme est l'apprentissage par les pairs et le modelage sur les comportements d'un adulte responsable.

Le projet repose sur une analyse des besoins du milieu. Les élèves identifient un problème, préparent un devis pour le résoudre, planifient le projet, le mettent en place et l'évaluent. Un adulte accompagne les élèves non pas pour diriger le projet ou pour l'orienter pour agir comme un agent de soutien. Cet adulte (psychologue scolaire, travailleur social, conseiller) ne fait pas partie du personnel de l'école et doit posséder les qualités suivantes : 1) sens de l'éthique; 2) auto-discipline; 3) sens des responsabilités. Ayant un rôle plus important au début du projet, il s'efface et laisse la

place aux élèves lorsque le groupe est autonome et que sa cohésion a émergé. Ce type de projet est applicable auprès d'élèves rejetés, désengagés, isolés et négligés. Quatre catégories d'élèves sont requises et sont facilement identifiables dans tout groupe d'élèves : des leaders positifs, des leaders controversés, des isolés rejetés, des isolés négligés. Selon Rosenberg, la participation à ce projet devrait permettre à des jeunes de s'engager dans des interactions positives avec les membres de leur groupe, d'être plus acceptés par leurs pairs et d'améliorer leur concept de soi.

Des élèves ($n = 403$) âgées de 12 ans et provenant de 50 écoles ont participé à cette recherche avec une répartition équivalente de garçons et de filles pour l'ensemble de l'échantillon avec une sur-représentation des garçons dans le groupe des leaders positifs. Dans chacune des écoles, il y avait un groupe de 12 jeunes pour réaliser un projet. Le programme a duré 20 semaines et a nécessité une rencontre de groupe de 45 minutes par semaine. Dans chacun des groupes, il y avait deux leaders positifs alors que les autres types d'élèves étaient bien représentés. Ce sont les enseignants qui ont sélectionné les élèves selon les critères fournis par le chercheur. Un groupe contrôle de 50 jeunes a été formé et aucun d'eux ne provenait des écoles où des projets ont été mis en place. Rosenberg rapporte qu'il y avait des différences initiales entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au pré-test, sans toutefois les préciser. La recherche repose sur un devis pré-test/post-test. Le concept de soi a été évalué au moyen d'un outil validé, le Piers-Harris Children's Self-Concept Scale.

Des analyses de variance à mesures répétées ont été appliquées aux cotes provenant de l'outil d'évaluation et seul les interactions entre les types de leaders et les moments de la collecte des données ont été testées. Des effets significatifs ont été identifiés pour six échelles. Le programme a eu un effet majeur pour les comportements, le statut intellectuel et social à l'école et la popularité pour tous les groupes avec une amélioration plus importante des scores associés au statut intellectuel et social à l'école, à l'apparence physique et à la popularité chez les élèves des deux groupes d'isolés. Les leaders controversés ont subi une diminution de leur cote de popularité et une augmentation à l'échelle d'anxiété. Au post-test, le score du concept de soi se trouvait, pour tous les groupes autour d'une moyenne similaire sur la plupart des échelles. Dans la section des résultats, Rosenberg ne mentionne pas ceux du groupe contrôle.

	Ces résultats suggèrent que ces activités de groupe de coopération ont permis aux jeunes de contribuer positives à des activités utiles dans leur école ou dans leur communauté tout en soutenant le processus de socialisation et en entraînant des retombées positives pour le concept de soi. Comme les membres des groupes sont plus ou moins similaires au post-test, avec une vision plus positive de soi, Rosenberg situe ici la contribution de la participation des leaders positifs. Il pose la question à savoir si des résultats similaires peuvent ressortir pour des apprentissages plus scolaires.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque seraient ceux qui ont une estime de soi négative, un déficit des habiletés sociales, qui présentent des comportements inappropriés. Ils seraient à risque d'être rejetés ou ignorés de leurs pairs
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, affectif, social, apparence physique
Caractéristiques des environnements :	classe régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Approche socio-cognitive ou cognitivo-behaviorale modèle de déficit
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Examiner l'impact d'un programme d'intervention le «Positive Peer Group Intervention Program» (PPIG) auprès de différents groupes d'enfants. Ce programme d'intervention consiste en des activités coopératives autour d'un projet qu'un groupe développe, implante et évalue.
Échantillonnage :	raisonné, sélectif
Protocole :	pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	comportements positifs, statut intellectuel et sociale à l'école, l'apparence physique et les attributs de personnalité, l'anxiété, la popularité, le bonheur, la satisfaction
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de variance à mesures répétées

Interprétation des résultats :	Ces résultats suggèrent que ces activités de groupe de coopération ont permis aux jeunes de contribuer positives à des activités utiles dans leur école ou dans leur communauté tout en soutenant le processus de socialisation et en entraînant des retombées positives pour le concept de soi. Comme les membres des groupes sont plus ou moins similaires au post-test, avec une vision plus positive de soi, Rosemberg situe ici la contribution de la participation des leaders positifs. Il pose la question à savoir si des résultats similaires peuvent ressortir pour des apprentissages plus scolaires.
Limite(s) de l'étude :	L'auteur n'a pas mis suffisamment à profit le groupe contrôle

Academic Achievement Effects of an In-Class Service Model on Students with and without Disabilities	
Auteur :	Saint-Laurent, L., Dionne, J. Giasson, J., Simard, C. et Piérard, B.
Source :	<i>Exceptional Children</i> , 64(2), 239-253.
Année :	1998
Résumé :	Ce texte reprend les éléments du texte français intitulé: Effets du PIER sur les élèves à risque, des mêmes auteurs, paru en 1996 dans : Études et recherches du CRIRES, 3(2), pp. 37-53). L'approche éducative adoptée est décrite de manière détaillée dans le livre intitulé: Programme d'intervention auprès des élèves à risque: Une nouvelle option éducative (Montréal: Gaëtan Morin, 1995). Alors que le livre décrit l'approche utilisée, ce texte rend compte des résultats du projet PIER. Sur le plan théorique, cette approche s'inspire du socioconstructivisme (Vygotski, 1985) au regard du contexte d'apprentissage et de l'intervention par l'échafaudage («scaffolding»). La caractéristique principale de ce projet concerne un modèle d'intégration de l'orthopédagogie à la classe ordinaire, reposant sur une collaboration active entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Il comprend quatre composantes: la consultation collaborative, l'enseignement coopératif, l'adaptation de l'enseignement et la collaboration entre la famille et l'école. La figure 1 et le tableau 1 (pp.244-245) présentent les éléments principaux de l'approche. Le projet s'est déroulé dans treize classes, incluant au total 165 élèves considérés à risque (27,2 % des élèves). L'expérimentation s'est déroulée sur une année scolaire. Les enseignants et les orthopédagogues ont reçu une formation de cinq jours, et trois journées de relance ont eu lieu durant l'année. Chaque dyade enseignant-orthopédagogue était supervisée au quinze jours par un membre de l'équipe de recherche. Le présent texte présente les résultats du modèle sur le plan scolaire. Les élèves à risque impliqués dans le projet PIER ont eu des résultats comparables à ceux d'un groupe contrôle en lecture et en mathématiques, alors qu'ils ont eu un rendement supérieur en écriture.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Énoncé :	Quatre critères de dépistage des élèves à risque ont été retenus dans cette étude: - élèves ayant un faible rendement aux tests académiques de troisième année en lecture, écriture, mathématiques (faisant partie du 3 % des élèves les plus faibles) - élèves considérés comme en difficulté en lecture, écriture et

	mathématiques par leur enseignant, - élèves ayant doublé l'année en cours, - élèves référés par l'école pour l'éducation spéciale.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, cognitif
Classification :	institutionnelle
Thème(s) :	approche institutionnelle
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	service orthopédagogique intégré à la classe ordinaire
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Sur le plan théorique, cette approche s'inspire du socioconstructivisme (Vygotski, 1985) au regard du contexte d'apprentissage et de l'intervention par l'étayage («scaffolding»).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer les conséquences d'un programme d'intervention sur des élèves risquant l'échec scolaire.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	- Rendement scolaire en lecture, écriture et mathématiques - Variables affectives
Mode(s) d'analyse des résultats :	- rendement: analyses de variance (ANCOVA) et de covariance multivariées (MANCOVA).
Interprétation des résultats :	Le présent texte présente les résultats du modèle sur le plan scolaire. Les élèves à risque impliqués dans le projet PIER ont eu des résultats comparables à ceux d'un groupe contrôle en lecture et en mathématiques, alors qu'ils ont eu un rendement supérieur en écriture.
Limite(s) de l'étude :	Il est difficile d'attribuer les effets observés à un élément en particulier. Les auteurs mentionnent, en se référant à d'autres recherches similaires dans le domaine, que les effets du projet PIER auraient été supérieurs si l'implantation de ce modèle aurait eu lieu sur une plus longue période de temps.

Teaching and Learning to Think: Impact on At-risk Students	
Auteur :	Salema, M. H. M. B.
Source :	<i>The Korean Journal of Thinking & Problem Solving</i> , 11(2), 61-88.
Année :	2001
Résumé :	Ce texte rapporte les résultats d'une recherche évaluative portant sur une intervention menée auprès de 46 élèves à risque. L'intervention vise des habiletés de pensée de haut niveau dans quatre domaines: la compréhension de texte, la composition, la métacognition et des dispositions positives de la pensée. L'approche évaluée repose sur cinq assomptions: 1) l'adoption des théories concernant les processus cognitifs de traitement de l'information; 2) l'adoption des théories sur le transfert de l'information à des situations de la vie courante; 3) la croyance que la situation des élèves à risque ne tient pas seulement aux difficultés intrinsèques de l'apprenant, mais aussi aux relations inadéquates entre l'élève, l'instruction, le curriculum, le contexte social de l'enseignement et de l'apprentissage; 4) la conviction que l'efficacité d'un programme visant des habiletés de pensée dépend de comment l'enseignant implante les stratégies d'enseignement de manière réflexive et autonome; celui-ci doit être attentif et croire que l'enseignement est une activité cognitive et réflexive construite selon un processus continu, par des interprétations personnelles et dialectiques, par la réflexion, l'analyse et l'évaluation; le contexte de classe; chacun des élèves à risque; le curriculum; les dimensions de pensée devant être enseignées; ses propres procédures d'enseignement; 5) l'importance d'une supervision de la formation des enseignants selon des processus de collaboration et d'interaction, qui fournit des rétroactions immédiates et des informations systématiques, qui tente de promouvoir la réflexion concernant ses propres comportements et processus de pensée, qui contrôle le processus de formation et ajuste les stratégies et le déroulement. Selon Salema (2001), les élèves à risque ont besoin d'être impliqués dans des programmes d'habiletés de pensée de haut niveau qui peuvent influencer leur pensée et leur rendement à l'intérieur du curriculum, prenant en compte à la fois la compréhension de texte, la composition et des dispositions positives de la pensée pour accomplir des tâches académiques (Salema, 2001, p.62). À partir d'un entraînement basé sur les cinq assomptions énoncées (80 heures de formation), sept enseignants ont implanté ce programme auprès de six élèves à risque de 6e année (7 groupes), en offrant deux heures d'enseignement supplémentaires par semaine, durant toute une année scolaire entière (au Portugal). Le texte décrit en

	détail les buts poursuivis, l'approche d'enseignement et le programme de formation des enseignants.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Énoncé :	« La situation des élèves à risque ne tient pas seulement aux difficultés intrinsèques de l'apprenant, mais aussi aux relations inadéquates entre l'élève, l'instruction, le curriculum, le contexte social de l'enseignement et de l'apprentissage. Les élèves à risque ont un faible rendement dans des habiletés telles la compréhension de textes et la composition tout au long du curriculum, la résolution de problèmes en mathématiques et les habiletés d'étude. Ils ont une vue limitée de leur propre travail personnel, ils ne perçoivent pas l'importance de l'effort dans l'apprentissage, ils manquent de contrôle sur leur vie, manquent de valeurs et ils ne sont pas socialement engagés (Presseisen, 1988).» (Salema, 2001, p.62).
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève, cognitif
Classification :	écologique
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	cours après la classe
Type d'intervention :	rémédiation, école d'été, prise de notes guidées
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'approche évaluée repose sur cinq assomptions: 1) l'adoption des théories concernant les processus cognitifs de traitement de l'information; 2) l'adoption des théories sur le transfert de l'information à des situations de la vie courante; 3) la croyance que la situation des élèves à risque ne tient pas seulement aux difficultés intrinsèques de l'apprenant, mais aussi aux relations inadéquates entre l'élève, l'instruction, le curriculum, le contexte social de l'enseignement et de l'apprentissage; 4) la conviction que l'efficacité d'un programme visant des habiletés de pensée dépend de comment l'enseignant implante les stratégies d'enseignement de manière réflexive et autonome; celui-ci doit être attentif et croire que l'enseignement est une activité cognitive et réflexive construite selon un processus continu, par des interprétations personnelles et dialectiques, par la réflexion, l'analyse et l'évaluation; le contexte de classe; chacun des élèves à risque; le curriculum; les dimensions de pensée devant être enseignées; ses propres procédures d'enseignement; 5) l'importance d'une supervision de la formation des enseignants selon des processus de collaboration et d'interaction, qui fournit des rétroactions immédiates et des informations systématiques, qui tente de promouvoir la réflexion concernant ses propres comportements et processus de pensée, qui

	contrôle le processus de formation et ajuste les stratégies et le déroulement.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Questions de recherche (voir p. 68 pour plus en détail): 1. Effets internes : compréhension de texte, dispositions de pensée, métacognition? 2. Effets externes: en langue, histoire, math et science? 3. Effets à long terme, l'année suivante 4. Influence de facteurs indépendants à l'intérieur du groupe expérimental 5. Identification de relations(par exemple, en la compréhension de texte et la composition?)
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test
Mesure(s) :	- compréhension de texte et composition - évaluation en langue, histoire, math et science - Opinion des élèves et des enseignants (entrevues semi-dirigées) - facteurs indépendants (âge, genre, culture, etc.)
Mode(s) d'analyse des résultats :	- compréhension de texte et composition: par des paramètres institutionnels - résultats aux tests: analyse de variance - entre différentes dimensions: corrélation de Spearman
Interprétation des résultats :	L'expérimentation a montré que l'intervention a eu des effets bénéfiques par des enseignements explicites de compétences, dans le développement de stratégies et de dispositions de pensée, lesquelles ont pu influencer les apprentissages académiques dans les différents domaines curriculaires.
Limite(s) de l'étude :	L'auteure suggère d'autres recherches qui pourraient mieux prendre en compte l'influence des facteurs externes (âge, variables organisationnelles, la sélection des élèves, etc), ainsi que ceux liés aux dimensions multi-ethniques et culturelles (valeurs concernant l'enseignement, les expériences antérieures, etc.). Le transfert des apprentissages doit aussi être étudié plus en profondeur.

An assessment of early steps : A program for early intervention of reading problems

Auteur : Santa, C.M. et Hoiem, T.

Source : *Reading research quarterly*, 34(1), 54-79.

Année : 1999

Résumé : Dans cette étude, les auteurs examinent les questions liées à la sélection et à l'évaluation des programmes d'intervention précoce auprès d'enfants de première année présentant de sérieux risques d'échec dans l'apprentissage de la lecture. Le « Reading Recovery » est le programme précoce le plus connu et qui connaît le plus de succès. Une question toutefois demeure : Pourquoi les élèves qui ont des difficultés importantes en lecture passent à travers tout ce programme sans apprendre à lire ? Une hypothèse à ce sujet est que les élèves ayant des difficultés importantes en lecture nécessitent un enseignement explicite de l'analyse phonologique ce qui n'est pas le cas dans le programme « Reading Recovery ».

Iversen et Tunmer (1993) ont expérimenté une version du « Reading Recovery » davantage axée sur un enseignement plus explicite de la conscience phonologique qui a donné de très bons résultats. Mais cela reste une intervention très coûteuse.

Le programme « Premiers pas » (Early Steps) a une philosophie similaire au « Reading Recovery » et contient un enseignement explicite de la conscience phonologique et ce avec un coût raisonnable d'implantation. Dans ce programme, comme dans le « Reading Recovery », les élèves passent beaucoup de temps à lire et lisent de vrais livres. Des périodes de relecture et des périodes d'écriture ont lieu chaque jour. L'écriture au son est encouragée. Les deux grandes différences entre ces deux programmes sont donc l'enseignement explicite de la conscience phonologique et le coût beaucoup moins élevé. En effet, avec le programme « Premiers pas », il est possible de former tous les enseignants de première année de deux écoles primaires avec le même montant que nécessite la formation de deux ou trois enseignants dans le programme « Reading Recovery ».

Les auteurs ont donc évalué le programme "Premiers Pas". Quatre écoles de quartier ont été sélectionnées pour participer à cette étude (deux écoles expérimentales et deux écoles contrôles). Les élèves sélectionnés par leur enseignant sont évalués avec le « Early Reading Screening Instrument ». Le groupe expérimental est formé par 23 élèves et le groupe contrôle par 26 élèves. Les 49 enfants

proviennent de familles caucasiennes de milieu défavorisé ou moyen. L'analyse des résultats du pré-test a permis de voir qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

Pour la formation des enseignants, des rencontres hebdomadaires ont eu lieu durant le premier mois et une fois par mois le reste de l'année. Des observations en classe avec rétroaction sont offertes cinq fois dans l'année à chaque enseignant.

Chaque jour, l'enseignant offre un tutorat individuel de 30 minutes à un élève tandis qu'un assistant ou un parent bénévole fait la lecture au reste de la classe. Les premières 8 à 10 minutes sont consacrées à la relecture par l'élève de livres des leçons précédentes. Cinq à six minutes sont pour l'étude de mots. Durant les 5 à 8 minutes suivantes, l'élève écrit des phrases de son invention et l'enseignant l'encourage à écrire les sons qu'il entend dans les mots. Enfin, un nouveau livre est introduit lors de la dernière partie. L'enseignant et l'élève regardent les images, discutent et parlent du vocabulaire.

Dans le groupe contrôle, les élèves sont regroupés en petits groupes selon leur niveau de lecture. L'importance pour la lecture est aussi présente que dans le groupe expérimental. Les élèves regardent avec l'enseignant le nouveau livre puis le lisent à haute voix ensemble. Par la suite, les élèves font la même chose entre eux, sans l'enseignant. Les élèves du groupe contrôle ne bénéficient pas d'un programme d'étude systématique de mots.

Les résultats en fin de première année et en début de deuxième année indiquent que le groupe expérimental a réussi significativement mieux que le groupe témoin pour toutes les variables évaluées. Les élèves du groupe expérimental lisent mieux au début de la deuxième année que les élèves du groupe contrôle. Les élèves moins à risque du groupe contrôle ont eu des performances similaires à celles des élèves moins à risque du groupe expérimental. La différence entre les élèves très à risque du groupe expérimental et du groupe contrôle est plus élevée. La progression des élèves à haut risque du groupe expérimental fait qu'ils sont près de la moyenne au bout de huit mois d'intervention.

Le programme est donc beaucoup plus efficace avec les élèves très à risque. Cette différence serait due aux composantes du programme qui travaille beaucoup le processus phonologique, la classification des mots et l'écriture. Le programme « Premiers pas »

	serait nécessaire pour les élèves très à risque alors qu'un enseignement « Title I » serait suffisant pour les élèves moins à risque.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le « Reading Recovery » est le programme précoce le plus connu et qui connaît le plus de succès. Une question toutefois demeure : Pourquoi les élèves qui ont des difficultés importantes en lecture passent à travers tout ce programme sans apprendre à lire ? Une hypothèse à ce sujet est que les élèves ayant des difficultés importantes en lecture nécessitent un enseignement explicite de l'analyse phonologique ce qui n'est pas le cas dans le programme « Reading Recovery ». Iversen et Tunmer (1993) ont expérimenté une version du « Reading Recovery » davantage axée sur un enseignement plus explicite de la conscience phonologique qui a donné de très bons résultats. Mais cela reste une intervention très coûteuse.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Le programme « Premiers pas » n'a pas fait l'objet d'étude approfondie sur son efficacité. Questions : - Est-ce que le programme « Premiers pas » aide les élèves à risque à apprendre à lire ? - Est-ce que les élèves bénéficiant du programme lisent mieux que ceux qui sont dans un programme « Title I » ? - Quelles sont les performances en deuxième année des élèves qui ont participé au programme « Premiers pas » en première année ? - Est-ce que les effets sont différents selon le niveau de risque de l'élève lorsqu'il entre dans le programme ? - Est-ce que le programme est nécessaire pour tous les élèves à risque en lecture ou si certains élèves à risque apprennent aussi bien dans une approche plus traditionnelle en petits groupes ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test (début première année):

	- « Early Reading Screening Instrument » qui mesure la connaissance de la lettre, le concept du mot dans le texte, l'orthographe et la reconnaissance de mot. Post-tests (fin première année): - « Spelling task 2 » - "Word recognition task 2" - "Passage reading task 1" (Début deuxième année) : - "Woodcock Reading Mastery Test" (WRMT) (Word identification task 3, word attack task 4 et passage reading task 5)
Mode(s) d'analyse des résultats :	- Pour le pré-test: « nonparametric Mann-Whitney U test » - Pour le post-test : analyse de la covariance (ANCOVA), T-test - Pour le « follow-up » : analyses de régression, analyse de la covariance (ANCOVA)
Interprétation des résultats :	- Les élèves du groupe expérimental lisent mieux au début de la deuxième année que les élèves du groupe contrôle. - Les élèves moins à risque du groupe contrôle ont eu des performances similaires à celles des élèves moins à risque du groupe expérimental. - La différence entre les élèves très à risque du groupe expérimental et du groupe contrôle est plus élevée. Le programme est donc beaucoup plus efficace avec les élèves très à risque. - Cette différence serait due aux composantes du programme qui travaille beaucoup le processus phonologique, la classification des mots et l'écriture. - Le programme « Premiers pas » serait nécessaire pour les élèves très à risque alors qu'un enseignement « Title I » serait suffisant pour les élèves moins à risque.
Limite(s) de l'étude :	- Il n'est pas possible de voir si les effets vont se poursuivre au cours des années, car les élèves du groupe contrôle qui sont toujours à risque en deuxième année ont été pris en charge par le programme « Premiers pas ». - Les élèves et les enseignants n'ont pas été choisis aléatoirement, ce qui nuit à la généralisation des résultats. - Il n'est pas possible de voir les effets qui sont dus au tutorat individuel et ceux qui sont dus aux particularités du programme uniquement. Une recherche devrait comparer un enseignement avec tutorat individuel et un enseignement avec le programme « Premiers pas ».

Alternative school students' perceptions of past [traditional] and current [alternative] school environments

Auteur : Saunders, J.A. et Saunders, E.J.

Source : *High-School Journal*, 85(2), 12-23.

Année : 2002

Résumé : Saunders et Saunders (2002) ont examiné les perceptions d'élèves à risque au regard de leur fréquentation d'une école traditionnelle et d'une école alternative. Selon ces auteurs, les écoles alternatives, dont il est question ici, sont des lieux pour expulser et pour suspendre des élèves qui ne réussissent pas dans des classes traditionnelles. L'examen de recherches antérieures permet à ces auteurs de cerner les caractéristiques de ces écoles. Dans ces écoles, il y a un engagement personnel intense dans la vie des élèves de la part des membres du personnel. L'efficacité de ces écoles serait due à des interactions positives entre les élèves et le personnel scolaire, à un plan d'apprentissage individualisé, à l'accent mis sur le développement des habiletés sociales, à une bonne communication entre les membres du personnel et une préoccupation réelle pour le bien-être de l'élève et son progrès scolaire. Une telle philosophie engendrerait un esprit de communauté, susciterait la participation des élèves, favoriserait le développement du sentiment d'appartenance et un plus grand succès scolaire et social. Particulièrement utile pour les élèves à risque, cette philosophie serait plutôt absente dans l'école traditionnelle. La revue des écrits de ces auteurs les incite à affirmer que dans l'école traditionnelle, il y a une centration importante sur le contrôle, des relations maîtres-élèves dont la qualité fait un peu défaut et un curriculum peu flexible. L'objectif de cette recherche a été de vérifier si les traits ou les caractéristiques de l'école alternative sont valorisés par des élèves qui ont fréquenté, antérieurement, une école traditionnelle.

Les sujets proviennent d'une école alternative de niveau secondaire qui accueille 150 élèves âgés de 13 à 20 ans dont le niveau scolaire se situe en moyenne en 9e année. Cette clientèle regroupe des élèves présentant des difficultés importantes dont 38% d'entre eux étaient des décrocheurs (absentéisme élevé, performance scolaire faible, histoire de suspensions et d'exclusions, problèmes de comportement, problèmes de consommation de drogues et d'alcool, problèmes familiaux, activités sexuelles à haut risque, parentalité précoce, faible motivation face à l'école, histoire d'abus de toutes sortes). Dans cette école, un travailleur social est disponible pour

les élèves, sur appel, 24 heures sur 24. Deux questionnaires, élaborés pour cette recherche, ont été utilisés pour évaluer les perceptions au regard de l'école fréquentée antérieurement (traditionnelle) et celle fréquentée actuellement (alternative). Les questionnaires ont été administrés séparément avec un intervalle de deux mois entre les passations.

Le questionnaire évaluant les perceptions face à l'école traditionnelle a été rempli en premier par 93 élèves (59% de la clientèle de l'école). Les élèves perçoivent les enseignants de l'école traditionnelle peu intéressés à leur bien-être. Ils considèrent que le personnel professionnel est peu approchable ou peu aidant pour les aider face à des problèmes personnels et familiaux mais qu'ils sont de bons conseils pour le volet académique. Les administrateurs sont perçus comme étant peu aidant. Les élèves démontrent des attitudes peu favorables envers les règles et les politiques de ce type d'école. Plusieurs décrivent leur expérience scolaire comme étant pauvre (62%) parce qu'il y a trop de monde dans ces écoles, qu'il n'y a pas assez de temps pour faire les choses, que les enseignants ne les aident pas. Ils mentionnent aussi leurs absences fréquentes pour expliquer la qualité de leur expérience scolaire.

Le questionnaire évaluant les perceptions face à l'école alternative a été rempli par 100 élèves (63% de la clientèle de l'école). Ceux-ci expriment des sentiments positifs envers les enseignants qui sont vus comme étant aidants et équitables. Le personnel professionnel est perçu comme très aidant. La moitié des sujets trouvent les administrateurs équitables, les politiques et les règles non rigides alors que 20% des élèves les trouvent rigides. Pour 79% des répondants, l'expérience scolaire est positive puisqu'ils reçoivent de l'attention personnelle et de l'assistance pour leurs travaux scolaires. Ils apprécient l'approche individualisée. Les comparaisons des données (tests-t) provenant des deux questionnaires (N= 62) permettent d'identifier des différences significatives en faveur de l'école alternative.

Pour conclure, les auteurs mentionnent que leurs résultats valorisent l'importance des relations personnelles entre les élèves et le personnel de l'école dans l'amélioration de la qualité de l'expérience scolaire. Cependant, la perception de la qualité des relations entre les élèves n'a pas été évaluée. L'atmosphère scolaire, psychologique et de soutien de l'école alternative semble mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté en diminuant le risque

Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque seraient des élèves présentant des difficultés scolaires et socio-affectives qui sont scolarisés dans des environnements traditionnels où les interactions entre les élèves et le personnel scolaire ne sont pas positives, où on ne fait pas appel à un plan d'apprentissage individualisé, où l'accent n'est pas mis sur le développement des habiletés sociales, où une bonne communication entre les membres du personnel et une préoccupation réelle pour le bien-être de l'élève et son progrès scolaire ne ressort pas. Ces élèves seraient à risque de décrochage scolaire
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, comportement, cognitif, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, famille d'origine
Classification :	prédictive
Contexte :	centre d'accueil
Type d'intervention :	prévention ciblée
Orientation théorique :	socio-cognitive
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	descriptive
Objectif(s) :	Examiner les perceptions d'élèves à risque au regard de leur fréquentation d'une école traditionnelle et d'une école alternative.
Protocole :	un point de collecte de données
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	perceptions des élèves (enseignants, administrateurs, expériences scolaires, professionnel personnel, politiques de l'école)
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses descriptives et tests-t
Interprétation des résultats :	Pour conclure, les auteurs mentionnent que leurs résultats valorisent l'importance des relations personnelles entre les élèves et le personnel de l'école dans l'amélioration de la qualité de l'expérience scolaire. Cependant, la perception de la qualité des relations entre les élèves n'a pas été évaluée. L'atmosphère scolaire, psychologique et de soutien de l'école alternative semble mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté en diminuant le risque
Limite(s) de l'étude :	Les données auraient pu être explorées au moyen d'analyses statistiques plus poussées.

Collaborative Consultation Pre-Referral Interventions at the Elementary Level To Assist At-Risk Students with Reading and Language Arts Difficulties

Auteur :	Scherbert, T.G.
Source :	Ed.D. Practicum, Nova Southeastern University
Année :	1998
Résumé :	Ce programme a été élaboré pour améliorer les habiletés en langage et en écriture des élèves qui ne bénéficient pas déjà d'un programme d'enseignement spécial, démontrent des difficultés dans une classe régulière et sont à risque d'une faible performance ou d'un échec scolaire. Les stratégies utilisées font l'objet d'ateliers d'activités continus pour augmenter la compétence du personnel enseignant et des ateliers continus du personnel pour augmenter les connaissances des stratégies qui peuvent être utilisées pour combler les besoins des élèves à risque. Les résultats ont été positifs. Les ateliers se sont avérés être un moyen fructueux de rencontrer les objectifs scolaires des élèves. La réponse du personnel aux indicateurs de satisfaction était favorable, ainsi que leur essai et l'utilisation des nouvelles stratégies. Le «Reading and Language Arts Scoring Rubric» n'a pas été une mesure adéquate des améliorations des élèves, et les résultats quant aux réductions des références à l'enseignement spécialisé n'ont pas été satisfaisants. L'importance de l'enseignement de la conscience phonologique pour les élèves à risque est examinée en relation avec des résultats non prévus concernant un grand nombre d'élèves démontrant des problèmes de conscience phonologique.
Catégorie de texte :	résumé

Interactions sociales et apprentissages mathématiques dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage.

Auteur : Schmidt, S et Ayotte-Thivierge, L.

Source : *Éducation et francophonie*, nombre 2003

Année : 2003

Résumé : Dans leur article, Schmidt et Ayotte-Thivierge (2003) s'intéressent au rôle des interactions sociales dans le développement de la pensée mathématique d'élèves en difficulté grave d'apprentissage dans un contexte de classe spéciale. Pour soutenir leur réflexion, ces chercheuses s'appuient sur les écrits de Vygotski, l'un des premiers auteurs à s'être penché sur des questions liées à l'éducation spéciale. En se basant sur les principales idées émises par Vygotski dans ce domaine, ces auteures présentent les questions qui guident leur programme de recherche : Question générale : Les interactions sociales en classe (classe spéciale/classe d'intégration scolaire) contribuent-elles ou non aux apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ? Questions spécifiques : Quelles sont les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage typiques qui se produisent lors d'interactions sociales en classe de mathématiques (par exemple, les processus de compensation) impliquant ces élèves ? Quels sont les phénomènes d'enseignement pouvant mener à la réussite en mathématiques des élèves en difficulté (les forces positives du développement et de l'apprentissage) ? Quel est le rôle du maître dans les situations d'interaction en classe en lien avec les apprentissages mathématiques de ces élèves ? Quel est le rôle de la médiation symbolique dans les apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ? Comment les interactions sociales en classe peuvent-elles soutenir le développement de fonctions mentales supérieures (notamment la pensée algébrique) ? Dans les situations d'interactions sociales, quelle est la relation entre l'affect et l'intellect dans les apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ? Par la suite, Schmidt et Thivierge présentent les résultats d'une étude qu'elles ont conduite auprès d'élèves en difficulté grave d'apprentissage en classe spéciale. Ces résultats corroborent certaines des idées de Vygotski sur les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui apparaissent dans des situations d'interaction sociales, et qui favorisent l'évolution de la pensée mathématique des élèves en difficulté.

Catégorie de texte : compte-rendu d'intervention

Thème(s) : mathématiques

Contexte : classes spéciales

Type d'intervention : argumentation et symbolisation

Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	le courant interactionniste (le rôle du langage et des interactions sociales dans l'apprentissage des mathématiques)
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	descriptive, étude de cas
Objectif(s) :	Question générale : Les interactions sociales en classe (classe spéciale/classe d'intégration scolaire) contribuent-elles ou non aux apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ? Questions spécifiques : Quelles sont les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage typiques qui se produisent lors d'interactions sociales en classe de mathématiques (par exemple, les processus de compensation) impliquant ces élèves ? Quels sont les phénomènes d'enseignement pouvant mener à la réussite en mathématiques des élèves en difficulté (les forces positives du développement et de l'apprentissage) ? Quel est le rôle du maître dans les situations d'interaction en classe en lien avec les apprentissages mathématiques de ces élèves ? Quel est le rôle de la médiation symbolique dans les apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ? Comment les interactions sociales en classe peuvent-elles soutenir le développement de fonctions mentales supérieures (notamment la pensée algébrique) ? Dans les situations d'interactions sociales, quelle est la relation entre l'affect et l'intellect dans les apprentissages mathématiques des élèves en difficulté ?
Échantillonnage :	raisonné
Instrument(s) de mesure :	observation libre
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyse de contenu
Interprétation des résultats :	Ces résultats corroborent certaines des idées de Vygotski sur les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui apparaissent dans des situations d'interaction sociales, et qui favorisent l'évolution de la pensée mathématique des élèves en difficulté

Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students.

Auteur : Schweiker-Marra, K.E. et Marra, W.T.

Source : *Reading Psychology*, 21(2), 99-114.

Année : 2000

Résumé : L'anxiété d'écrire chez l'élève l'empêche d'écrire de façon cohérente et efficace. Le manque d'habileté sur le plan de l'organisation peut être à l'origine de cette anxiété (Sawkins, 1971; Thompson, 1981). L'augmentation des compétences en écriture devrait diminuer l'anxiété de l'élève face à cette activité.

Le but de cette étude est d'évaluer les effets des activités de pré-écriture sur les performances en écriture et sur l'anxiété d'élèves à risque. La pré-écriture est une étape du processus d'écriture qui consiste en une préparation à l'écriture où le choix du sujet est fait ainsi que l'identification du destinataire et du but à atteindre. Les sujets de cette recherche sont 29 élèves de cinquième année ayant obtenu un faible résultat à l'examen d'état.

L'intervention a duré six mois. Chaque matin, une période de deux heures était consacrée à un enseignement basé sur une approche du langage intégré. L'enseignant du groupe expérimental a participé au "National Writing Project" auparavant et s'en inspire dans son enseignement qui s'attarde à la pré-écriture. Les élèves travaillent plusieurs styles d'écrit (lettre, poème, histoire, rapport de recherche). Les élèves créent leur propre liste de sujets d'écriture. Tous les écrits complétés sont publiés et ce de différentes manières (affiché dans la classe, imprimé dans un livret, dans un journal, etc.). L'écriture fait également partie de tous les apprentissages réalisés en classe. Le groupe contrôle ne bénéficie pas d'un enseignement formel sur les processus d'écriture. Dans ce groupe, les élèves doivent faire une dissertation. Ils ont un sujet et du temps en classe pour le faire ainsi qu'à la maison. L'enseignant corrige les fautes, mais sans discussion avec l'élève sur ses difficultés d'écriture.

Les écrits des élèves avant et après sont comparés. Des changements dans l'anxiété face à l'écriture sont évalués à l'aide d'un test d'anxiété. Les deux groupes ne présentent pas une diminution significative de l'anxiété, mais les élèves du groupe expérimental ont une plus grande diminution que ceux du groupe contrôle. Sur le plan de l'expression écrite, les élèves du groupe expérimental ont eu une augmentation significative. La publication

	des productions écrites et la révision des textes par les pairs peuvent avoir influencé.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	lecture/écriture
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'anxiété d'écrire chez l'élève l'empêche d'écrire de façon cohérente et efficace. Le manque d'habileté sur le plan de l'organisation peut être à l'origine de cette anxiété (Sawkins, 1971; Thompson, 1981). Il a été montré que l'enseignement de l'écriture sous forme d'une série d'étapes (pré-écriture, écriture, révision, édition, publication) aide l'élève à organiser son activité d'écriture, l'étape de la pré-écriture étant la plus importante (Tompkins, 1990; Graves, 1994 ; Routman, 1991). Cette étape est une préparation à l'écriture où le choix du sujet est fait ainsi que l'identification du destinataire et du but à atteindre. L'augmentation des compétences en écriture devrait diminuer l'anxiété de l'élève face à cette activité. Les études réalisées jusqu'à présent montrent une augmentation des compétences en écriture en intervenant sur l'étape de la pré-écriture. Toutefois, les résultats études réalisées auprès d'adultes ou d'élèves plus âgées (à partir de la cinquième année) ne sont pas concluants.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer les effets des activités de pré-écriture sur les performances en écriture et sur l'anxiété d'élèves à risque.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, Groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test, Journal
Mesure(s) :	- Un échantillon d'écriture est recueilli au départ dans les deux groupes puis un second six mois plus tard. - "Writing Apprehension Scale" pour mesurer l'anxiété de l'élève face à l'écriture au début et à la fin des six mois. - Des passages du journal du groupe expérimental sont collectés tout au long de l'intervention. - Rapport de l'enseignant sur ses rencontres avec les élèves où ceux-ci expriment leurs perceptions de leurs productions écrites. - Rubrique pour l'écriture narrative
Mode(s) d'analyse des	- Analyse selon une perspective phénoménologique triangulée avec

résultats :	le journal des élèves et leurs commentaires durant leurs rencontres avec l'enseignant. - Analyse de la covariance (ANCOVAs)
Interprétation des résultats :	- Les deux groupes ne présentent pas une diminution significative de l'anxiété, mais les élèves du groupe expérimental ont une plus grande diminution que ceux du groupe contrôle. - Sur le plan de l'expression écrite, les élèves du groupe expérimental ont eu une augmentation significative. La publication des productions écrites et la révision des textes par les pairs peuvent avoir influencé.
Limite(s) de l'étude :	- Le test mesurant l'anxiété des élèves contenait des phrases avec des structures négatives qui pourraient avoir nuit à la compréhension des élèves. - Influence des pairs et de la publication qui ne permet pas de voir l'influence de la pré-écriture seulement. - Petit échantillon qui ne permet pas de généraliser les résultats.

Goal importance and students at risk of having language difficulties: An underexplored	
Auteur :	Sideridis, G. D.
Source :	<i>Journal of Learning Disabilities</i> , 35(4), 343-356.
Année :	2002
Résumé :	Dans cette étude, les déterminants motivationnels des élèves à risque de difficulté de langage (en lecture et en orthographe) et ceux des élèves qui ont une grande habileté sur le plan du langage ont été comparés. Ces déterminants motivationnels ont été examinés à la lumière de la "théorie du comportement planifié avec l'importance du but" (theory of planned behavior with goal importance). L'échantillon de cette recherche était composé de 202 élèves d'écoles élémentaires (101 garçons et 101 filles) de la troisième à la sixième année dont 22 étaient à risque de difficultés de langage et 180 avaient une bonne habileté de langage. Ces élèves proviennent de 30 écoles élémentaires du nord de la Grèce. L'analyse des résultats permet de voir une différence significative entre le profil motivationnel des élèves des deux groupes. Les élèves à risque ont une plus faible perception du contrôle qu'ils ont sur leurs apprentissages. Ils ont une faible perception également de l'importance des buts à atteindre et l'importance de réussir et vont finalement avoir de moins bonnes performances en mathématiques et en français à la fin de l'année scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche

Conflict resolution and peer mediation in middle schools : Extending the process and knowledge base

Auteur : Smith. W.S., Daunic, A.P., Miller, M.D. et Robinson, T.R.

Source : *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586.

Année : 2002

Résumé : Smith, Daunic, Miller et Robinson (2002) mentionnent que les réactions premières à la violence et aux conduites agressives en milieu scolaire sont des attitudes punitives qui gravitent autour de la suspension et du placement en milieux scolaires alternatifs. De telles décisions seraient peu efficaces sur un long terme puisqu'elles ne permettent pas l'apprentissage de comportements appropriés. C'est pourquoi, selon ces auteurs, que des éducateurs se tournent vers d'autres alternatives pour répondre à la violence. Ces alternatives sont la médiation par les pairs et des programmes préventifs de résolution de conflits. Ce type d'intervention permettrait de réduire le stress chez les enseignants, de responsabiliser les élèves face à leurs comportements et de développer l'assertion verbale positive souvent absente chez les enfants agressifs. Les auteurs notent qu'il y a peu de données de recherche qui appuient l'efficacité de ces programmes d'intervention mais que des rapports anecdotiques provenant de parents, d'administrateurs, d'enseignants laissent transparaître des retombées positives chez les jeunes. Lorsqu'on a recours à la médiation par les pairs, il y aurait pour 85 à 95% des conflits une diminution des références aux conduites inadéquates pour les solutionner. En référence aux travaux de Jolison et Johnson (1996) qui ont fait une revue des programmes de résolution de conflits, les auteurs mentionnent qu'il y a des avantages à enseigner la négociation et les procédures de médiation puisque cela entraînent une diminution des conflits référés au bureau du directeur et des suspensions scolaires. Cependant, la taille des échantillons des recherches qui ont été menées est petite et les élèves sont sélectionnés par les enseignants. Comme les recherches sont peu nombreuses, Smith et al. trouvent pertinent que soit effectuée une évaluation de la validité sociale de ces programmes. Les éléments à évaluer seraient l'utilité de la médiation, le niveau de satisfaction face aux procédures de médiation et les retombées de ces programmes. Par ailleurs, ils semblent que les jeunes utiliseraient la médiation si elle est perçue comme socialement avantageuse (éviter une exclusion, une retenue) et qu'ils ne l'utilisent pas si elle affecte négativement la réputation auprès des pairs. Dans les écoles où de tels programmes ont été implantés, Smith et al. notent une certaine

résistance à leur implantation si le personnel est peu familier avec ce type de procédures. Les auteurs croient que des attitudes positives des administrateurs, des enseignants et des élèves envers des innovations tel que la résolution de conflits sont un pré-requis pour que la philosophie de ces programmes devienne partie prenante de la culture dans une école. Antérieurement, Smith et al. avaient déjà évalué les attitudes des enseignants et des élèves envers les conflits, identifier les conflits où il y a eu médiation par les pairs et comparer les médiateurs avec un groupe de contrôle pour identifier les changements dans les attitudes consécutifs à la participation à un programme de médiation par les pairs. Dans la présente recherche, ils ont continué à collecter ce type d'informations. De plus, ils se sont centrés sur le processus de médiation en examinant les relations entre les caractéristiques des élèves, les thèmes des conflits, les types de résolution mis à contribution, les perceptions par rapport aux procédures suivies par les élèves et leur niveau de satisfaction.

La recherche a été menée dans trois écoles accueillant entre 780 et 1 140 élèves de deuxième cycle du primaire. Entre 32 à 61% des élèves étaient éligibles à un programme de services de repas à coût réduit. Il y avait entre 12 à 16 % d'élèves en difficulté. Chaque année, 25 à 30 médiateurs étaient choisis par les professionnels de chaque école et un groupe contrôle était apparenté (genre, niveau scolaire, race, SSE, le placement dans un programme spécial). Chaque groupe comprenait 33 garçons et 52 filles avec une représentation des trois niveaux scolaires. Reposant sur un devis longitudinal de quatre années, cette recherche a été implantée selon un devis à traitement différé dans les trois écoles. La première année en fut une de préparation alors que de la deuxième à la quatrième année le programme, dispensé par les enseignants, a été implanté progressivement d'une école à l'autre, la deuxième et la troisième école ont servi de groupe contrôle aux cours de la deuxième année de la recherche. Le curriculum du programme comprend cinq leçons, à savoir, la compréhension du conflit, la communication efficace, la compréhension de la colère, la réaction à la colère et la médiation par les pairs. Le personnel de l'école a été entraîné par le personnel de recherche. Une série de questionnaires valides a été utilisée pour évaluer les attitudes des élèves, les instances de résolutions de conflits, le climat de l'école, la généralisation et le transfert des habiletés apprises chez les médiateurs, les perceptions des parents des médiateurs, les perceptions des élèves impliqués dans les conflits.

	Des analyses descriptives, des tests-t, de Chi-carré, et de variance ont été appliquées aux mesures. Peu de changements ont été notés pour les attitudes envers les conflits et la communication chez les élèves alors que les enseignants mentionnent peu de changement dans le climat de l'école. Il y a eu une diminution du nombre total des incidents reliés à la discipline et des conflits par mois. Dans l'école où le programme a été implanté en premier, il n'y a pas eu de différence significative entre les mesures du pré-test et du post-test quant à la fréquence des conflits alors que dans la deuxième école les incidents disciplinaires ont diminué du pré-test au post-test. Dans la troisième école, les résultats sont peu clairs en raison d'un nombre moins élevés d'élèves. Le recours à la médiation varie selon le degré scolaire, il est plus élevé chez les élèves de 6e année. Les types de résolution de conflits les plus fréquemment notés sont éviter l'autre, cesser le comportement offensant et se mettre d'accord pour une solution. Le choix des médiateurs a été biaisé positivement puisqu'ils étaient déjà très compétents avant d'être formés à la médiation. Donc, il y avait peu de possibilité de gains. Les médiateurs perçoivent la communication avec les enseignants moins positive après la formation à la médiation. Selon les médiateurs, les parents des médiateurs et les jeunes qui ont vécu des conflits, la médiation est une alternative efficace à la gestion disciplinaire des conflits. Les auteurs mentionnent la nécessité d'intensifier l'entraînement, de s'assurer que le personnel scolaire applique adéquatement les procédures associées au programme d'intervention, c'est ce qui assurerait le succès de telles interventions. Ils suggèrent aussi aux développeurs de programmes de continuer à se centrer tant sur le processus de médiation que sur ces retombées. Ils proposent que le rôle du médiateur s'adresse à tous les jeunes qu'ils possèdent ou non les habiletés requises. Leur participation au programme leur permettrait de développer des habiletés reliées à un leadership positif, à la communication et d'améliorer leur statut auprès de leurs pairs. Ils font des recommandations pour le développement de programmes de médiation par les pairs.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque seraient ceux possédant peu d'habiletés pour la résolution de problèmes interpersonnels et ils sont à risque d'adopter des conduites agressives ou violentes et d'être peu acceptés par leurs pairs
Contexte d'utilisation :	recherche
Caractéristique(s) des	âge, élève, comportement, cognitif, social

personnes :	
Caractéristiques des environnements :	école régulière
Classification :	descriptive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	développementale et socio-cognitive
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Antérieurement, Smith et al. avaient déjà évalué les attitudes des enseignants et des élèves envers les conflits, identifier les conflits où il y a eu médiation par les pairs et comparer les médiateurs avec un groupe de contrôle pour identifier les changements dans les attitudes consécutifs à la participation à un programme de médiation par les pairs. Dans la présente recherche, ils ont continué à collecter ce type d'informations. De plus, ils se sont centrés sur le processus de médiation en examinant les relations entre les caractéristiques des élèves, les thèmes des conflits, les types de résolution mis à contribution, les perceptions par rapport aux procédures suivies par les élèves et leur niveau de satisfaction.
Échantillonnage :	sélectif
Protocole :	longitudinal, devis à traitement différé
Instrument(s) de mesure :	questionnaire
Mesure(s) :	les attitudes des élèves, les instances de résolutions de conflits, le climat de l'école, la généralisation et le transfert des habiletés apprises chez les médiateurs, les perceptions des parents des médiateurs, les perceptions des élèves impliqués dans les conflits.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyses descriptives, des tests-t, de Chi-carré, et de variance
Interprétation des résultats :	Les auteurs mentionnent la nécessité d'intensifier l'entraînement, de s'assurer que le personnel scolaire applique adéquatement les procédures associées au programme d'intervention, c'est ce qui assurerait le succès de telles intervention
Limite(s) de l'étude :	Un groupe de contrôle complètement indépendant aurait été utile

Software Design of Computer Games and Collaborative Processes of Mathematical Knowledge Production.	
Auteur :	Stone, L. D., Stone, J. M.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
Année :	1998
Résumé :	Dans un club après l'école, des élèves du primaire travaillent avec des étudiants universitaires deux fois par semaine pendant neuf semaines. Ces élèves sont considérés à risque par leur école. Le logiciel de jeu « Puzzle Tanks », qui travaille la résolution de problèmes, est utilisé. Les problèmes inclus dans ce logiciel peuvent se résoudre de plusieurs façons et selon différents niveaux de difficulté. Deux élèves (troisième et quatrième année) ont été choisis par les auteurs pour l'analyse de leur utilisation du logiciel et de leur collaboration avec l'étudiant universitaire. Les résultats de cette analyse montre que lors des rencontres l'étudiant universitaire encourage l'élève à ressortir plusieurs stratégies de résolution. Toutefois, les stratégies utilisées par les étudiants et le type de logiciel ne suscitent pas nécessairement une co-production du raisonnement mathématique, l'élève se contentant brièvement d'expliquer ce qu'il a fait. Ses explications ne permettent pas de voir s'il y a une véritable compréhension mathématique.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques, tutorat/mentorat, NTIC
Contexte :	cours après la classe
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	La connaissance est construite, distribuée et organisée socialement. Les compétences cognitives sont développées durant une interaction sociale (Cole, 1996; Crook, 1994; Hutchins, 1996; Levont'ev, 1981; Ochs, 1988; Stone, 1994; Vygotsky, 1978).
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	- Quelle est la nature de la collaboration durant un apprentissage des mathématiques ayant l'ordinateur pour média ? - Comment des logiciels de jeux influencent la production de savoir mathématique en collaboration ?
Échantillonnage :	raisonné
Instrument(s) de mesure :	observation libre

Mesure(s) :	- Notes d'observation des participants - Enregistrement des interactions des participants durant l'utilisation de logiciel.
Interprétation des résultats :	Les résultats de cette analyse montre que lors des rencontres l'étudiant universitaire encourage l'élève à ressortir plusieurs stratégies de résolution. Toutefois, les stratégies utilisées par les étudiants et le type de logiciel ne suscitent pas nécessairement une co-production du raisonnement mathématique, l'élève se contentant brièvement d'expliquer ce qu'il a fait. Ses explications ne permettent pas de voir s'il y a une véritable compréhension mathématique.
Limite(s) de l'étude :	- Pas de groupe contrôle.

Externalizing behavior problems in young children : Contributing factors and early intervention

Auteur : Stormont, M.

Source : *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.

Année : 2002

Résumé : Cette recension d'écrit effectuée par Stormont (2002) constitue un bilan intéressant des caractéristiques des enfants présentant des problèmes extériorisés, des facteurs de risque qui y sont associés et des interventions à privilégier avec ces enfants. En prenant appui sur des recherches antérieures, Stormont souligne la nécessité d'intervenir précocement auprès de ces enfants puisque les balises de la trajectoire de développement menant vers des troubles de comportement sérieux semblent bien établies dès la période préscolaire. Par ailleurs, les troubles de comportement extériorisés à l'âge préscolaire constituent un facteur de risque pour de futurs problèmes et pour des difficultés relationnelles avec les pairs.

Les caractéristiques d'un tempérament difficile durant la petite enfance pavaient la voie pour des troubles de comportement extériorisés vers l'âge de 7-9 ans. Les coliques, les pleurs excessifs, le retrait, l'intensité des réactions, l'humeur négative, la difficulté à s'adapter aux demandes de l'environnement (coping), le peu de flexibilité, l'irritabilité, la faible persistance, la difficulté à gérer son comportement sont des traits de tempérament fortement associés avec des problèmes de comportement extériorisés comme l'indique les travaux consultés par Stormont. Il réitère un point de vue rapporté par d'autres chercheurs à savoir que les caractéristiques du tempérament ne suffisent pas à prédire les problèmes de comportement, c'est l'interaction de ces caractéristiques avec d'autres caractéristiques de l'enfant et celles de sa famille qui est le meilleur indicateur de problèmes ultérieurs. Il invoque, pour appuyer cet argument, que la co-apparition de l'hyperactivité et des conduites agressives augmente le risque pour de futurs problèmes plus que le fait l'hyperactivité seule ou que le font les conduites agressives seules. Au-delà de l'apparition en bas âge, d'autres facteurs sont à considérer. Stormont identifie, à partir des écrits qu'il a consultés l'âge d'apparition, le genre de l'enfant, le degré de sévérité, l'apparition dans plus d'un contexte (pervasiveness) et la stabilité des problèmes dans le temps.

Quant aux caractéristiques de la famille, Stormont mentionne les conflits conjugaux, la dépression chez la mère, le niveau de scolarité

peu élevé chez la mère, le stress familial ou parental, des pratiques parentales axées sur le contrôle ou inconstantes, l'absence de soutien social et un faible statut socio-économique. Les caractéristiques de l'enfant et celles de sa famille viennent colorer la nature des interactions sociales entre le parent et l'enfant qui à leur tour viennent affecter les interactions sociales dans d'autres contextes (avec les pairs et à l'école). De fait, les enfants qui ont des relations peu harmonieuses avec leurs parents sont moins acceptés par leurs pairs et ils transposent ce style interactif dans le contexte interactif maître-élève. Stormont souligne que ce fait n'est pas encore établi avec des données empiriques au préscolaire mais qu'il est bien documenté chez les enfants plus vieux.

Stormont consacre une section de son article aux facteurs de risque dits scolaires. Ici, il mentionne que les enseignants renforcent peu les comportements appropriés chez les enfants comme lever la main pour prendre son tour de parole. En s'inspirant des travaux de Acher, Grant et Henry (1996), Stormont mentionne que le comportement de l'enseignant diffère selon le statut de risque de l'enfant. Si le risque est moyen pour les conduites agressives, l'enseignant donne des occasions à l'élève pour répondre et il récompense l'enfant si la réponse est bonne. Un comportement négatif de la part de ce type d'enfant suscite une réprimande ou une re-direction du comportement. Si le risque est élevé pour les conduites agressives, l'enseignant ne donne pas d'occasions à l'enfant de donner une réponse. Par ailleurs, une bonne réponse chez ce type d'enfant ne permet pas de prédire qu'elle sera suivie d'une récompense de la part de l'adulte. Si le comportement est négatif, il n'y a pas une re-direction du comportement, c'est la réprimande de la part de l'adulte que l'enfant fait suivre par une désobéissance.

En prenant en compte l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant, celles de son milieu familial et des autres milieux où gravitent l'enfant, tout en se référant aux travaux de Campbell et al., (1994), Stormont décrit l'enfant le plus à risque comme celui ayant peu de ressources personnelles, ni de soutien externe pour l'aider à surmonter les difficultés avec la régulation de soi et la gestion de ses comportements.

Stormont insiste sur le fait que le dépistage des enfants en troubles de comportement extériorisés doit se faire précocement tout en évitant un étiquetage trop hâtif. Il recommande l'utilisation d'échelles de comportement standardisées pour évaluer les enfants. En se

	basant sur les travaux de Walker, Colvin et Ramsey (1995), il propose une démarche de dépistage précoce : 1) faire évaluer tous les élèves de la classe par l'enseignant pour détecter la présence de problème; 2) retenir les enfants qui ont les scores les plus élevés; 3) faire évaluer de nouveau les enfants retenus par les enseignants; 4) faire de l'observation directe dans différents contextes des enfants retenus lors de la deuxième évaluation. La revue des modalités d'intervention effectuées par Stormant s'est limitée aux interventions axées sur l'apprentissage sociale et l'approche comportementale. Il mentionne l'importance de mettre en place le pré-requis à toute intervention, soit l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et les parents afin d'assurer le maintien et la généralisation des comportements qui ont été améliorés par l'intervention. Il souligne aussi le bien-fondé de se tourner vers des interventions qui comprennent un volet à l'école et un volet à la maison. Il Les pré-requis pour les interventions à l'école sont : 1) la mise en place d'interactions positives entre l'élève et l'enseignant; 2) l'établissement de règles de vie claires; 3) l'évitement des temps morts pour les élèves; 4) l'instauration de transitions adéquates entre les activités; 5) la création d'un environnement positif assorti de structures et de routines. Afin d'illustrer des modalités d'intervention, Stormont présente deux programmes d'intervention. Le premier, Step to Success de Walker (1998) est prévu pour des enfants du préscolaire. Le deuxième s'adresse à des enfants ADHD et s'applique en classe régulière (Kotkin, 1998). Pour l'enseignement des habiletés sociales, il reprend les directives présentées par Walker et al., (1995). Quant aux interventions préférées par les enseignants pour ce type de clientèle, toutes semblent importantes mais il y a une emphase sur les techniques de gestion du comportement avec une préférence plus marquée pour les interventions qui augmentent les comportements appropriés. Stormont suggère d'effectuer régulièrement une évaluation fonctionnelle du comportement afin d'identifier ce qui prédit l'émission des comportements et ce qui entraîne leur maintien.
Catégorie de texte :	recension d'écrit
Énoncé :	l'enfant le plus à risque est celui ayant peu de ressources personnelles, ni de soutien externe pour l'aider à surmonter les difficultés avec la régulation de soi et la gestion de ses comportements.
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des	âge, élève, parents, comportement, affectif, social, traits de

personnes :	personnalité ou de tempérament
Classification :	descriptive
Contexte :	service de garde
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	développementale et apprentissage sociale

Using guided notes with academically at-risk high school students during a remedial summer social studies class

Auteur :	Sweeney, W.J., Ehrhardt, A.M., Gardner, R. III, Jones, L., Greenfield, R. et Fribley, S.
Source :	<i>Psychology in the Schools</i> , 36(4), 305-318.
Année :	1999
Résumé :	Les auteurs de ce texte rapportent plusieurs recherches ayant montré l'importance des procédures de prise de notes efficaces pour la réussite scolaire. Or, d'autres recherches ont mis en évidence les difficultés des élèves à risque dans la prise de note pour diverses raisons (problèmes sur les plans du traitement langagier, des habiletés motrices, du fonctionnement cognitif, de la complexité de la tâche, manque d'instruction et de pratique). Des stratégies compensatoires ont été expérimentées auprès de ces élèves, mais elles se sont révélées peu efficaces, et surtout, elles contribuaient à rendre les élèves plus passifs. Pour les auteurs, pour être efficaces, les stratégies compensatoires doivent miser sur l'importance d'une participation et d'une réponse active de l'élève durant l'instruction. La stratégie des «notes guidées» semble répondre à cette nécessité selon les auteurs. Les «notes guidées» constituent une sorte de guide qui assiste les élèves dans l'identification et la notation des points principaux d'un cours oral ou d'une lecture. Des recherches antérieures ont montré l'efficacité de cette mesure auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Le but de la présente recherche est d'étudier l'effet de l'utilisation des «notes guidées» dans une classe d'été de rémédiation en histoire auprès de trois élèves ayant un risque élevé d'échec scolaire (deux élèves ayant un faible rendement en anglais, et un élève ayant un handicap développemental). Les résultats montrent que L'utilisation des «notes guidées» s'est avérée une procédure efficace pour les trois élèves participant à l'expérimentation. Des améliorations substantielles apparaissent dans l'exactitude des notes prises ainsi que dans l'amélioration de la performance aux élèves dans les quiz lorsqu'ils travaillent avec les «notes guidées». Ces trois élèves préfèrent le format court des «notes guidées» comparativement au format long, et préfèrent ces deux formats à leur propre prise de note.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Contexte :	école d'été
Type d'intervention :	rémédiation, école d'été, prise de notes guidées
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Des recherches antérieures ont montré l'efficacité de l'utilisation de «notes guidées» auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	descriptive, évaluative
Objectif(s) :	Le but de la présente recherche est d'étudier l'effet de l'utilisation des «notes guidées» dans une classe d'été de remédiation en histoire auprès de trois élèves ayant un risque élevé d'échec scolaire (deux élèves ayant un faible rendement en anglais, et un élève ayant un handicap développemental).
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	expérimental, pré-test/post-test
Instrument(s) de mesure :	observation systématique, questionnaire, test
Mesure(s) :	- L'exactitude des prises de notes - mémorisation des informations - la satisfaction des élèves
Mode(s) d'analyse des résultats :	- comparaison avec la prise de note personnelle de l'élève et celle avec l'utilisation des notes guidées (nombre de concepts notés). - comparaison avec les informations tirées de l'observation de la leçon en classe par deux observateurs (nombre de concepts notés) - résultats au quiz
Interprétation des résultats :	L'utilisation des «notes guidées» s'est avérée une procédure efficace pour les trois élèves participant à l'expérimentation. Des améliorations substantielles apparaissent dans l'exactitude des notes prises ainsi que dans l'amélioration de la performance aux élèves dans les quiz lorsqu'ils travaillent avec les «notes guidées». Ces trois élèves préfèrent le format court des «notes guidées» comparativement au format long, et préfèrent ces deux formats à leur propre prise de note.
Limite(s) de l'étude :	Le petit nombre de sujet. Lorsque la procédure des «notes guidées» est retirée, il est observé une baisse dans la prise de note de ces élèves, et lorsqu'elle est remise en place, il y a à nouveau une amélioration. Les auteurs concluent à l'efficacité de cette méthode. Par contre, on peut se questionner sur l'effet qu'a cette méthode sur l'autonomie de l'élève.

L' importance d'un mentor pour les élèves qui risquent d'abandonner l'école

Auteur :	Sylvestre, C.
Source :	<i>Vie pédagogique</i> , 98, 42-44.
Année :	1996
Résumé :	OBJECTIF : Nous avons voulu déterminer quelles sont les qualités et le conduites attendues des mentors par des jeunes à risque d'abandon scolaire, dans un programme de relations entre un mentor et un jeune. THÉORIE : Certaines études ont révélé que les relations interpersonnelles profondes et durables que vivent les adolescents avec des adultes autres que leurs parents ou leurs enseignants contribuent positivement à leur développement et à leur succès dans la vie. Les mentors naturels constituent donc une ressource importante de soutien dans le réseau social des jeunes. Les résultats de recherches révèlent que le style d'interaction du mentor ainsi que les conditions de mise en œuvre et de supervision d'un programme de relation entre un mentor et un jeune pouvaient influencer de manière certaine sur le degré de satisfaction de chacun des membres. RÉSULTATS : Les protégés du projet Prométhée s'attendent à ce qu'un mentor soit surtout fiable, motivant, compréhensif, disponible, amical et honnête, tout en ayant le sens de l'humour. Les résultats des qualités distinctives d'un bon mentor vont dans le sens de d'autres études (Cumming, 1993; Langevin, 1994; Gaudreault et Pelletier, 1993). En ce qui concerne les conduites probables du mentor, plus de 80 % des protégés interrogés s'attendent à ce que le mentor les accepte tels qu'ils sont, les traite d'égal à égal, les pousse à faire des efforts tout en leur laissant savoir lorsqu'il n'aime pas leur façon d'être ou de faire. Les protégés de projet Prométhée s'attendent également à ce que les mentors les aident à résoudre leurs problèmes et à se fixer des buts. Ils affirment aussi que le mentor doit respecter leur réticence à se confier, leur désir de vouloir ou non se fixer des buts, leur façon de voir leurs problèmes et leur liberté de choisir les domaines dans lesquels ils désirent être aidés. Dans d'autres types de conduites les protégés sont partagés. Par ailleurs, seul l'âge semble constituer une variable qui influe sur les attentes des protégés à l'égard des conduites du mentor. En effet, les résultats laissent à penser que les élèves plus âgés manifestent plus d'indépendance et plus d'assurance, alors que les plus jeunes réclament plus d'encadrement de la part du mentor.

Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	tutorat/mentorat

Tout ne se joue pas avant 12 ans: une pratique d'orthopédagogie au secondaire

Auteur :	Tessier, J.
Source :	<i>Vie pédagogique</i> , 119, 8-11.
Année :	2001
Résumé :	Dans ce texte, une orthopédagogue décrit l'approche d'enseignement en lecture et en écriture qu'elle a développée auprès d'élève à risque de secondaire I. Elle travaille à l'approfondissement des notions enseignées avec des petits groupes de six à dix élèves (classe-ressource). Son approche s'inspire de la métacognition et de l'enseignement de modèle explicite. Elle vise les objectifs suivants: donner du sens et cohésion aux différentes activités du cours; démontrer que les stratégies enseignées répondent aux besoins des élèves; prouver que les stratégies enseignées sont utiles dans toutes les autres matières; susciter la motivation et l'engagement des élèves. L'auteure présente également ses programmes et activités en lecture, en écriture et en grammaire. Mme Tessier affirme l'efficacité de son approche en se basant sur les commentaires de ses élèves ainsi que sur les progrès notés chez ses élèves (dans les années 1982 à 1985).
Catégorie de texte :	réflexion

L'évaluation d'une intervention de mentorat visant à réduire le risque d'abandon scolaire.	
Auteur :	Théorêt M., Garon R. et Hrimech M.
Source :	<i>Revue Canadienne de Psycho-Éducation</i> , 29(1).
Année :	2000
Résumé :	L'abandon scolaire au secondaire demeure un grave problème social au Québec, toujours sans solution satisfaisante, alors que près du tiers des élèves quittent l'école sans diplôme au secteur des jeunes. La présente recherche évalue le mentorat comme proposition de solution à ce problème. Le mentorat se définit comme une relation d'aide individuelle d'ordre scolaire et psychosocial entre un adulte bénévole et un élève. Les mesures documentent la mise en œuvre de l'intervention et ciblent les effets psychosociaux et scolaires chez 113 élèves à risque de 9 écoles, répartis dans les groupes expérimentaux et témoins. En moyenne, les protégés ont eu sept rencontres d'une heure avec leur mentor au cours de l'année scolaire. Mentors et protégés rapportent avoir beaucoup apprécié l'expérience. Les résultats d'impact obtenus ne permettent cependant pas de démontrer un effet significatif de l'intervention. On décèle plutôt que les élèves du groupe témoin présentent un score de compétence sociale plus élevé que les protégés, qu'ils ont un réseau familial plus étendu, mais un réseau moindre d'adultes non apparentés. Parmi les 124 élèves ciblés, il y a eu moins d'abandon scolaire dans le groupe expérimental que témoin, mais la différence n'atteint pas le seuil de signification.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, tutorat/mentorat, comportements socio-affectifs
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement communautaire, environnement scolaire
Orientation théorique :	La diversité des facteurs reliés à l'abandon scolaire commanderait donc ici une intervention diversifiée. On avance aussi que les interventions préventives qui tiennent compte de plus d'un facteur de risque sont généralement plus efficaces. Les facteurs favorisant leur persévérance à l'école, la garantie d'un emploi à la fin des études, une organisation plus individualisée des études et le soutien personnel d'un adulte qui leur parle et les écoute. Le mentorat classique ou organisé ont plusieurs caractéristiques communes : le caractère dyadique de la relation, la différence d'âge et d'expérience entre les deux personnes et la gratuité de l'intervention. Le mentor est ainsi vu comme une figure d'autorité qui aide le jeune à acquérir des habiletés sociales et à se responsabiliser vis-à-vis l'école, les

	autres et la communauté. Il n'y a pas de consensus sur la manière dont les mentors doivent être recrutés, formés, pairés et évalués, ni sur la manière dont les jeunes doivent être sélectionnés, ni encore sur les relations à établir entre les programmes de mentorat et les programmes institutionnels de santé mentale communautaire.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Cet article rapporte les résultats d'une évaluation d'impact d'une intervention communautaire visant à diminuer le risque d'abandon scolaire des élèves du secondaire. Cette intervention se fonde sur le mentorat, dispositif mieux connu aux ordres d'enseignement supérieur, qui vise à établir une relation d'aide dyadique entre un jeune professionnel bénévole et un élève à risque d'abandon scolaire.
Échantillonnage :	Volontaire
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	observation participante, questionnaire
Mesure(s) :	Échelles d'habiletés sociales, le SSBS (School Social Behavior Scales) de Merrell (1993) mesure le mieux les comportements dans l'environnement spécifiques de l'école. Sur le soutien social, nous avons préféré l'inventaire de Sandler, Wolchik et Braver, le Children's Inventory of Social Support (CISS). Un seul instrument a été répertorié sur le sentiment d'appartenance scolaire (Goodenow, 1993). Un seul instrument a été répertorié concernant les attitudes envers les demandes d'aide, soit celui de Fisher et Farina (1995). Les perceptions de l'environnement social face au travail scolaire, nous avons construit un questionnaire de 12 questions, selon une échelle de fréquence en quatre points. Le journal de bord sert à documenter l'intervention effective du mentor. Il contient une dizaine de questions, de type liste de contrôle, destinées à décrire succinctement chaque séance d'intervention.
Mode(s) d'analyse des résultats :	La répartition non aléatoire des élèves dans les groupes entraîne des conséquences très fâcheuses au plan des statistiques d'une part, mais surtout, au plan des interprétations possibles. Si l'analyse de covariance constitue l'analyse la plus souvent recommandée dans cette situation, elle demeure tout de même discutable et l'interprétation des résultats doit alors se faire avec précaution.
Interprétation des résultats :	La compétence sociale est plus élevée pour les élèves du groupe témoin. Les groupes ne diffèrent cependant pas sur l'échelle des habiletés scolaires, telles qu'évaluées par leurs enseignants. Le réseau social familial est plus étendu pour le groupe témoin alors

	que le réseau des adultes non apparentés est plus étendu pour les élèves du groupe expérimental. Les groupes ne diffèrent pas sur les scores de grandeur du réseau total ou des pairs, ni sur les scores de satisfaction du soutien social reçu, ni sur l'intensité des relations de soutien. Les adultes non apparentés fourniraient davantage de formes d'aide aux élèves du groupe expérimental (peut-être expliqué par l'intervention du mentorat). Les élèves ayant bénéficié d'une intervention de mentorat de Prométhée ne se distinguent donc pas, dans un sens ou l'autre, de ceux et celles qui n'en ont pas bénéficié, sur les mesures ayant trait au sentiment d'appartenance à l'école ou aux attitudes envers les demandes d'aide. Les groupes ne se différencient sur aucune variable scolaire mesurée dans l'évaluation d'impact. La satisfaction moyenne du mentorat, évaluée à chaque rencontre sur une échelle de pas du tout (1) à beaucoup (4) s'élève à 3,41. L'analyse du contenu des journaux de bord nous apprend que le nombre moyen de rencontres s'élève à 7,2 et que la durée moyenne est de 58,5 minutes par rencontre. Les sujets de discussions abordés lors du mentorat : matières scolaires, les relations avec la famille, les relations avec les amis et les activités et loisirs dans 42,7% à 51,9 %. Ils discutent des relations avec le personnel scolaire, de l'importance de l'école et du futur emploi 20,6 % à 28,6%. La satisfaction des protégés est élevée, alors qu'ils font beaucoup confiance à leur mentor (3,6), disent profiter de l'aide reçue (3,2), recommanderaient le mentorat à leurs amis (3,0) et veulent poursuivre le mentorat sans changer de mentor (3,2). Par contre, ils estiment avoir peu changé leurs comportements (2,3). La régression multiple ne retient aucune variable dans le modèle d'explication, ce qui révèle qu'aucun lien significatif ne relie les variables de la mise en œuvre et les variables dépendantes.
Limite(s) de l'étude :	Au plan des irritants de nature méthodologique, il est d'abord possible que la faiblesse du devis ait nui à la démonstration d'effets crédibles. On notera ainsi que les participants sont volontaires et que des caractéristiques particulières ont pu nuire à l'intervention. Malgré la différence de sexe, la scolarité paternelle plus élevée avantage les jeunes du groupe témoin. L'absence d'un groupe de contrôle véritable ajoute évidemment à la difficulté d'éliminer les nombreuses autres sources de dérive et les inconnus qui peuvent venir biaiser les résultats. On ne peut que souligner le nombre relativement restreint de protégés. On peut aussi penser que certains questionnaires n'aient pas été assez sensibles pour mesurer des changements survenus chez les protégés. Les limites pratiques : Les milieux scolaires, déjà sollicités par les multiples tâches de l'éducation, ont offert une collaboration

appréciable, mais ne pouvaient se résoudre à accepter certaines conditions de recherche, comme la sélection aléatoire. Le groupe communautaire s'est trouvé à court de ressources malgré des prévisions plus optimistes, basées sur les données des années précédentes. La nature précaire des moyens du groupe, appuyé sur les épaules d'un seul responsable, a entraîné une chute considérable de volontaires et de jumelages.

Les limites théoriques : S'il est vrai que le mentorat est grandement apprécié par les jeunes, les fondements mêmes de l'intervention peuvent être remis en question, de manière plus ou moins radicale. On peut constater que l'intensité de l'intervention est faible, soit 7 heures. L'évaluation "Big Brother, Big sister" obtient des résultats sur la majorité des mesures avec en moyenne annuelle de 144 heures d'intervention. On doit aussi poser la question de la compétence des bénévoles à intervenir efficacement, alors qu'ils sont relativement inexpérimentés et peu soutenus par l'organisme. Les journaux de bord relèvent une intervention stratégique non-directive. Les interventions non-directives, ont un effet relativement faible de 0,25 comparativement aux interventions directives 0,67.

Retention and social promotion: Research and implications for policy	
Auteur :	Thompson, C, et Cunnigham, E.
Source :	ED 449 241
Année :	2000
Résumé :	En s'appuyant sur les recherches dans ce domaine, ce texte présente les désavantages du redoublement scolaire et de la promotion accélérée : 1) promotion accélérée : les élèves sont placés à un degré où ils ont de la difficulté à faire le travail scolaire demandé; cela envoie un message à tous les élèves qu'il n'est pas nécessaire de travailler fort pour réussir son année scolaire; cela force les enseignants à travailler avec des élèves qui ne sont pas prêts; cela donne une fausse impression du rendement de l'élève aux parents; cela conduit les employeurs à considérer que les diplômés ne veulent rien dire; et l'école envoie dans la société des élèves faiblement éduqués; 2) redoublement scolaire : entre autres, cela est émotivement très douloureux pour les élèves; cette mesure peut être profitable la première année mais les gains vont en décroissant les années subséquentes; si le redoublement n'est pas mené parallèlement avec d'autres mesures (sans prévention ou autre support à l'élève), cela n'aura que peu d'effets; c'est une mesure très coûteuse, qui augmente la probabilité de décrochage scolaire. À partir de ces constats des recherches, l'auteur suggère quelques implications d'ordre politique :1) l'importance des programmes de prévention pour préparer l'élève à réussir à l'école; 2) la promotion accélérée ne devrait pas être appliquée surtout dans les premières classes; il faut suivre très tôt les progrès des enfants et fournir rapidement une rééducation aux élèves qui prennent du retard; 3) il faut apporter un support aux élèves à risque de redoublement avant et après les moments de transition (par exemple le primaire secondaire); 4) les décisions sérieuses nécessitent des évaluations multiples de nature variées; 5) certaines évidences montrent que le redoublement scolaire, s'il est accompagné de mesures d'aide supplémentaires, peut conduire à des progrès qui peuvent se maintenir sur plus de trois années. Par contre, ces gains tendent à se perdre après ces trois années, et ces élèves deviennent plus à risque de décrochage scolaire que s'ils n'avaient pas redoublé; 6) pour contrer les méfaits de la promotion accélérée et du redoublement scolaire, des décisions politiques doivent être prises pour qu'une assistance soit apportée à l'élève à risque tout au long de l'année scolaire et même au-delà de l'année où l'élève devrait être retenu.
Catégorie de texte :	recension d'écrit, réflexion

Énoncé :	Élèves à risque de redoublement scolaire (Rendement scolaire)
Contexte d'utilisation :	scolaire
Caractéristique(s) des personnes :	élève
Classification :	institutionnelle

Differentiation of instruction in the elementary grades	
Auteur :	Tomlinson, C.A.
Source :	ED443572
Année :	2000
Résumé :	Cette auteure soulève que, pour rencontrer les besoins d'une population d'élèves avec des besoins divers, il importe pour les enseignants de différencier l'enseignement. Sur la base de la disposition de l'élève, de ses intérêts et de son profil d'apprentissage, Tomlinson (2000) distingue quatre éléments sur lesquels s'appuyer pour différencier l'enseignement: 1) le contenu: ce que l'élève a besoin d'apprendre et comment il peut avoir accès à l'information; 2) les processus: les activités dans lesquelles l'élève s'engage pour donner du sens ou maîtriser le contenu; 3) le produit: des projets cumulatifs qui demandent à l'élève de réinvestir, d'appliquer et d'étendre ce qu'il a appris comme une unité; 4) l'environnement d'apprentissage: comment la classe travaille et se sent. Cette auteure tente de promouvoir un curriculum et un enseignement de haute qualité. Elle décrit également trois principes d'enseignement: 1) l'évaluation doit être continue et être liée étroitement à l'intervention; 2) l'enseignement doit reposer sur des activités motivantes, attirantes et pertinentes pour tous les élèves; 3) l'adoption de regroupements flexibles, offrant différents contextes d'apprentissage permettant à l'enseignant de se faire un meilleur portrait de l'élève. L'auteure termine son texte en offrant plusieurs suggestions aux enseignants désireux de s'orienter vers un enseignement différencié.
Catégorie de texte :	réflexion

Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque: Modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance

Auteur : Trudel, M. et Puentes-Neuman, G.

Source : <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/index.stm>

Année : 2000

Résumé : Dans ce texte, Trudel et Puentes-Neuman (2000) dressent un bilan critique de la recherche dans le champ spécifique des prédicteurs précoces des problèmes d'adaptation. Ces auteurs présentent différentes conceptions qui prévalent dans les écrits scientifiques concernant les concepts de facteurs de risque et de vulnérabilité, de facteurs de protection et de résilience, en les rattachant à différentes positions théoriques. Leur analyse les amène à critiquer la perspective théorique qui aborde les facteurs de risque et de protection comme des concepts statiques, et selon laquelle la résilience serait «simplement le produit du jeu des effets négatifs des facteurs de risque et des effets compensatoires des facteurs de protection» (Trudel et Puentes-Neuman, 2000, p.7). Ces auteurs préconisent une perspective considérant la résilience comme un processus dynamique conduisant l'individu à bien s'adapter en dépit de l'adversité. Cette prise de position les incite à privilégier une approche plus systémique ou transactionnelle, une théorie du développement humain, postulant que l'individu est un agent actif de son développement. Selon cette vision, la résilience serait un processus transactionnel au cours duquel l'individu utiliserait, à chaque étape de son développement, l'ensemble de ses ressources internes et externes en interaction avec le contexte environnemental. Pour ces auteurs, une étude qui s'en tiendrait à ce seul aspect ne serait pas encore complète. Il importe également de tenir compte dans l'analyse de ces processus des contraintes biologiques inhérentes au développement individuel. Ils affirment: «Les travaux de notre équipe au cours des dernières années semblent montrer qu'une approche transactionnelle qui tient compte à la fois des contraintes biologiques et sociales seraient pertinentes à l'étude des processus adaptatifs chez les jeunes enfants» (Trudel et Puentes-Neuman, 2000, p.13)

Catégorie de texte : réflexion

Énoncé : Ces auteurs présentent plusieurs définitions qui existent dans les écrits scientifiques relativement au facteur de risque. Toutefois, ils se situent dans le champ de l'adaptation, et non dans le domaine scolaire; le concept d'élève à risque n'est pas traité comme tel. Ce qui importe dans leur texte, c'est la perspective épistémologique qu'ils adoptent face à l'étude des processus adaptatifs chez les

	jeunes. Selon eux : «L'avancement de la science dans le domaine des effets des facteurs de risque et de protection sur l'adaptation individuelle devra tenir compte du développement dynamique de l'enfant en relation avec la contribution des contraintes biologiques et sociales»
Contexte d'utilisation :	recherche
Classification :	écologique

Timing and intensity of tutoring: A closer look at the conditions for effective early literacy tutoring.

Auteur : Vadasy, P.F., Sanders, E.A., Peyton, J.A. et Jenkins, J.R.

Source : *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 227-241.

Année : 2002

Résumé : Il s'agit d'une étude longitudinale d'un tutorat individuel pour des élèves à risque d'échec en lecture. En première année, le tutorat (Sound Partners Tutoring) consiste en un enseignement explicite et systématique de la phonologie. En deuxième année, le tutorat (Thinking Partners) consiste en un programme de lecture assistée et de stratégies de compréhension.

L'échantillon est composé d'élèves identifiés comme à risque par leur enseignant. Par la suite, les élèves qui ont été sélectionnés sont ceux qui ont obtenus 90 et moins au test WRAT-R en première ou en deuxième année. Les tuteurs sont des parents ou des assistants en enseignement (instructional assistants). Ils ont eu une formation de 4 heures dispensée par l'équipe de recherche. Les élèves travaillent individuellement 30 minutes par jour, 4 jours par semaine pendant 35 semaines. Les élèves du groupe contrôle reçoivent un enseignement régulier en classe.

Les élèves étaient divisés en quatre groupes :

- 1) groupe contrôle : pas de tutorat en première et en deuxième année
- 2) groupe n'ayant eu le tutorat qu'en première année
- 3) groupe n'ayant eu le tutorat qu'en deuxième année
- 4) groupe ayant eu le tutorat en première et en deuxième année

Les résultats obtenus au post-test de la deuxième année permettent de voir une différence significative dans l'identification des mots et dans l'attaque des mots (word attack) entre les élèves qui avaient bénéficié du programme en première année seulement comparés aux élèves qui avaient aussi eu du tutorat en deuxième année, favorisant les élèves qui en avaient eu en première année seulement. En général, les résultats ne montrent pas d'avantage à offrir du tutorat en deuxième année. Pour les élèves qui ont bénéficié du tutorat en deuxième année seulement, il n'y a pas de différence au post-test de deuxième année comparativement au groupe contrôle.

Cette recherche montre donc l'avantage du tutorat reçu en première année, mais amène des questions par rapport à la valeur du tutorat

	de deuxième année. Il est surprenant que les 82 sessions de tutorat et la lecture de 21 livres en moyenne n'est pas permis de trouver des effets sur les élèves Les auteurs s'attendaient à de meilleurs résultats en ce qui a trait au tutorat de deuxième année car les tuteurs étaient bien entraînés et supervisés, plusieurs avaient déjà de l'expérience et le taux de fidélité était élevé. Mais la compréhension de texte demande plus de compétences et de jugement et elle est peut-être moins adaptée à un format écrit Une prochaine étude cherchera à voir comment répondre aux besoins des élèves de deuxième année qui ne répondent pas adéquatement au premier tutorat. Les auteurs concluent qu'il est temps d'examiner de plus près la croyance généralement répandue que le tutorat est toujours une bonne chose pour les élèves. Les résultats obtenus suggèrent que ce n'est pas toujours le cas.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	cours après l'école
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Le tutorat individuel est une forme d'enseignement qui permet d'offrir un enseignement adapté aux besoins des élèves, chose qui n'est pas toujours possible à l'enseignant de faire.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	-Est-ce qu'il y a des bénéfices additionnels à continuer le tutorat un-à-un en deuxième année pour les élèves à risque qui ont reçu un tutorat en première année ? -Est-ce qu'un élève qui n'a pas été identifié pour le tutorat avant le début de la deuxième année obtient des résultats plus élevés en lecture qu'un élève identifié similairement qui n'est pas tutoré ?
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	longitudinal, Groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test première année : - "Peabody Picture Vocabulary Test-R" (PPVT-R) - "WRAT-R Reading and Spelling subtests" - "Woodcock Reading Mastery Test-Revised" (WRMT-R) Post-test première année: - "WRAT-R Reading and Spelling subtests" - "Woodcock Reading Mastery Test-Revised" (WRMT-R) Pré-test deuxième année :

	- "WRAT-R Reading and Spelling subtests" - "Woodcock Reading Mastery Test-Revised" (WRMT-R) - "Informal Reading Inventory" Post-test deuxième année : - "WRAT-R Reading and Spelling subtests" - "Woodcock Reading Mastery Test-Revised" (WRMT-R) - "Informal Reading Inventory" - "Test of Word Reading Efficiency" (TOWRE)
Mode(s) d'analyse des résultats :	"One-way Anova" "Univariate Anova"
Interprétation des résultats :	- Les élèves qui ont un tutorat en première année voient une augmentation de leurs résultats et les gains sont maintenus en deuxième année. Toutefois, les chercheurs n'ont pas trouvé d'avantage à continuer le tutorat en deuxième année. En effet, les élèves qui n'ont un tutorat qu'en deuxième année ne montrent pas de gains significatifs par rapport à ceux qui ne sont pas tutorés. Cette recherche montre donc l'avantage du tutorat reçu en première année, mais amène des questions par rapport à la valeur du tutorat de deuxième année. - Il est surprenant que les 82 sessions de tutorat et la lecture de 21 livres en moyenne n'est pas permis de trouver des effets sur les élèves. Les auteurs s'attendaient à de meilleurs résultats en ce qui a trait au tutorat de deuxième année car les tuteurs étaient bien entraînés et supervisés, plusieurs avaient déjà de l'expérience et le taux de fidélité était élevé. Mais la compréhension de texte demande plus de compétences et de jugement et elle est peut-être moins adaptée à un format écrit. La petite taille de l'échantillon peut avoir influencé. - La recherche permet de voir que le tutorat de 1ère année est efficace, comme il avait été démontré dans de précédentes recherches. - Les élèves identifiés en deuxième année auraient avantage à rester en classe ou à avoir un tutorat sur la phonologie, l'analyse de mot, l'orthographe et la fluidité de la lecture.
Limite(s) de l'étude :	- Certaines écoles imposent leurs sélections pour les 2ème année recevant du tutorat. Certaines préfèrent ne pas continuer à donner du tutorat aux élèves qui en ont bénéficié en 1ère année et qui sont encore sous leur niveau alors que d'autres écoles vont continuer avec ceux qui ont encore des difficultés. - Certaines écoles ont assez de tuteurs pour continuer en 2ème année avec tous les élèves qui en ont eu en 2ème année. D'autres vont donner du tutorat uniquement les élèves avec les plus bas résultats en lecture. Donc, l'effet de sélection des écoles de groupe

SP + TP contient des élèves qui vont répondre au premier niveau du tutorat et d'autres non.

- Pour le groupe contrôle, les écoles ayant sélectionné pour les groupes expérimentaux les élèves les plus en difficulté. La comparaison entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle devient donc questionnable en ce qui a trait à une juste comparaison.

- Le peu d'effet du tutorat de 2ème année peu être dû à la nature de l'intervention, en contraste avec lui de 1ère année qui a été considérablement évalué.

- Dans la recherche, l'enseignement reçu en classe par les élèves n'a pas été pris en compte. Cet enseignement peut donc avoir influencé les résultats.

- L'assistance technique offerte par l'équipe de recherche peut être vue comme une limite à la généralisation des résultats, mais elle souligne une caractéristique essentielle d'un tutorat efficace.

- La petite taille de l'échantillon peut avoir influencé.

Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities

Auteur : Vadasy, P. F., Jenkins, J. R. et Pool, K.

Source : *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 579-590.

Année : 2000

Résumé : L'enseignement explicite des compétences phonologiques et du décodage peut aider les élèves à risque de difficulté d'apprentissage. L'objectif de cette étude est d'évaluer le programme de tutorat "Sound Partners" en examinant la permanence de ses effets sur les compétences phonologiques, l'identification des mots, la fluidité de la lecture et l'orthographe à la fin de la deuxième année, soit un an après la fin du tutorat. Quarante-six élèves de la première année sélectionnés par leur enseignant dans quatre écoles primaires comme ayant de faibles scores au pré-tests (letter names, WRAT-R Reading raw score, WRAT-R Spelling raw score et PPVTR raw score) forment le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les 23 élèves de première année du groupe expérimental ont bénéficié d'un tutorat individuel offert par des tuteurs non enseignants pendant 30 minutes, 4 jours par semaine, durant l'année scolaire (27 semaines). Le programme de tutorat "Sound Partners" est organisé en cent leçons de trente minutes environ qui travaillent la segmentation, la fusion, la correspondance graphème-phonème, l'enseignement explicite d'une routine de décodage, les rimes, la lecture de textes qui contiennent des éléments vus dans les leçons précédentes. Les tuteurs recevaient une petite rémunération ainsi qu'une formation au cours de l'année. Les tuteurs ont été observés à chaque semaine pour s'assurer que leurs interventions correspondaient à ce qui est préconisé dans le programme.

Les résultats obtenus indiquent que les élèves tutorés ont des résultats significativement plus élevés en lecture et en orthographe que les élèves du groupe contrôle. Un an après l'expérimentation (à la fin de leur deuxième année), les élèves qui faisaient partie du groupe expérimental ont un avantage important en ce qui a trait aux compétences phonologiques en lecture et dans l'orthographe des mots, mais leurs compétences sont similaires à celles des élèves qui faisaient partie du groupe contrôle pour la reconnaissance des mots et la fluidité de la lecture. Le transfert des compétences phonologiques ne s'est donc pas fait à ce niveau. Cinq élèves du groupe expérimental n'ont pas réussi à atteindre les compétences en lecture du niveau de la première année. Le tutorat individuel ne semble donc pas suffisant pour tous les élèves.

	La formation offerte aux tuteurs et leur fréquente supervision a permis une bonne implantation du programme. Il est donc possible de faire la différence entre le succès et l'échec à l'aide de tuteurs, mais il faut toutefois leur offrir une formation assez importante ainsi que du support et de la supervision. Pour en arriver à cette conclusion, les chercheurs comparent les résultats obtenus dans une précédente recherche où les tuteurs étaient moins formés et moins supervisés. Les tuteurs qui le sont depuis plus d'un an sont plus performants. Les conclusions suggèrent que ce type de tutorat pour les élèves à risque peut être dispensé par des tuteurs qui n'ont pas de diplôme en enseignement.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Thème(s) :	tutorat/mentorat, lecture/écriture
Contexte :	cours après l'école
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	L'enseignement explicite des compétences phonologiques et du décodage peut aider les élèves à risque de difficulté d'apprentissage (Adams, 1990; Blachmann, 1994; Fielding-Barnsley, 1997; Juel, 1988; Liberman, Shankweiler, Blachman, Camp et Werfelman, 1980; Spear-Swerling et Sternberg, 1996; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994; Williams, 1985). Dès la première année du primaire, les enseignants ont la possibilité de déterminer les élèves qui ont besoin de davantage de soutien. Les programmes de tutorat peuvent alors jouer un rôle préventif. Les recherches sur les programmes de tutorat se penchent peu sur le lien entre les compétences des tuteurs et le succès de l'intervention. Les résultats obtenus par Juel (1996) montrent que chez des tuteurs non enseignants, la réussite du tutorat dépendait du style d'intervention offert par le tuteur. La réussite était plus grande pour un tutorat structuré avec un modelage cognitif explicite de la lecture et de l'écriture. Un tutorat davantage structuré par l'école serait donc plus efficace.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer le programme de tutorat "Sound Partners" en examinant la permanence de ses effets sur les compétences phonologiques, l'identification des mots, la fluidité de la lecture et l'orthographe à la fin de la deuxième année, soit un an après la fin du tutorat.
Échantillonnage :	raisonné

Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, séries temporelles, Groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-tests: - "Peabody Picture Vocabulary Test-Revised" (PPVT-R) : mesure le vocabulaire réceptif (receptive vocabulary) - "Rapid letter naming" : mesure la reconnaissance des lettres. - "Wide Range Achievement Test-Revised" (WRAT-R) : mesure la lecture de lettre et de mots. - "Rapid Automatized Naming" (RAN) : mesure le vocabulaire (animaux et couleurs). - "Sound Repetition" : mesure la capacité de répéter des phonèmes. - "Modified Rosner" : mesure la capacité de segmenter un mot. - "Segmentation Sounds" : mesure la capacité de segmenter un mot. - "WRAT-R Spelling Subtest" : mesure l'orthographe - "Alphabet Writing" : mesure connaissance de l'écriture de l'alphabet En cours d'intervention : - Les élèves sont testés après chaque bloc de 10 leçons sur leur maîtrise de la matière vue. Post-tests : - "Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R) - "Bryant Pseudoword" - "Dolch Word Recognition Test" - "Analytical Reading Inventory" (ARI) - "Yopp-Singer Segmentation Task" - "Curriculum-Based Spelling List" - "Writing Sample-Spelling" Mesures en deuxième année: - "WJ-R Word Identification Subtest" - "Test of Written Spelling"
Mode(s) d'analyse des résultats :	One-Way ANOVA Analyse multivariée de la covariance
Interprétation des résultats :	- Les tests après chaque bloc de dix leçons montrent une maîtrise de la part des élèves du contenu étudié. - Les élèves tutorés ont des résultats significativement plus élevés en lecture et en orthographe que les élèves du groupe contrôle. - Un an après l'expérimentation, les élèves qui faisaient partie du groupe expérimental ont un avantage important en ce qui a trait aux compétences phonologiques en lecture et dans l'orthographe des mots, mais leurs compétences sont similaires à celles des élèves qui faisaient partie du groupe contrôle pour la reconnaissance des mots et la fluidité de la lecture. Le transfert des compétences

phonologiques ne s'est donc pas fait à ce niveau.

- Cinq élèves du groupe expérimental n'ont pas réussi à atteindre les compétences en lecture du niveau de la première année. Le tutorat individuel ne semble donc pas suffisant pour tous les élèves.

- La formation offerte aux tuteurs et leur fréquente supervision a permis une bonne implantation du programme. Il est donc possible de faire la différence entre le succès et l'échec à l'aide de tuteurs, mais il faut toutefois leur offrir une formation assez importante ainsi que du support et de la supervision. Pour en arriver à cette conclusion, les chercheurs comparent les résultats obtenus dans une précédente recherche où les tuteurs étaient moins formés et moins supervisés.

- Les tuteurs qui le sont depuis plus d'un an sont plus performants.

J'ai pas la cote avec les maths ... je progresse en groupe par le jeu.	
Auteur :	Van Nieuwenhoven, C., Collet, M. et Focant, J.
Source :	<i>Éducation et francophonie</i> , nombre 2003
Année :	2003
Résumé :	Van Nieuwenhoven, Collet et Focant (2003), présentent des interventions de re-médiation réalisées auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques, des élèves qui ont développé un rapport négatif aux mathématiques et qui présentent un développement socio-émotionnel fragile. C'est ce diagnostic couplé à celui de difficultés en résolution de problèmes, qui détermine les caractéristiques des interventions envisagées par les auteurs. Ce sont surtout ces caractéristiques que ces auteurs nous présente, dans le contexte particulier d'un centre d'aide recevant des enfants en difficultés d'apprentissage en dehors de l'école, endroit où les enfants peuvent bénéficier du support d'une équipe d'intervenants multidisciplinaires. Dans le cas présenté, les interventions visent à ce que les enfants dépassent certaines difficultés numériques, mais elles visent aussi à construire des représentations plus positives des mathématiques et à valoriser les acquis des élèves par les pairs et les adultes référents. Pour rencontrer ces objectifs, les intervenants visent sur cinq aspects : 1) des situations de construction, élaborées dans une perspective socioconstructiviste, 2) un travail coopératif, en petits groupes avec le soutien des adultes, 3) le partage en groupe des découvertes, 4) la traduction des découvertes en textes ou dessins et leurs consignations par les enfants dans un cahier, témoin de leur cheminement ; 5) la consolidation des acquis par des jeux, source de motivation et facteur favorable au développement des apprentissages. Défaire le rapport négatif et inadéquat aux mathématiques est un grand défi pour l'intervenant en adaptation scolaire. Les travaux de ces auteurs permettent d'envisager des pistes d'interventions pour relever ce défi. Van Nieuwenhoven, Collet et Focant (2003) terminent en donnant les conditions de réussite du dispositif envisagé. L'auteur insiste toutefois sur l'importance d'éviter les effets Topaze ou Jourdain et sur l'importance d'adopter un discours « adaptateur » en référence à Altet (1991). Il s'agit, dit-elle, de relations avec l'enfant qui soit personnalisées, interactives, évolutives et réciproques.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques

Contexte :	classes spéciales
Type d'intervention :	remédiation, l'apprentissage coopératif
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	Dyscalculie, une approche par le jeu
Approche méthodologique :	qualitative
Type de recherche :	action, descriptive
Objectif(s) :	Trois objectifs sous-tendent l'intervention : • dépasser les difficultés au niveau numérique • construire des représentations plus positives des mathématiques • valoriser les acquis par les pairs et les adultes référents
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	séries temporelles
Instrument(s) de mesure :	observation libre
Mode(s) d'analyse des résultats :	Aucune
Interprétation des résultats :	Aucun, ce texte décrit seulement l'approche de recherche. Les résultats ne sont pas fournis

Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands

Auteur :	Van-Tuijl,C., Leseman, P.P.M. et Rispens, J.
Source :	<i>International journal of behavioral development</i> , 25(2), 148-159.
Année :	2001
Résumé :	Cet article rapporte les résultats d'un programme intervention d'éducation intensive à la maison pour les enfants de 4 à 6 ans, à risque d'échec scolaire. Le programme a été développé aux Pays Bas, il était une alternative au programme bien connu, le programme "Hippy", ou une version hollandaise est sortie au début des années 1990 pour les groupes minoritaires ethniques sans succès apparent. Construit à partir des bases stratégiques de l'intervention "Hippy" (c'est-à-dire, l'implication des mères et de l'aide de paraprofessionnel), un nouveau programme basé sur les théories récentes de la cognition et du développement du langage ainsi que sur les connaissances émergentes sur l'alphabétisation et les calculs, a été développé. Le programme a été effectué auprès de familles immigrantes de Turquie et du Maroc. Pour les groupes turques, les résultats étaient partiellement positifs : il y avait des effets modérés du programme sur le développement cognitif et sur l'émergence d'habileté en calcul, des petits effets sur le développement du langage turque, mais aucun effet sur le développement du langage hollandais. Contrairement au groupe Marocain, les effets étaient décevants. Les résultats ont été évalués en respectant les perspectives récentes sur l'efficacité des stratégies et les ingrédients essentiels pour les programmes d'intervention précoce en éducation.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	Assistance éducative parentale, ethnie
Contexte :	milieu familial
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	environnement familial
Orientation théorique :	Les recherches en milieu scolaire ont clairement démontré que le commencement formel de l'éducation d'un enfant dans des conditions défavorables avaient un impact négatif, qui ultimement pouvait mener les jeunes à différents types de conséquences sociales indésirables. Les enfants provenant de famille pauvre, avec un background socioéconomique faible et les minorités ethniques sont les plus à risque d'échec scolaire précoce. Les résultats d'interventions précoces sont mixtes, parfois aucun résultat, ou bien des résultats faibles qui ne durent pas dans le temps. Des programmes plus intensifs ont démontré des résultats plus durables

	au niveau cognitif. Une revue intéressante des écrits, incluant une comparaison internationale semble plus positive sur le potentiel d'un programme d'intervention précoce en éducation (Barnett, 1995; Boocock, 1995; Ramey & Ramey, 1998); Yoshikawa, 1994). Les grandes différences entre les interventions : la durée, l'intensité, l'âge des participants et la stratégie étaient souvent ignorés, présentement l'intérêt est d'identifier en détail le type de stratégies et les ingrédients essentiels au fonctionnement d'un intervention. Les résultats indiquent que très tôt, dès le début (vers l'âge de 3 à 4 ans), avec une intensité élevée et sur une longue période avec une continuité dans le milieu préscolaire et lors des premières années élémentaires accroît l'efficacité de l'intervention. (Campbell & Rames, 1995; Reynolds, 1994). Un programme s'adressant à la cognition, au langage, l'alphabétisation et les calculs, le développement socio-émotionnel et la promotion active des apprentissages est le plus approprié et efficace (Farran, Silveri et Culp, 1991; Schweinhart et Weikart, 1997). Les résultats d'intervention à la maison avec les parents sont mixtes et souvent ils ne sont pas généralisables concernant le développement cognitif et l'accomplissement scolaire.
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Cet article rapporte une évaluation d'un programme d'intervention précoce en éducation récemment développé, conduit au Pays Bas auprès de deux groupes ethniques minoritaires. Les présentes découvertes pourront contribuer à contextualiser les connaissances présentes sur l'efficacité d'intervention précoce en éducation. Le nouveau programme tente aussi d'améliorer l'interaction entre la mère et l'enfant dans son développement socio-émotionnel qui sera examiné dans un rapport futur.
Échantillonnage :	raisonné, volontaire
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	entrevue, test
Mesure(s) :	Test QI (une version abrégé "Revised Amsterdam Child Intelligence Test" et des tests dans la langue maternelle des mères. Ce test est reconnu comme étant culturellement équitable et adapté. Le test de vocabulaire fait partie du test de diagnostic du développement bilingue. Post-test : sur la sémantique, logico-mathématique. Un test pour mesurer les habiletés et connaissances en mathématiques. Des entrevues ont été faites auprès des mères par les paraprofessionnels. À la fin de la recherche, les coordonnateurs ont

	eu un entretien avec le chercheur principal.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de covariance pour contrôler les différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.
Interprétation des résultats :	Les deux types de familles immigrantes ont deux fois plus d'enfants, les mères ont un stress plus grand associé au fait d'être parent et le taux de non emploi est élevé comparativement au taux national. Ils sont les groupes immigrants les plus importants ne parlant pas le hollandais. Le groupe marocain, il n'y a aucune différence significative. Il y a eu des résultats modestes pour le développement cognitif, les pré-mathématiques pour le groupe de turque. Le développement au niveau du langage avec les turques a été bénéfique avec l'emphase d'interaction qu'il y a eu entre la mère (langue maternelle de la mère) et l'enfant mais les résultats sont peu fiables. Dans la langue hollandaise, pas de changement significatif peut-être que le temps de transfert des connaissances est plus long. La différence entre les turques et les marocains vient peut-être du type d'activités pratiquées, en effet les turques ont pratiqué des activités très concrètes avec des manipulations. Dans les familles marocaines parfois, la responsabilité des activités était transmise aux enfants les plus vieux de la famille, cette situation a probablement amené une implantation moins rigoureuse. Il est aussi à noter que plusieurs femmes marocaines n'ont jamais fréquenté l'école. Dans les deux groupes le taux de non-emploi était élevé et il est probable que les pères désapprouvaient le programme et limiteraient l'application de celui-ci par les mères tel qu'évoqué dans la recherche Eldering and Vedder (1999). Amener la participation des pères dans le processus pourrait être une bonne stratégie. Les familles des deux groupes donnent une grande valeur aux études, même davantage que les familles du Pays Bas, mais ils semblent avoir des attentes beaucoup trop grandes sur leur enfant, des attentes irréalistes.
Limite(s) de l'étude :	Les familles n'ont pas pu être assignées au programme de façon aléatoire. Il y avait des différences importantes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. L'équivalence n'est pas assurée et les résultats sont plus des indications que des conclusions. Parallèlement au programme, il y avait un autre programme offert autant aux enfants dans le groupe expérimental, qu'aux enfants du groupe contrôle.

Social Worker teacher collaboration in the classroom : Help for elementary students at risk of failure	
Auteur :	Viggiani, P.A., Reid, W.J. et Bailey-Dempsey, C.
Source :	<i>Research on Social Work Practice</i> , 12(5), 604-620.
Année :	2002
Résumé :	Viggiani, Reid et Bailey Dempsey (2002) ont évalué un modèle de collaboration, axé sur un travail en équipe d'enseignants et de travailleurs sociaux, implanté dans des classes où se trouvaient un nombre élevé d'élèves à risque d'échec et de difficultés scolaires. Ce modèle d'intervention se situe dans une perspective d'intervention précoce pour diminuer le risque d'échec et d'abandon scolaires et pour prévenir un placement futur dans des voies où les pratiques éducatives peuvent avoir des effets négatifs sur le parcours scolaire de certains enfants. Un tel modèle serait utile pour la prévention des problèmes de concentration, du développement de piètres habiletés de travail et d'une estime de soi négative. Ce modèle de collaboration correspond à un partage qui augmente la capacité de services auprès d'élèves à risque d'échec. Ce partage s'effectue sur les ressources, les responsabilités ainsi que sur les récompenses et les risques associés à ce type d'intervention. Ce modèle d'intervention nécessite la participation d'enseignants, de travailleurs sociaux, d'enfants et des parents. Reposant sur un modèle de gestion de cas dans la classe, il s'inscrit dans une philosophie axée sur une approche par résolution de problèmes. Le travail de collaboration s'effectue au moyen de rencontres pour identifier les problèmes et trouver des solutions selon une démarche de résolution de problèmes. Une fois que le problème est identifié et que des solutions sont envisagées, l'enseignant et le travailleur social se partagent les tâches pour résoudre le problème dans la classe ou pour un élève. Le travail de l'enseignant se centre sur le volet scolaire alors que celui du travailleur social se centre sur les problèmes de comportement, la fréquentation scolaire ainsi que les contacts avec la famille et les visites à la maison. Le travailleur social est dans la classe deux jours par semaine. Des rencontres hebdomadaires permettent de faire le point sur les progrès dans la résolution des problèmes. Le programme d'intervention a été implanté dans une école primaire située dans un quartier défavorisé et accueillant un nombre élevé d'enfants. Deux classes, une de maternelle (N= 20) et une de troisième année (N = 16) ont été sélectionnées puisqu'un grand

nombre d'enfants (50%) éprouvant des difficultés (performance et fréquentation scolaires, problèmes de comportement) s'y trouvaient. Deux autres classes de la même école ont servi de groupes de comparaison (maternelle, N = 22); troisième année, N = 18). Les élèves des groupes de comparaison démontraient une capacité d'écoute en classe plus élevée que ceux des groupes expérimentaux. Cette variable a été incluse dans les analyses comme co-variable. L'intervention, implantée début janvier, s'est terminée à la fin de mai de la même année scolaire. Des données ont été collectées au moyen de rapports complétés par les enseignants (rendement scolaire, comportements, fréquentation scolaire). Il y a eu un décompte de la participation des parents (dans la classe et pour des rencontres). Des questionnaires ont permis de cerner les perceptions des participants (enseignants (2), travailleurs sociaux (2), élèves de 3e année (10), parents (3).

Des analyses de variance avec mesures répétées ont été appliquées aux mesures quantitatives (rendement et fréquentation scolaire, comportements). Les perceptions ont été examinées au moyen d'analyses qualitatives peu poussées. Du début à la fin de l'intervention, il y a eu une augmentation du nombre de jours d'absence dans les deux groupes mais cette augmentation était moins élevée dans le groupe expérimental. Il y a eu une amélioration plus élevée dans le groupe expérimental sur le plan des comportements (suivre les règles, contrôle de soi, comportements appropriés, efforts fournies). Des différences significatives ne sont pas ressorties entre les deux groupes pour les changements dans la performance scolaire. Cependant, les changements positifs étaient plus nombreux dans le groupe expérimental. Il y a eu une augmentation de la participation des parents dans le groupe expérimental mais les informations pour créer cette mesure n'ont pas été recueillies auprès des groupes de comparaisons pour des questions éthiques. Quant aux perceptions, les travailleurs sociaux trouvent le modèle d'intervention utile pour les élèves et les enseignants alors qu'un enseignant le trouve utile mais exigeant en temps. Le deuxième enseignant le trouve utile puisqu'il permet une meilleure centration sur l'aspect scolaire. Les élèves et les parents ont une perception positive du programme d'intervention au regard de l'aide apporter pour résoudre des problèmes.

Selon les auteurs, ce programme d'intervention a des retombées positives et il est susceptible d'aider à réduire la non-participation des élèves et l'aliénation qui, toutes les deux pavent, la voie vers un

	retrait face à l'école. Retrait qui débouche inévitablement sur le décrochage scolaire. Ces retombées positives seraient reliées à la stabilisation de la fréquentation scolaire.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche
Énoncé :	Les élèves à risque seraient ceux qui ont des problèmes de concentration, de piètres habiletés de travail et une estime de soi négative. Ils seraient à risque d'échec et d'abandon scolaire
Contexte d'utilisation :	scolaire, recherche
Caractéristique(s) des personnes :	élève, affectif, social
Caractéristiques des environnements :	milieu défavorisé ou classe sociale, école régulière
Classification :	prédictive
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, environnement scolaire
Orientation théorique :	cognitive
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Évaluer un modèle de collaboration, axé sur un travail en équipe d'enseignants et de travailleurs sociaux, implanté dans des classes où se retrouvaient un nombre élevé d'élèves à risque d'échec et de difficultés scolaires
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire, test
Mesure(s) :	fréquentation scolaire, comportement, perceptions face au modèle d'intervention
Mode(s) d'analyse des résultats :	analyses de variance
Interprétation des résultats :	Selon les auteurs, ce programme d'intervention a des retombées positives et il est susceptible d'aider à réduire la non-participation des élèves et l'aliénation qui, toutes les deux pavent, la voie vers un retrait face à l'école. Retrait qui débouche inévitablement sur le décrochage scolaire. Ces retombées positives seraient reliées à la stabilisation de la fréquentation scolaire.
Limite(s) de l'étude :	Ces auteurs identifient les limites de leur recherche. Les résultats ne peuvent être généralisés puisque la recherche a eu lieu que dans une école. Aussi, les résultats reposent sur la perception des enseignants qui ont appliqué eux-mêmes l'intervention, à l'exception toutefois de la mesure de la fréquentation scolaire. Donc, certains résultats peuvent être entachés

Changer son enseignement en utilisant le portfolio	
Auteur :	Villeneuve, M.
Source :	<i>Vie Pédagogique</i> , 122, 28-30.
Année :	2002
Résumé :	Villeneuve (2002), enseignante en exercice, fait état de son expérience et de celle d'une collègue lorsque l'utilisation du portfolio a été implantée dans sa classe au cours d'une recherche. Ce texte de réflexion sur l'utilité du portfolio comme outil d'évaluation des compétences en français peut aussi être considéré comme un texte illustrant une modalité d'intervention fort utile en classe. Selon cette auteure, le portfolio permet de faire une mise au point sur les compétences à développer chez l'élève et sur les moyens à retenir pour les développer. Surtout, il permet de se centrer sur l'enfant, de le rendre actif dans le développement de ses compétences et de le reconnaître comme l'acteur principal de ses apprentissages. Le portfolio incite aussi les enseignants à faire une réflexion de fond sur l'évaluation formative (le pourquoi, le quoi, le comment, le quand et par qui). L'utilisation du portfolio demande de relever certains défis : 1) vulgariser le contenu du programme pour le rendre accessible à l'élève; 2) décider des traces à consigner au portfolio; 3) comprendre le rôle du portfolio dans l'évaluation de l'élève; 4) échanger avec l'élève de manière constructive; 5) permettre l'appropriation du portfolio par l'élève. Cette enseignante a noté des retombées positives associées à l'utilisation du portfolio dans sa classe qui se traduisent par des changements dans la façon d'enseigner : 1) l'élève est au centre de la pratique pédagogique; 2) centration sur le style d'apprentissage de l'élève; 3) réussite de l'élève sans le recours traditionnel aux notes; 4) appropriation du rendement scolaire par l'élève; 5) amélioration de l'estime de soi chez l'élève; 6) satisfaction chez les enseignants.
Catégorie de texte :	réflexion
Contexte :	classe régulière
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Orientation théorique :	socioconstructiviste?
Approche méthodologique :	qualitative
Objectif(s) :	implanter le portfolio dans une classe pour les activités du français et faire part des retombées et des enjeux d'une telle implantation
Mesure(s) :	non précisées
Mode(s) d'analyse des	qualitative

résultats :	
Interprétation des résultats :	L'utilisation du portfolio a entraîné des retombées positives chez les élèves et les enseignantes en plaçant l'élève au centre de l'approche pédagogique
Limite(s) de l'étude :	Ce sont les réflexions de l'enseignante qui a participé à la recherche qui sont rapportées dans ce document et non les résultats de la recherche

Attrition from after school programs: Characteristics of students who drop out	
Auteur :	Weisman, S.A. et Gottfredson, D.C.
Source :	<i>Prevention-Science</i> , 2(3), 201-205.
Année :	2001
Résumé :	Le but de plusieurs programmes après l'école est d'offrir une supervision aux jeunes qui sont potentiellement dans des activités de délinquance après les heures scolaires. En comparant les étudiants qui demeurent dans l'échantillon du programme après l'école de Maryland avec les étudiants qui se retirent avant la fin de l'année scolaire, cette étude démontre clairement que les programmes après l'école servent à une population d'étudiants à risque plus faible qu'on aurait attendu. Les résultats indiquent qu'avant de quitter le programme, les scores d'abandon pour ceux ayant une direction plus à risque pour onze des douze indicateurs examinés dans cette étude et ont significativement plus un modèle drogue et plus de jours d'absentéismes de l'école que les étudiants qui ont demeuré dans le programme. Les données du recensement indiquent que l'abandon scolaire vient des caractéristiques du voisinage, par un haut niveau de désorganisation social que les étudiants qui ont demeuré dans le programme. Les services du programme sont très reliés à plusieurs facteurs de risque examinés. Les résultats démontrent qu'il y a un besoin d'améliorer la communication avec les parents et que davantage de planification d'activités créatives dans le programme serait un bon moyen de maintenir les élèves à risque élevé dans le système d'éducation.
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Classification :	descriptive
Thème(s) :	décrochage scolaire, Facteurs prédictifs
Contexte :	service de garde
Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève, Après l'école
Orientation théorique :	Aux Etats-Unis approximativement plus de 7,5 millions d'enfants, entre 5 et 14 ans sont laissés sans supervision après les heures d'enseignement de l'école. Le temps sans supervision est souvent associé à différents types de résultats, incluant le niveau académique, les problèmes émotionnels, la délinquance et l'utilisation de drogue (Dwyer et al., 1990; Richardson et al., 1989, 1993). Les éducateurs pensent qu'un programme après l'école peut soutenir la performance académique en donnant un temps additionnel pour l'instruction (Seligson, 1999). Pour que les programmes puissent fonctionner, les intervenants devront s'assurer de recruter et conserver ces élèves à risque dans le programme

	après l'école.
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	descriptive, évaluative
Objectif(s) :	La présente étude veut comparer les étudiants qui ont abandonné le programme après l'école avec ceux qui continuent d'y être engagés, pour déterminer si les programmes après l'école servent aux enfants à risque pour les problèmes de comportement et évaluer les raisons des étudiants qui décident d'interrompre le programme.
Échantillonnage :	Volontaire
Protocole :	quasi expérimental, rétrospectif
Instrument(s) de mesure :	entrevue, observation libre, questionnaire, test
Mesure(s) :	Arrêt de programme : la formule d'interruption est complétée par le personnel du programme, l'information est transmise informellement par la direction du programme aux évaluateurs et les données d'assistance du programme. Des entrevues ou des rendez-vous téléphoniques étaient faites auprès des étudiants ayant interrompus le programme pour expliquer les raisons de leur départ. Un questionnaire pour mesurer le risque de l'étudiant en huit indicateurs a été utilisé "What About You" (Gottfredson, 1991). Une échelle de mesures des habiletés sociales a été complétée "The Social Skills Rating System (SSRS) - les étudiants de niveau élémentaire (Gresham & Elliott, 1990).
Interprétation des résultats :	Il y a eu 77 d'étudiants qui ont abandonné le programme soit 33 %. La présence des étudiants est à 77 % pour l'ensemble de l'échantillon (n = 234). Et la moyenne, pour ceux n'ayant pas abandonné le programme est de (n = 157) 87 % et ceux ayant abandonné le programme ont assisté à 57 % des jours de programme. Onze des douze comparaisons entre le groupe qui a interrompu et celui qui est resté au programme que les étudiants les plus à risque sont plus probables à interrompre le programme après l'école. Statistiquement, il y a une différence significative entre les élèves qui demeurent ou interrompent le programme, sur la mesure du nombre de modèle de pair dans le milieu de la drogue, le nombre de jours absents de l'école et le niveau de désorganisation sociale dans leur voisinage. Les entrevues avec ceux qui ont interrompu le programme, ont fait ressortir que 33 % d'entre eux trouvaient le programme ennuyant, 19 % ont déménagé et 14 % qui avaient de la difficulté à ce trouver un transport après les activités du programme. Les programmes sont plus utilisés par des enfants à risque moins élevé, les programmes devront s'adapter et offrir des activités (party

de pizza) pour attirer et conserver les enfants à risque. Des recherches indiquent que les enfants à risque sont en quête de sensations fortes, les propositions d'activités devront en tenir compte, par exemple les sports. Une analyse des données d'assistance indique que les étudiants qui ont assisté le plus au programme après l'école sont ceux qui le plus de supervision des parents. Les enfants à risque élevé sont moins disposés à prendre de leur temps libre, dans un programme structuré que leur pair moins à risque. Développer la communication avec les parents peut aider à améliorer le taux d'assistance.

Crossing the tracks: How "untracking" can save America's schools

Auteur : Wheelock, A.

Source : New York: W.W. Norton

Année : 1992

Résumé :

Wheelock discute dans son livre des impacts négatifs chez les élèves du «tracking», cette stratégie consistant à procéder à des regroupements d'élèves selon leur niveau de performance ou d'habileté (par exemple, les voies d'enrichissement). Elle signale que de plus en plus de penseurs questionnent la moralité et l'équité de cette pratique, qui mène les immigrants, les minorités ethniques, les élèves socioéconomiquement défavorisés, qui généralement ont de plus faibles rendements scolaires, vers des voies académiques et professionnelles sous-performantes, tandis que les élèves des classes moyennes et élevées sont dirigées vers les voies supérieures. Cette pratique a des effets désastreux sur les perspectives d'avenir académique et sociale des jeunes à risque.

Wheelock a conduit une recherche auprès de plusieurs écoles qui ont mis en place différentes stratégies visant à éliminer la pratique du «tracking», pour constituer des regroupements hétérogènes d'élèves. Selon Wheelock, le «detracking» requiert des changements dans plusieurs pratiques scolaires. Il ne s'agit pas simplement de constituer des groupes hétérogènes. En fait, la pratique du tracking est liée à des croyances, à des valeurs, à des modes d'enseignement et d'évaluation, qui doivent aussi être requestionnés. Le «detracking» nécessite un changement de culture scolaire, qui doit être partagée par l'ensemble des membres de l'école, pour que les mesures alternatives fassent du sens pour chacun. Le succès de cette entreprise dépend également des parents et de toute la communauté.

Wheelock a observé que les nouvelles pratiques adoptées constituent un virement complet dans les normes sur lesquelles s'appuient les routines scolaires quotidiennes et reflètent une emphase sur :

- l'émancipation de l'intelligence plutôt que sa quantification
- l'éducation de l'effort plutôt que des habiletés définies
- le développement des dispositions et des compétences nécessaires pour un apprentissage se poursuivant toute la vie dans divers domaines de connaissance plutôt que la communication d'une information particulière sur un sujet dans un domaine donné
- le travail sur les concepts dans des contextes significatifs
- la construction sur les aspirations des élèves plutôt que la circonscription de leurs rêves.(Wheelock, 1992, p.7)

	Ces nouvelles pratiques ont démontré que : - tous les élèves peuvent bénéficier des habiletés de pensée et des activités enrichies souvent offertes seulement aux élèves qualifiés doués ou talentueux; - les attentes élevées pour tous peuvent être communiquées à travers les routines de l'écoles et les techniques de classe, lesquelles résultent dans une augmentation de l'effort et de hautes réalisations pour tous les élèves en promouvant l'estime de soi - des activités d'apprentissage concrètes et signifiantes organisées autour d'un thème peuvent aider les élèves à perfectionner les habiletés de base et leur enseigner à synthétiser d'information de différentes sources, à appliquer des connaissances et à résoudre des problèmes - les écoles peuvent avec succès éliminer le regroupement hiérarchique (dans les cours de base ou général) et exposer tous les élèves aux livres du degré scolaire, aux activités et aux attentes, tout en fournissant un support supplémentaire à ceux qui en ont de besoin. (p.13). Wheelock (1992) présente également les conditions pour réaliser le «détracking», entre autres : le développement d'une mission visant de hautes attentes, un leadership scolaire qui implique les enseignants et les parents dans les changements, un support pour le développement professionnel des enseignants, un changement paradigmatique envers le «tracking», la planification des changements et un ajustement des routines de l'école, un processus de changement progressif, l'établissement de politiques en faveur du «détracking», l'implication des parents et de la communauté. Enfin, cette auteure discute de l'organisation des groupes pour la diversité, du curriculum au regard des groupes hétérogènes, de l'instruction et de l'évaluation dans les classes hétérogènes, du cas particulier de l'enseignement des mathématiques, et enfin, des aspirations des élèves dans des conditions de «détracking». Dans son livre, Wheelock ne fournit aucune indication sur les aspects méthodologiques reliés à son étude.
Catégorie de texte :	réflexion

Extra-help and Support to "Meet Standards" and prevent grade retention

Auteur :	Wheelock, A.
Source :	http://www.csteep.bc.edu/ctestweb/retention/retention2.html
Année :	1998
Résumé :	Selon Wheelock (1998), l'école a le devoir de jouer un rôle supportant. Cela implique qu'elle doit offrir un curriculum riche, des enseignants qui maîtrisent les contenus et les habiletés nécessaires pour aider tous les élèves à apprendre. L'école doit favoriser le développement d'une culture qui vise de hauts standards académiques, l'établissement de relations positives entre les enseignants et les élèves, et la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages et à l'évaluation des réalisations de tous les élèves. Cette auteure soulève l'importance de fournir tôt une aide aux élèves et que celle-ci soit fréquente. Elle ajoute que l'école doit percevoir l'échec de l'élève comme son propre échec à n'avoir su lui apporter l'aide nécessaire à ses besoins pour réaliser un meilleur travail. Wheelock (1998) dégage les caractéristiques communes des approches éducatives efficaces: - l'aide arrive tôt et elle est fréquente, celle-ci étant offerte comme une activité normale installée dans la routine de l'école; - l'aide est multi facette, et elle est offerte selon une variété de chemin; - les solutions sont pensées en fonction de la réalité propre de l'école («school-based solutions»); - les écoles anticipent quels sont les élèves qui auront besoin d'une aide supplémentaire et elles l'offrent comme une partie d'une journée régulière d'école; - les enseignants prennent la responsabilité du succès pour tous les élèves. Wheelock (1998) présentent également dans son texte certains projets d'école qui ont eu du succès en relevant les éléments qui les caractérisent. Parmi ces éléments, nous retrouvons entre autres : l'utilisation d'approches multiples; un support qui débute tôt dans l'année pour fournir l'aide nécessaire dont les élèves ont besoin pour réussir et non après que l'échec soit arrivé; une aide individualisée; l'école du samedi; l'aide après l'école; la mise en place d'un programme de tutorat où les élèves reçoivent l'aide additionnelle d'un enseignant (payé au taux régulier); le «lopping», un enseignant prenant en charge un groupe d'élèves sur plus d'une année scolaire; l'aide du travailleur social qui rencontre fréquemment l'élève pour l'aider à développer des stratégies d'étude, il se rend à la maison

	pour visiter les parents pour leur offrir des suggestions pour l'étude, et s'ils ne peuvent pas le recevoir chez eux, il les visite au travail; l'école développe des contrats d'apprentissage avec des élèves qui échouent pour les aider à développer un plan pour l'amélioration, et elle téléphone à la maison régulièrement pour donner des nouvelles positives sur les progrès de l'élève (suivi d'une lettre); la formation professionnelle continue des enseignants, et la prise de conscience de l'écart entre les croyances professées et les pratiques réelles en classe.
Catégorie de texte :	réflexion

The Effects of an Innovative Approach to Mathematics on Academically Low-Achieving Students in Inclusive Settings.

Auteur :	Woodward, J., Baxter, J.
Source :	<i>Exceptional Children</i> , 63(3), 373-388.
Année :	1997
Résumé :	Cette recherche fait partie d'une plus vaste recherche sur l'implantation d'une réforme du curriculum mathématique provenant d'une université. L'article se concentre sur la performance des élèves après une année et vise à étudier les effets d'une approche innovatrice de l'enseignement des mathématiques sur les performances des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de faibles résultats et qui sont à risque d'avoir besoin d'un enseignement spécialisé. Les participants sont neuf enseignants de troisième année de trois écoles et leurs élèves. Les cinq enseignants des groupes expérimentaux viennent de deux écoles utilisant le programme « Everyday Mathematics » qui suit les recommandations du NTCM (1989) alors que les quatre enseignants des groupes contrôles viennent de la troisième école qui utilise un programme ayant une approche beaucoup plus traditionnelle des mathématiques. Le groupe expérimental est composé 104 élèves dont 16 avec de faibles résultats en mathématiques alors que le groupe contrôle est composé de 101 élèves dont 22 avec de faibles résultats en mathématiques. Le curriculum du groupe expérimental a été développé durant six ans par des professeurs de mathématiques de l'«University of Chicago School Mathematics Project ». Il préconise la résolution de problèmes basés sur la vie de tous les jours et sur d'autres matières (histoire, science, etc.). Dans le groupe contrôle, l'enseignement s'inspire d'une approche beaucoup plus traditionnelle où il est davantage question d'apprentissage et d'application d'algorithmes. Les résultats montrent que cette approche est efficace auprès des élèves dans la moyenne et sous la moyenne, mais qu'une plus grande assistance est nécessaire aux élèves en difficulté et les élèves à risque qui sont intégrés dans une classe régulière.
Catégorie de texte :	compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	mathématiques
Contexte :	classe régulière

Type d'intervention :	prévention universelle
Cible(s) :	élève
Approche méthodologique :	qualitative, quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	Étudier les effets d'une approche innovatrice de l'enseignement des mathématiques sur les performances des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de faibles résultats et qui sont à risque d'avoir besoin d'un enseignement spécialisé.
Échantillonnage :	raisonné
Protocole :	pré-test/post-test, quasi expérimental, groupe contrôle
Instrument(s) de mesure :	test
Mesure(s) :	Pré-test / post-test : - "Iowa Test of Basic Skills" (ITBS) - "Informal Mathematics Assessment" (IMA) pour mesurer le processus de résolution de problèmes et les stratégies utilisées par l'élève.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Analyse de la covariance (ANCOVA) Analyse qualitative du test IMA
Interprétation des résultats :	Les résultats montrent que cette approche est efficace auprès des élèves dans la moyenne et sous la moyenne, mais qu'une plus grande assistance est nécessaire aux élèves en difficulté et les élèves à risque qui sont intégrés dans une classe régulière.

A Longitudinal Research Report on the Early Childhood Development Program: The Half-Day Child Development Program for Four-Year-Olds, 1997-98.

Auteur :	Yao,W., Snyder, C., Burnett, D., Lindsay, S. et Tenenbaum, I.M.
Source :	South Carolina State Dept. of Education, Columbia
Année :	2000
Résumé :	L'action éducative pour l'amélioration 1984, a établi un programme de demi-journée de développement, au sud de la Caroline pour les enfants de 4 ans, pour aider ceux étant le plus à risque d'échecs scolaires, afin qu'ils soient prêts à apprendre avant leur entrée à l'école élémentaire. Les élèves du programme sont rencontrés de deux à deux heures et demi par jour en utilisant le programme préscolaire High/Scope. Toutes les classes avaient les services d'un professeur certifié en éducation auprès des jeunes enfants et un assistant était présent lorsqu'il y avait plus de 20 enfants. OBJECTIF : Cette étude a utilisé les données d'une étude longitudinale pour déterminer si les élèves de 1997-1998 qui ont participé au programme de développement de l'enfant sous forme de demi-journée étaient prêts d'une manière comparable pour la première année élémentaire à l'échantillon d'élèves aléatoires équivalent à la Caroline du sud. Est-ce que le programme a des effets différentiels à être prêt pour l'école pour différents groupes d'enfants. RÉSULTATS : Les résultats indiquent que le programme a eu un effet positif en réduisant le degré ou niveau de risque pour les élèves "à être prêt" pour l'entrée en première année. Les participants du programme avaient un niveau de préparation équivalent à ceux n'ayant pas participé au programme. Les élèves femmes et hispaniques dans le programme de 4 ans ont un score démontrant leur aptitude prête pour la première année plus important significativement que le groupe d'élèves femmes et hispaniques qui n'étaient pas dans le programme. Des recommandations basées sur l'examen des résultats incluent un raffinement des repères d'identification des élèves à risque, utiliser les informations démographiques pour mieux identifier les variables responsables des interventions précoces, placer les élèves dans différents types de programme basés sur les résultats d'examen et investiguer davantage les différents programmes et stratégies d'enseignement pour déterminer leurs effets sur l'amélioration de l'aptitude à être prêt pour l'entrée scolaire. Plusieurs types d'information sont disponibles dans les annexes telles que les analyses statistiques, les tables de

	données, ...
Catégorie de texte :	compte-rendu de recherche, compte-rendu d'intervention
Thème(s) :	Intervention précoce 4 ans
Contexte :	service de garde
Type d'intervention :	prévention ciblée
Cible(s) :	élève, préscolaire
Orientation théorique :	Le rapport de Rima Shore's affirme que 10% à 30% des élèves ne sont pas prêts pour leur entrée scolaire en première année (Shore, 1998). Le programme d'intervention utilisé est le programme national sur le développement cognitif qui est utilisé largement depuis plusieurs années (Hohmann, Banet, and Weikart 1979).
Approche méthodologique :	quantitative
Type de recherche :	évaluative
Objectif(s) :	La présente étude tente d'évaluer si les élèves de 1997-1998 qui ont participé au programme de développement sur des demi-journées sont prêts de façon égale pour la première année scolaire comparativement avec l'échantillon de contrôle similaire de Caroline du sud et si le programme a un effet différentiel sur l'aptitude à être prêt pour l'entrée scolaire pour différents groupes d'enfants.
Échantillonnage :	Test de sélection
Protocole :	quasi expérimental
Instrument(s) de mesure :	questionnaire, test
Mesure(s) :	Test de sélection : "Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Revised (DIAL-R). La mesure nécessaire pour vérifier si les élèves sont prêts pour l'entrée scolaire était le CSAB.
Mode(s) d'analyse des résultats :	Pourcentage d'élèves qui était prêt.
Interprétation des résultats :	Des différences raciales (africain et les caucasien) entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. En terme de pourcentage, un pourcentage plus élevé de 1,6 % (76,5-74,9) d'enfants sont prêts pour entrer à l'école, la différence n'est pas significative. La différence entre les mâles du groupe expérimental et du groupe contrôle n'est pas significative, mais dans le cas des femelles, la différence est statistiquement significative une différence de 2,6 %. Entre les groupes raciaux, la différence est significative pour trois groupes : africain, indien et hispanique. Entre les races le pourcentage qui sont prêts à la suite du programme à entrer à l'école varie beaucoup soit de 77,7% avec les africains et 86,9 avec les caucasiens. Le programme affecte différemment les femelles qui sont prêtes à l'entrée scolaire à 84,7 % et les mâles sont prêts à

	78,9 %, et ce, d'une façon significative. Les enfants éligibles aux repas gratuits (situation de pauvreté) sont significativement moins prêts pour l'entrée scolaire (76,5 %) que les enfants étant éligibles à une réduction de prix (85 %) ou ceux qui devaient assumer l'ensemble du coûts (88,8 %). Plus le niveau d'éducation des mères augmentent, plus le niveau de pourcentage d'élèves prêts pour l'entrée scolaire augmente aussi.
Limite(s) de l'étude :	Un groupe équivalent de la population des élèves du même âge, pour le groupe contrôle n'était pas disponible. Les chercheurs ont donc utilisé des élèves éligibles à des repas gratuits (qui est basé sur les revenus familiaux) pour conserver la validité interne et externe.

Impact of School-Related, Community-Based, and Parental-Involvement	
Auteur :	Young, B.N., ; Helton, C. et ; Whitley, M.E.
Source :	Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational.
Année :	1997
Résumé :	Si les adolescents ne trouvent pas de support à l'école, ni à la maison et ni dans leur communauté, alors ils trouveront leur support auprès des pairs, des gangs ou auprès de d'autres personnes. Subséquemment, l'importance d'investir dans des programmes para-scolaires pour les jeunes à risque est rapportée dans cet article. OBJECTIF : Dans quelle mesure ces investissements ou implications pourraient avoir une influence potentielle sur la performance académique ? L'article tente d'y répondre. L'implication d'un programme dans la communauté et à la maison, spécialement autour de l'interaction entre parent et enfant, a aussi été étudiée. Les participants qui sont dans une classe de lecture (n=20) ont passé une entrevue pour déterminer le niveau d'investissement ou d'implication des élèves dans les activités scolaires comme le sport, et les implications à l'église, en musique, dans des clubs, les scouts, associations étudiantes et les groupes du voisinage. Le questionnaire visait aussi à mesurer le niveau d'implication des parents selon l'expérience des élèves. RÉSULTAT : de l'analyse indiquent que la présence a un impact significatif sur leur cours. Les autres variables, n'ont pas d'impact significatif à 0,05 de probabilité. Les résultats sont peu concluants. Des entrevues ont été faites pour recueillir des données qualitatives. Les résultats des entrevues indiquent que l'implication de la famille, les activités du programme para-scolaire parrainées par l'école et les activités de la communauté, l'ensemble a eu un impact significatif sur l'engagement académique, la performance et une croissance socio-émotionnelle de ces adolescents. D'autres recherches prônent aussi que l'implication des parents et leurs actions ont un impact positif sur le niveau croissance de l'élève. Les résultats suggèrent aussi que la plupart des parents se sentent très "étranger" du monde scolaire, et ne peuvent pas comprendre le travail académique et ne peuvent pas offrir beaucoup d'assistance pour les devoirs à la maison. Leur sensation combinée avec le besoin d'indépendance de leur adolescent, cause souvent une limite ou une barrière importante qui limitent les contacts avec l'école et leurs efforts à participer au progrès scolaire de leur enfant. Il est suggéré que les écoles invitent

	les parents à l'école et qu'un programme d'activités permettant de les supporter par exemple, dans des stratégies de discipline, des méthodes appropriées pour surveiller les activités de leur enfant et des réponses productives pour supporter la performance de leur enfant. Les écoles doivent supporter et coordonner les activités para-scolaires pour accroître l'engagement des élèves envers le programme académique et leur croissance socio-émotionnelle. Les auteurs pensent que l'intervention nécessaire est du mentorat avec une attitude positive de prendre soin et d'être responsable tout en donnant un bon modèle d'adulte aux jeunes. Le rapport inclut un questionnaire sur l'implication des parents, une liste des caractéristiques des apprenants à risque et des stratégies offertes pour les enseignants.
Catégorie de texte :	réflexion, compte-rendu de recherche
Thème(s) :	Programme para-scolaire