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 1

RÉSUMÉ

Cette recension des écrits est une réponse à l'appel d'offre lancé conjointement par le ministère de l'Éducation et le Fonds de recherche sur la société et la culture. Deux objectifs sont visés. Le premier objectif consiste à cerner le concept d'«élèves à risque» en repérant, dans les écrits scientifiques et professionnels, les différentes conceptions prévalant à ce sujet, les contextes de son utilisation, les caractéristiques des personnes touchées, celles des environnements familial, scolaire et social qui lui sont généralement associées. Le deuxième a, comme visée, de faire un état de la situation des acquis des recherches les plus récentes portant sur l'intervention auprès des élèves à risque de façon à repérer les approches les plus fréquemment préconisées et celles qui sont considérées comme étant les plus efficaces.

Pour mener à bien ce travail, la méthodologie développée par Fortin et Bigras (1996), inspirée elle-même de celle de Jackson (1989), a été adoptée. Cette approche comporte six tâches soient : 1) le choix des questions et des objectifs de l'étude; 2) l'échantillonnage de l'étude; 3) la représentation des caractéristiques des études et de leurs résultats; 4) l'analyse des études; 5) l'interprétation des résultats; 6) la rédaction du rapport de recherche.

Différentes banques de données ont été consultées, dont ERIC, PSYCLINFO, FRANCIS et REPÈRE. Les textes recensés proviennent de différentes sources. Plusieurs articles ont été puisés à même les banques de données qui offrent les textes entiers, comme ERIC, REPÈRE, Éducation et francophonie. D'autres articles ont été téléchargés à partir de quelques sites internets. Plusieurs textes ont été retrouvés dans des revues scientifiques ou professionnelles. Enfin, quelques textes sont des monographies, des rapports de recherche et des documents gouvernementaux.

Pour l'analyse de ces nombreux textes, un outil comportant deux grilles a été créé à partir du logiciel ACCESS (Microsoft). Le contenu de ces grilles coïncide avec la démarche d'analyse empruntée pour chacun des objectifs de cette recension des écrits (voir annexe 1). L'analyse des études en lien avec le premier objectif comporte quatre points : 1) la définition utilisée; 2) le contexte d'utilisation; 3) les caractéristiques des personnes touchées et celles des environnements familial, scolaire et social concernés; 4) sa classification (dans les termes d'approches prédictive, descriptive, unilatérale, écosystémique et institutionnelle (Hixson et Tinzmann, 1990). L'analyse des différentes études en lien avec le deuxième objectif a été conduite en tenant compte de neuf points ; 1) la présentation de l'étude (contexte : intégration scolaire, classe-ressources ou classe spéciale, intervention précoce ou rééducative, approche centrée sur l'élève ou sur la famille et

l'environnement, etc.); 2) les orientations théoriques; 3) le type de recherche; 4) les objectifs poursuivis (changements attendus); 5) l'échantillonnage de la recherche; 6) ses caractéristiques (protocole, nature et caractéristiques des mesures, instrument de mesure et procédure; 7) l'analyse des résultats; 8) l'interprétation des résultats; 9) les limites de l'étude.

Après une brève introduction à cette recherche, le présent rapport rassemble les résultats de l'étude (voir annexe 2) dans deux grands chapitres. Le premier chapitre, intitulé : Le concept d'« élèves à risque », traite de plusieurs thèmes, tels, les définitions actuelles, les différentes prises de position, les caractéristiques des élèves à risque, les conceptions et les perceptions des enseignants, des administrateurs et des élèves eux-mêmes à l'égard du concept d'« élèves à risque », le déficit d'attention et l'hyperactivité, le développement des habiletés sociales, et enfin, l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant. Le deuxième chapitre, portant sur l'intervention auprès de l'élève à risque, est organisé également autour de nombreux thèmes (19 thèmes). Pour en nommer quelques uns, mentionnons l'intervention précoce, l'intégration scolaire, le décrochage scolaire, les programmes d'intervention impliquant l'école entière, le tutorat pédagogique, l'apprentissage coopératif, l'enseignement du français et des mathématiques, etc… Une conclusion à l'étude, présentée en dernier lieu, établit les limites des recherches conduites dans ce domaine, tout en essayant de faire ressortir un point qui semble, tout de même, faire un certain consensus. Les interventions qui se sont avérées efficaces auprès des élèves à risque comportent une variété d'actions et de stratégies coordonnées. Elles ont été apportées tôt dans le parcours scolaire de l'enfant dans le but d'identifier adéquatement les difficultés des élèves et pour éviter que celles-ci s'aggravent tout en leur fournissant un soutien adéquat. Elles ont nécessité des efforts concertés de la part de tous les intervenants du milieu.

Ce document qui constitue, en soi, une banque de données riches pour le champ vaste de l'éducation, permet de mieux comprendre les perspectives qui prévalent actuellement au regard du concept d'«élèves à risque», à la fois dans les milieux scolaires et dans la recherche. Les informations relatives aux interventions s'étant avérées les plus efficaces pourront apporter un plus grand soutien aux différents intervenants (enseignants, administrateurs, orthopédagogues, psychologues, travailleurs sociaux, et autres personnels) oeuvrant auprès de cette catégorie d'élèves. Cet ouvrage comporte également des points de repères intéressants qui peuvent orienter vers de nouvelles avenues de recherche dans ce domaine.

TABLE DES MATIÈRES

VOLUME I

Page

RÉSUMÉ iii

TABLE DES MATIÈRES v

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I . LE CONCEPT D' « ÉLÈVES À RISQUE » 7

1. Le concept d'« élèves à risque » : définitions et prises de position 13
   - *1.1. Définitions* 13
   - *1.2. Critique de la philosophie prévalant dans le milieu scolaire* 25
   - *1.3.* Le remplacement du concept de troubles d'apprentissage moyen « Mild Educational Disabilities » par le cadre théorique d'« élève à risque » 27
   - *1.4. Un bilan critique de la recherche dans le champ spécifique des prédicteurs précoces des problèmes d'adaptation* *29*

2. Les caractéristiques des élèves à risque et les facteurs associés 30
   - *2.1. Les buts spécifiques des élèves à risque comparativement aux élèves non à risque* 30
   - *2.2. Style parental, les troubles du comportement, la dépression et le risque d'abandon scolaire* 30
   - *2.3. Les caractéristiques personnelles des adolescents « à risque »* 33
   - *2.4. Les troubles émotionnels* 35

3. Les troubles du comportement 38
   - *3.1. Les facteurs de risque associés aux troubles du comportement* 38
   - *3.2. Les problèmes extériorisés* 40
   - *3.3. Portrait des « élèves à risque » à l'adolescence* 43
   - *3.4. L'apport de l'observation participante* 46

4. Conception et perceptions des enseignants, des administrateurs et des élèves 49
   - *4.1. Les perceptions des administrateurs et des enseignants* 49
   - *4.2. Le développement des conceptions des enseignants impliqués dans un programme d'intervention envers l'élève à risque* 52
   - *4.3. Perceptions des administrateurs* 54
   - *4.4. Les perceptions des « élèves à risque »* 57

4.5. Les perceptions des élèves à risque sur les pratiques ou les facteurs non scolaires qui augmentent ou diminuent leur réussite scolaire 60
4.6. Les perceptions d'élèves à risque au regard de leur fréquentation d'une école traditionnelle et d'une école alternative 63

5. Les « élèves à risque » et la douance 66
5.1. Le sous rendement scolaire 66
5.2. Talents exceptionnels et difficultés d'apprentissage 69
5.3. Douance et éducation spéciale 71

6. Le déficit d'attention et l'hyperactivité 73
6.1. Le déficit d'attention 73
6.2. L'hyperactivité 75

7. Le développement des habiletés sociales 78

8. L'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant 82
8.1. Les caractéristiques de l'environnement familial 82
8.2. Les conditions associées au travail des parents 84

CHAPITRE II . L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ÉLÈVE À RISQUE 87

1. L'intervention précoce 91
1.1. Les origines des interventions précoces 91
1.2. Une démarche de dépistage précoce auprès d'enfants de la maternelle 93
1.3. La valeur prédictive d'une évaluation des comportements scolaires en maternelle 94
1.4. Les dimensions cognitives et socio-affectives de la réussite dans l'intervention précoce 95
1.5. Un modèle de collaboration dans une perspective d'intervention précoce 98
1.6. Les stratégies d'intervention précoces dans les écoles multiethniques 101
1.7. L'implantation d'un programme d'intervention précoce intitulé « Succès pour tous » (le programme américain « Succes For All ») à Montréal 102
1.8. Une comparaison de différents programmes d'intervention précoce 102
1.9. Les bénéfices à long terme/ coût financier du programme anéricain « Succès pour tous » (« Succes For All ») 103
1.10. Un programme d'intervention primaire (PIP) face aux risques d'échecs scolaires le placement en éducation spéciale 104
1.11. Le programme de prévention Instruction Directe (Direct Instruction Program) 104

1.12. Le programme préscolaire américain High/Scope 106
1.13. Les effets du programme d'intervention précoce en enseignement, le « Piaccaleration » (PEP) 107

2. L'intégration scolaire 109
2.1. La communauté apprenante 109
2.2. Une approche de coopération entre différents intervenants 110
2.3. Le contexte particulier des modalités d'application des principes d'inclusion d'élèves à besoins spéciaux 113
2.4. Comparaison du développement d'élèves en difficulté selon les contextes de leur évolution en classe régulière et en classe spéciale 117

3. Les parents, la communauté et l'école 121
3.1. Un programme de formation pour les parents 121
3.2. Les programmes d'assistance éducatives auprès des parents 121
3.3. Un programme intervention d'éducation intensive à la maison pour les enfants de 4 à 6 ans impliquant la mère 122
3.4. Les programmes para-scolaires pour les jeunes à risque, à la maison et dans la communauté 123
3.5. Le soutien parental pour contrer le placement des jeunes centre de réadaptation ou en ressources de type familial 125
3.6. Un partenariat école-milieu de travail 126

4. Le décrochage scolaire 127
4.1. Les caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire 127
4.2. L'historique, les processus du décrochage, les écoles de raccrocheurs, et la participation de tous contre le décrochage 128
4.3. Le dépistage des décrocheurs potentiels à des fins d'actions préventives 129
4.4. Le processus de développement et les précurseurs du décrochage scolaire au secondaire 130
4.5. Les stratégies d'adaptation chez les adolescents et adolescentes à risque d'abandon scolaire 132
4.6. La voie technologique pour contrer le décrochage scolaire 133
4.7. Un programme de prévention de décrochage scolaire dans une école non traditionnelle 134
4.8. Les programmes d'aide après l'école et l'abandon scolaire 137
4.9. Un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage au secondaire 137
4.10. Un programme de prévention du décrochage scolaire au premier cycle du secondaire 138
4.11. Un programme de tutorat/tutorat et mentor pour contrer le décrochage scolaire 139

4.12. Un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur l'implication d'un mentor 140
4.13. La mesure du mentorat pour contrer le décrochage scolaire 141
4.14. La situation du décrochage scolaire en France..... 142

5. La culture et les milieux ethniques 144
5.1. Le rôle de la culture dans une classe..... 144
5.2. Les mécanismes et les relations dans une classe de contexte multiculturel..... 145

6. Les programmes d'intervention impliquant l'école entière 147
6.1. Les pratiques scolaires pouvant contribuer à des effets positifs sur le cheminement des élèves à risque..... 147
6.2. Des programme d'intervention et des actions éducatives efficaces 148
6.3. Les stratégies éducatives susceptibles de répondre aux besoins 6 *diversifiés de tous les élèves*..... 153
6.4. Les caractéristiques communes des approches éducatives efficaces 153
6.5. Une critique contre la pratique du regroupements d'élèves selon leur niveau de performance ou d'habileté (le « tracking ») 155
6.6. L'efficacité de la mesure «enseignant-ressource» sur le rendement des élèves..... 157
6.7. Un modèle d'intégration de l'orthopédagogie à la classe ordinaire..... 158
6.8. Les organisations scolaires et le travail collaboratif entre les différents enseignants et professionnels 159
6.9. Un système pré-référentiel des élèves à risque susceptible de réduire leur référence à l'éducation spéciale 161
6.10. L'efficacité des écoles d'été 163
6.11. Un programme éducatif alternatif offert le jour et le soir..... 164
6.12. Les écoles américaines « New Collaborative Schools (NCS) »..... 165
6.13. Un programme d'intervention au secondaire, le BIG Accommodation Model..... 166
6.14. L'efficacité du projet américains « Alliance of Quality School »..... 167
6.15. Une étude comparative sur les réformes mises en place dans les treize pays de l'Union Européenne 168

7. Les pratiques scolaires de redoublement et de promotion accélérée 170
7.1. Les méfaits du redoublement scolaire 170
7.2. Pour en finir avec la promotion accélérée 171
7.3. Effets négatifs du redoublement et de la promotion accélérée 172
7.4. Effets négatifs et solutions pour le redoublement scolaire et la promotion accélérée..... 174
7.5. Non, à la mesure du redoublement scolaire en réponse à l'abandon de la pratique de la promotion accélérée..... 175
7.6. Redoublement scolaire et promotion accélérée : pistes de solutions 176

7.7. Le mouvement du balancier entre le redoublement scolaire et la promotion accélérée 177
7.8. Les solutions contre le redoublement scolaire et la promotion accélérée . 180
7.9. Regard sur l'enseignement reçu par les élèves et pistes de solutions 181
7.10. Une alternative prometteuse au redoublement scolaire et à la promotion accélérée: l'assignation d'un enseignant à un même groupe d'élèves pour deux ou trois années (looping) 182

8. L'intervention auprès des élèves en trouble de comportement 184
8.1. Un programme d'intervention auprès d'élèves manifestant des troubles du comportement 184
8.2. L'entraînement à des comportements sociaux positifs 185
8.3. Un programme de prévention pour les élèves ayant des troubles de comportement etémotionnel et ceux à risque sur ce plan 185
8.4. L'impact de la dynamique de la classe sur des élèves à risque de développer des problèmes d'apprentissage, émotif ou de comportement... 186

9. Le tutorat pédagogique 188
9.1. Un programme de tutorat par les pairs après l'école 188
9.2. Un programme de tutorat impliquant des étudiants universitaires 191

10. L'apprentissage coopératif..... 193

11. La différenciation de l'enseignement 196

12. La motivation chez les élèves à risque 196
12.1. Le rôle de l'environnement versus l'autonomie et les défis sur la motivation 196
12.2. Un programme alternatif d'apprentissage sur la motivation, l'orientation des objectifs, l'auto-efficacité et l'estime de soi 197
12.3. Comparaison des déterminants motivationnels des élèves à risque de difficulté de langage (en lecture et en orthographe) / ceux des élèves qui ont une grande habileté sur le plan du langage 198

13. L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale et écrite 199
13.1. Le développement des habiletés en lecture 199
13.2. L'intervention précoce en lecture 200
13.3. Un entraînement précoce à la lecture et à l'écriture 202
13.4. L'enseignement direct de la lecture 203
13.5. Une approche multisensorielle au développement de la conscience phonologique 204

13.6. Un programme d'intervention précoce en lecture à la maternelle, et la réussite en2e année 205
13.7. L'efficacité du programme « Early Steps » en lecture 206
13.8. La sélection et à l'évaluation des programmes d'intervention précoce auprès d'enfants de 1re année dans l'apprentissage de la lecture . 208
13.9. Les effets des activités de pré-écriture sur les performance en écriture et sur l'anxiété d'élèves à risque 210
13.10. L'efficacité d'un programme d'intervention en lecture pour des élèves de 1ère année ayant des problèmes de conduite et d'attention... 212
13.11. Apprentissage du langage et de la communication 214
13.12. Un enseignement direct de la reconnaissance à vue des mots 216
13.13. Le développement des habiletés en langue et en écriture..... 218
13.14. Un programme de compréhension en lecture au premier cycle du primaire..... 218
13.15. Une stratégie cognitive visant la compréhension en lecture au secondaire 219
13.16. Un enseignement basé sur l'informatique pour l'acquisition d'habiletés précoces en lecture..... 220
13.17. Un programme de lecture assistée par ordinateur offrant un soutien individualisé..... 221
13.18. Un plan de lecture corrective effectué par les pairs, avec des lectures répétées..... 222
13.19. Le regroupement flexible (Flexing Grouping) en lecture et écriture..... 224
13.20. Un enseignement explicite et systématique de la phonologie par des tuteurs (des parents ou des assistants en enseignement) 225
13.21. L'enseignement explicite des compétences phonologiques et du décodage par le tutorat par les pairs..... 227
13.22. Le tutorat par les pairs en lecture auprès d'élèves présentant troubles émotionnels et de comportement..... 229
13.23. Un programme du tutorat par des adultes bénévoles en lecture 231
13.24. Un modèle de compréhension en lecture enseigné par des tuteurs adultes bénévoles..... 233
13.25. Les caractéristiques des tuteurs les plus efficaces en lecture..... 235
13.26. Comparaison des effets de deux types de tutorat par les pairs (tutorat actif, tutorat passif) avec un enseignement par un enseignant-médiateur (teacher-mediated instruction) 238
13.27. Les habiletés métaphonologiques des enfants à risque et la prédiction ultérieure de la performance ultérieure en lecture 240
13.28. La compréhension de texte, la composition, la métacognition et des dispositions positives de la pensée..... 242
13.29. Une approche de la lecture et de l'écriture inspirée de la métacognition . 243
13.30. Les problèmes d'ordre émotif ou psychologique suscités par certaines lectures..... 244
13.31. Le développement professionnel des enseignants en lecture..... 244
13.32. Un modèle de développement professionnel pour des enseignants (1re et 3e année) 245

13.33. Formation à l'enseignement de la lecture en contexte d'intégration scolaire 247
13.34. Les perceptions et les connaissances d'enseignants sur la formation précoce en lecture et en écriture pour les élèves à risque d'échec 248
13.35. Les pratiques et les conceptions éducatives des parents en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture 249

14. L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques 250
14.1. L'évolution de la question des élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques 250
14.2. Les difficultés rencontrées dans une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques dans des classes ordinaires au primaire intégrant des élèves ayant une déficience intellectuelle légère ... 251
14.3. L'intervention en mathématiques dans les écoles d'éducation spécialisée 252
14.4. 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 254
14.5. Le rôle des interactions sociales dans le développement de la pensée mathématique d'élèves en difficulté grave d'apprentissage 255
14.6. Des dynamiques temporelles de l'enseignement et de l'apprentissage différenciées selon classes (regroupant des élèves doubleurs, réguliers ou forts) 256
14.7. Les erreurs et conceptions en mathématiques d'élèves de classes d'adaptation scolaire 258
14.8. Des interventions de re-médiation réalisées auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques 259
14.9. Les causes des difficultés des élèves en résolution de problèmes à la lumière d'un cadre théorique sur la métacognition 261
14.10. L'enseignement du processus de planification en mathématiques 261
14.11. La formation à l'enseignement en mathématiques en adaptation scolaire 263
14.12. L'implantation d'une réforme universitaire du curriculum mathématique 265
14.13. Un club de mathématiques en résolution de problèmes après l'école..... 266
14.14. L'utilisation de la calculatrice graphique pour l'apprentissage des mathénatiques auprès d'élèves à risque au secondaire 267
14.15. Les caractéristiques d'un enseignement favorisant la résolution de problèmes mathématiques par les élèves ayant des résultats plus faibles. 268

15. Les interventions alternatives 268
15.1. Les effets de deux programmes (le groupe dramatique de thérapie, et le programme d'étude contrôlée) concernant les troubles émotionnel et de comportement..... 268
15.2. Une stratégie d'intervention basée sur une approche multisensorielle 269
15.3. Le modèle des intelligences multiples..... 270

16. La métacognition 272
16.1. Le développement de stratégies métacognitives 272
16.2. Le développement des habiletés méta-cognitives par une augmentation des capacités cognitives et un entraînement au transfert des connaissances 274

17. Les interventions dans le domaine de l'art 275
17.1. Un programme d'art visuel pour les élèves à risque 275
17.2. La danse 276
17.3. L'apprentissage de la lecture par l'art 278
17.4. L'art en cours d'été 278

18. Des stratégies d'enseignement spécifique 279
18.1. Le développement de strategies dans la prise de note par les élèves à risque 279

19. L'évaluation des apprentissages et des comportements 280
19.1. L'utilisation du portfolio 280
19.2. L'utilisation du logiciel «Microsoft Access relational database» comme support au programme « Student Support Team » (SST) 281

CONCLUSION 283

BIBLIOGRAPHIE 285

VOLUME II

ANNEXE 1

ANNEXE 2

INTRODUCTION

L'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux est l'objet de nombreux débats depuis la deuxième moitié du 20e siècle (Gaudreau, 2000). À l'heure actuelle, où une tendance mondiale cherche à promouvoir des valeurs égalitaires d'accès à l'éducation et de réussite scolaire pour tous les élèves, les problèmes posés dans le champ de l'enseignement en adaptation scolaire concernent : 1) le manque de définitions au regard de la nature de l'éducation spéciale et de la nature de la population spécifiquement concernée; et 2) la difficulté d'élaborer des théories cohérentes plus explicites sur l'enseignement et l'apprentissage lorsque les besoins de tous les élèves sont considérés (Rose, 2002). À cela s'ajoute la difficulté d'identifier des paramètres précis facilitant le choix des interventions appropriées. Cette recension des écrits démontre la volonté de combler ces lacunes.

Dans un premier chapitre, ce document présente une recension des écrits relativement au concept d'« élèves à risque ». Ce texte retrace, en premier lieu, les origines du concept « de risque », ainsi que les différents contextes de son utilisation, principalement dans le contexte scolaire. Les études récentes sur ces thèmes sont ensuite présentées. L'attention se tourne ensuite vers les approches éducatives destinées à cette catégorie d'élèves. Un deuxième chapitre trace un portrait des interventions éducatives actuelles, afin d'identifier parmi les pratiques pédagogiques celles qui sont efficaces.

Pour la réalisation de cette recension des écrits sur le concept d'« élève à risque » et sur les interventions efficaces auprès de ces élèves, la méthodologie développée par Fortin et Bigras

(1996) – inspirée elle-même de celle de Jackson (1989) – a été adoptée. Cette approche comporte six tâches soient :

1. Le choix des questions et des objectifs de l'étude : La première tâche consiste à déterminer les questions et les objectifs qui orientent la recension des écrits. Dans ce contexte d'appel d'offre, nous faisons nôtres les objectifs déterminés par le MEQ et le FQRSC :

Objectif 1 : Cerner le concept d'«élèves à risque» en repérant, dans les écrits scientifiques, les différentes conceptions prévalant à ce sujet, les contextes de son utilisation, les caractéristiques des personnes touchées et celles des environnements familial, scolaire et social qui lui sont généralement associées.

Objectif 2 : Faire un état de la situation des acquis des recherches les plus récentes portant sur l'intervention auprès des élèves à risque de façon à repérer les approches les plus fréquemment préconisées et celles qui sont considérées comme étant les plus efficaces.

2. L'échantillonnage de l'étude : Dans cette recension des écrits, l'échantillonnage concerne les recherches portant sur le sujet à l'étude selon les deux dimensions posées, le concept d'«élèves à risque» et les interventions pertinentes. La période de recherche visée porte sur les cinq dernières années (de 1997 à nos jours). Cette période a été particulièrement riche en réflexion en ce qui concerne le rôle ainsi que la place de l'éducation spéciale et l'évolution des mentalités vers l'intégration scolaire des élèves à risque. Les banques de données suivantes ont été consultées : 1) ERIC; 2) PSYCLINFO; 3) FRANCIS; 4) REPÈRE. Les descripteurs suivants ont été utilisés:

ERIC : [*at-risk student: 2595 doc*.] *at risk student ∩ school; at risk student ∩ education; at risk student ∩ special education; at risk student ∩ intervention; at risk student ∩ program; at risk*

student ∩ inclusion; at risk student ∩ integrated; education ∩ at risk student; early education ∩ education; early intervention ∩ school; special education ∩ early intervention.

PSYCLINFO : *at risk student; at risk ∩ school; at risk ∩ education; at risk ∩ special education; at risk ∩ intervention; at risk ∩ program; at risk ∩ prevention; at risk ∩ inclusion; at risk ∩ integrated; special education ∩ inclusion; special education ∩ intervention; special education ∩ prevention special education ∩ program; special education ∩ early intervention.*

FRANCIS et REPÈRE : à *risque; à risque ∩ éducation; à risque ∩ intervention; à risque ∩ programme; éducation spéciale.*

Certains textes ont été prélevés directement des banques de données qui présentent les textes entiers, comme ERIC, REPÈRE, Éducation et francophonie. D'autres textes ont été téléchargés de quelques sites internets. Plusieurs textes ont été retrouvés dans des revues scientifiques ou professionnelles : Journal of Education for Students Placed at Risk, International Review of Education, Learning Disability Quaterly, PSYART: A Hyperlink Journal for Psychological Study of the Arts, Thrust For Educational Leadership, British Journal of Educational Psychology, Educational Leadership, Remedial and Special Education, The School Administrator, Psychology in the Schools, Formation-emploi, School Psychology International, The Korean Journal of Thinking & Problem Solving, Exceptional Children, Mental-retardation-and-developmental-disabilities-research-reviews, Professional School Counseling, Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, The Journal of Experimental Education, Journal of Learning Disabilities, Learning Disabilities Research and Practice, Journal of Computer Assisted Learning, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Educational Review, Journal of Disability Policy Studies, Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, Intervention in School and Clinic, Reading Psychology, Reading research quarterly, Reading Research and

Instruction, International Journal of Behavioral Development, Journal of Behavioral Education, Journal of Child and Family Studies, Canadian Journal of Education, Apprentissage et socialisation, Revue des sciences de l'éducation, Revue québécoise de psychologie, Revue Canadienne de Psycho-Éducation, Psychologie et psychométrie, Interface, Prevention Science, Vie pédagogique, American School Board Journal, ERS Spectrum, High-School Journal, Schools in the Middle, Australian Journal of Education, Prisme, VEI-enjeux, Le Bus. Enfin, quelques textes sont des monographies, des rapports de recherche et des documents gouvernementaux.

3. La représentation des caractéristiques des études et de leurs résultats : Les écrits sur les élèves à risque et les interventions adaptées sont nombreux et de nature variée. Un mode d'organisation des données est nécessaire pour traiter cette masse d'informations. Ainsi, la troisième tâche concerne l'élaboration de deux grilles d'enregistrement des données permettant de colliger les éléments d'information pertinents en lien respectivement avec les deux objectifs posés. Le logiciel ACCESS a servi à enregistrer les données en facilitant l'accès ultérieur aux informations. Le contenu de ces grilles coïncide avec la démarche d'analyse empruntée pour chacun des objectifs de cette recension des écrits (voir annexe 1).

4. Analyse des études : Dans ce type de démarche, Rose (2002) recommande de procéder à une méta-analyse qui permet d'établir des similitudes et des distinctions entre les recherches. Cette démarche requiert toutefois que le domaine de recherche soit très bien développé. Cette recension permet de faire le point sur cet aspect, et pourra conduire ultérieurement à une méta-analyse. Dans le cadre de cette recension, les analyses visent à établir la cohérence interne des études afin d'évaluer leurs retombées individuelles.

L'analyse des études, en lien avec les différentes acceptions du concept d'«élèves à risque», comporte quatre points : 1) la définition utilisée; 2) le contexte d'utilisation; 3) les caractéristiques des personnes touchées et celles des environnements familial, scolaire et social concernés; 4) sa classification (dans les termes d'approches prédictive, descriptive, unilatérale, écosystémique et institutionnelle (Hixson et Tinzmann, 1990). L'analyse des différentes études, en lien avec les interventions significatives, a été conduite en tenant compte de neuf points ; 1) la présentation de l'étude (contexte : intégration scolaire, classe-ressources ou classe spéciale, intervention précoce ou rééducative, approche centrée sur l'élève ou sur la famille et l'environnement, etc.); 2) les orientations théoriques; 3) le type de recherche; 4) les objectifs poursuivis (changements attendus); 5) l'échantillonnage de la recherche; 6) ses caractéristiques (protocole, nature et caractéristiques des mesures, instrument de mesure et procédure; 7) l'analyse des résultats; 8) l'interprétation des résultats; 9) les limites de l'étude.

5. Interprétation des résultats : En lien avec le premier objectif, l'interprétation des résultats vise à faire émerger des consensus, sinon des tendances, parmi certaines communautés de chercheurs et au sein d'organismes gouvernementaux. En ce qui concerne le deuxième objectif, l'interprétation des résultats vise à faire ressortir la cohérence interne des études et à identifier les interventions dont on peut, assurément ou non, confirmer leur efficacité.

6. Rédaction du rapport de recherche

Le présent document constitue ce rapport. L'annexe 2 présente les analyses détaillée des textes étudiés pour la période débutant de 1997 jusqu'à nos jours.

CHAPITRE I

LE CONCEPT D'« ÉLÈVES À RISQUE »

Historique et contextes d'utilisation du concept « de risque »

Le concept de « risque » origine des études épidémiologiques en médecine. Il réfère à certains facteurs qui accentuent (facteurs de risque) ou diminuent (facteurs de protection) les chances d'apparition de maux ou d'états déficients, ainsi que les processus qui les sous-tendent (Haggerty et al., 1996). La reconnaissance de ces facteurs permet, de manière probabiliste, de faire des prédictions relativement aux individus « à risque » d'éprouver éventuellement des problèmes de santé particuliers. De nos jours, ce concept de « risque » a été étendu à divers domaines des sciences humaines (Trudel et Puentes-Neuman, 2000), de la naissance à l'âge adulte – et même à la période prénatale –, à l'intérieur desquels la nature du risque a pris des connotations particulières : individus à risque d'éprouver des difficultés d'adaptation sociale, de développer des problèmes de santé mentale, et plus récemment, de vivre l'échec et le décrochage scolaire (Langevin, 1998; MEQ, 1999; Saint-Laurent, 2001). Les thèmes cernés sont tributaires du travail de pionnier réalisé auprès des enfants dans le champ des difficultés de nature développementale. Les facteurs « de risque » sont recherchés sous différents angles : 1) caractéristiques génétiques, biologiques, sensorielles ((Raines et al., 1997) et cognitives des sujets (Coe et al., 1993); complications périnatales, faible poids à la naissance, naissance prématurée (Rose et al, 1992); genre (Turner et al., 1995, etc.)); 2) précurseurs comportementaux (comportements antisociaux de type extériorisé ou intériorisé, déficit attentionnel et hyperactivité) (Barkley, 1990; Farrington et al., 1990); 3) prédispositions positives et négatives de la personnalité (désordre affectif) (Smith, 1995; William et al., 1990); et 4) environnements familial et communautaire ((famille monoparentale (Éthier et La Frenière, 1993), relation parents-enfant (Verlaan et LaFrenière,

1994), parent schizophrène ou alcoolique (Stein et al., 1993; Yarrow, 1990), milieu socio-économique défavorisé (Cortes, 1990; Davidson, 1990)). Plusieurs études dans ce domaine questionnent les effets du cumul et de la combinaison de facteurs de risque (Werner, 1993), des interrelations entre facteurs de risque et facteurs de protection, ainsi que l'impact des facteurs de stress auxquels peuvent être soumis les individus dans les interactions avec son milieu (Gamersy et Masten, 1994; Masten et Wright, 1997). D'autres tentent de dégager des « patterns » en identifiant les origines ainsi que les contextes développementaux et situationnels qui caractérisent différents parcours de vie (Werner et Johnson, 1999). Les recherches sont nombreuses et variées, et elles empruntent diverses méthodes, principalement les histoires de cas (Comer, 1988) et les études longitudinales (Werner et Johnson, 1999).

Les définitions qui prévalent dans ce domaine sont le reflet de prises de positions variées chez les chercheurs. Deux orientations émergent : l'une de nature compatissante, l'autre de nature prométhéenne. La première présente le risque comme une catastrophe inévitable. Cela permet de privilégier l'hypothèse de l'enfant victime des tares dont il n'est pas responsable; il s'agit de cet enfant à risque, à sauver à tout prix. Le concept de risque est ainsi associé à celle de vulnérabilité, référant à une caractéristique de l'individu qui le prédispose à manifester des problèmes d'adaptation (Gamersy, 1993). Dans cette lignée, des auteurs rattachent le concept de vulnérabilité aux caractéristiques de l'enfant, réservant celle de risque à l'influence de l'environnement. À la différence de la première orientation, d'autres chercheurs trouvent que l'enfant peut évoluer seul et contre tous. Cette vision amène les chercheurs à s'intéresser aux processus de résilience qui permettent à l'enfant de s'adapter positivement malgré les risques et l'adversité auxquels il est soumis (Kaplan, 1999; Kumpfer, 1999). Ainsi, la résilience serait le produit des interrelations entre facteurs de risque et facteurs de protection. Le concept de risque

illustrerait alors deux visions aux caractéristiques opposées. D'un côté, il y a un concept statique. De l'autre, le risque serait une des composantes incontournables d'un processus adaptatif, dynamique et complexe, susceptible de mouvance et de recomposition (Rutter, 1987). Ce dernier point de vue reconnaît que l'enfant joue un rôle actif dans son développement, déterminé par des interactions complexes bi-directionnelles entre les caractéristiques propres à l'individu et son environnement, à différentes étapes de la vie (Trudel et Puentes-Neuman, 2000).

En travaillant plus particulièrement sur le concept de résilience, Terrisse (2000) expose comment les définitions évoluent en fonction du modèle épistémologique de référence. Le concept de résilience est d'abord apparu en réaction à une perspective béhavioriste déterministe (considérant que la seule exposition aux facteurs négatifs détermine la probabilité d'apparition d'inadaptations psychosociales). Un modèle cognitiviste a alors été proposé, pour lequel il est plutôt nécessaire d'analyser la dynamique d'exposition et de réaction aux interactions entre facteurs de risque et de protection ainsi que des phénomènes qui en découlent. Plus récemment, une perspective socioconstructiviste s'est centrée sur le résultat de processus expérientiels individuels ancrés dans l'expérience sociale et nourris par l'interaction de socialisation enfant-milieu (Terrisse, 2000). Ces modèles épistémologiques sont importants à comprendre puisqu'ils exercent une influence sur les voies d'action privilégiées dans l'intervention auprès des élèves à risque.

En résumé, l'adoption du concept de risque en sciences humaines a été orientée initialement vers une réflexion sur les facteurs susceptibles de prédire l'apparition ultérieure de difficultés d'inadaptation psychosociale. Les recherches ayant recours à ce concept insistent toutes sur l'importance d'agir tôt, dans une perspective de prévention, pour briser la dynamique responsable de l'émergence des comportements inadaptés et de la rigidité et de la résistance qu'ils acquièrent

avec le temps. L'école étant un lieu privilégié pour rejoindre l'élève et sa famille, un questionnement en lien avec la valeur préventive de l'encadrement et des services offerts par cette institution conformément à ses finalités éducatives est soulevé.

Le concept « élèves à risque » à l'école

Dans le cadre de la réforme actuelle de l'éducation au Québec, le Ministère de l'Éducation propose, comme orientation fondamentale, dans sa Politique de l'adaptation scolaire (1999, p.17), d' « aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ». La vision de la réussite éducative est ainsi élargie, dépassant les seules acquisitions de nature curriculaire. Cette prise de position est fondamentale puisqu'elle précise, en elle-même, la nature du risque au centre des préoccupations éducatives. Dans les nouvelles définitions que le MEQ (2000) propose, la catégorie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est divisée en deux catégories : les élèves à risque, et les élèves ayant des troubles graves du comportement. Selon ces définitions, sont « à risque » les élèves qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.»

Cette définition comporte un regroupement d'élèves tout à fait hétérogène, répondant au seul critère de « progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification. » (MEQ, 2000, p.5). Cette prise de position est cohérente avec les choix de l'école québécoise en faveur de la prévention et d'une approche globale des difficultés des élèves. Elle est une prise de position contre la pratique d'étiquetage maintes fois décriée dans les écrits en éducation, et elle permet de

centrer les efforts sur les interventions préventives. Bien que louable, cette approche entraîne néanmoins un certain désavantage. Les écrits scientifiques utilisent cette terminologie pour désigner des réalités d'élèves très diversifiées. Aux États-Unis, notamment, Hixson et Tinzmann (1990) relatent qu'historiquement, dans les débuts de son utilisation, le concept d'élève à risque servaient à désigner les enfants dont l'apparence physique, le langage, la culture, les valeurs et les structures familiales étaient celles de communautés ethniques minoritaires (entre autres, les noirs et les immigrants). Plus récemment, cette tendance à situer les causes de l'échec scolaire dans les caractéristiques même de l'élève, de sa famille, de sa communauté, s'est modifiée (Natriello et al., 1990). L'utilisation de ce concept a pris différentes connotations reliées aux idéologies et aux philosophies détenues par les éducateurs, les décideurs et le public en général en ce qui concerne le rôle et les responsabilités de l'école, de la famille et des élèves eux-mêmes (Ainscow, 1999; Kalubi, 2001).

Hixson et Tinzmann (1990) regroupent les définitions de l'élève à risque qui prévalent actuellement sous quatre catégories : 1) l'approche prédictive; 2) l'approche descriptive; 3) l'approche unilatérale; et 4) l'approche institutionnelle. ***L'approche prédictive*** identifie un élève comme étant à risque lorsqu'il fait face à certaines conditions spécifiques : déficit attentionnel, famille mono-parentale, etc. Selon un point de vue statistique (basé sur des études corrélationnelles), ces conditions ou facteurs sont associés à une augmentation de la probabilité d'apparition de l'échec ou du décrochage scolaire. ***L'approche descriptive***, pour sa part, identifie les élèves à risque à partir du moment où les problèmes commencent à se manifester (faible rendement académique, redoublement scolaire, absentéisme, agressivité). ***L'approche unilatérale*** statue que, en raison de la complexité des problèmes auxquels les jeunes d'aujourd'hui ont à faire face, tous les élèves sont à risque d'une manière ou d'une autre. L'intervention qui s'en suit

s'applique à tous les élèves, sans égards particuliers envers ceux qui éprouvent des difficultés récurrentes ou particulières. Les tenants de cette approche s'appuient sur des principes d'éthique et de droits des élèves. La vision égalitaire des droits et des valeurs s'est transposée en une croyance que l'intervention doit être la même pour tous les élèves, même ceux présentant des besoins spéciaux. ***L'approche institutionnelle*** est centrée sur les facteurs scolaires pouvant constituer des causes potentielles « de risque » : les horaires inflexibles; l'étroitesse des curriculum; l'accent prioritaire sur les habiletés élémentaires; l'appui démesuré sur les tests standardisés pour l'élaboration des plans d'intervention; le redoublement scolaire et la stratégie des voies séparées au secondaire; classes spéciales et classes ressources; les attitudes et les croyances des enseignants et des administrateurs envers les élèves et leurs parents. À la suite de leur analyse des avantages et des inconvénients de chacune de ces approches, Hixson et Tinzmann (1990) proposent, pour leur part, « ***une approche écologique*** qui reconnaît l'éducation comme un processus qui prend place à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et, qui est affecté par ; 1) l'organisation sociale et académique de l'école; 2) les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles; 3) les environnements communautaire, familial et scolaire; 4) la relation entre chacun de ces facteurs et les autres. Cette proposition rejoint celle énoncée dans plusieurs études récentes. La responsabilité du statut de risque ne réside pas uniquement dans le lien avec un seul individu ni avec l'école. La société toute entière est concernée, parce qu'elle édifie des écoles à l'image d'une idéologie dominante, crée des environnements dans lesquels certains enfants seront inévitablement à risque. Cette catégorisation présente des points communs avec l'évolution des paradigmes épistémologiques décrite par Terrisse (2000) et semble intéressante pour identifier les fondements des différentes définitions.

La présente recension des écrits permet de faire le point sur les définitions concernant l'« élève à risque » qui prévalent actuellement, de connaître les critiques et certaines prises de position d'auteurs envers ce concept, ainsi que les caractéristiques particulières de cette catégorie d'élèves. D'autres aspects sont soulevés, comme les conceptions des enseignants, des administrateurs et des élèves eux-mêmes, et enfin l'engagement des parents dans le processus de scolarisation ou d'éducation de leur enfant.

1. Le concept d'« élèves à risque » : définitions et prise de position

1.1 Définitions

Le cadre de Hixson et Tinzmann (1990) a servi à catégoriser les définitions d' « élèves à risque » retrouvées dans certains articles. Il est intéressant de noter que, bien que l'évolution paradigmatique de ce concept semble s'orienter vers une vision écosystémique, peu de définitions de ce type ont été retrouvées dans la littérature. Les définitions de type institutionnel, descriptif et prédictif dominent largement. Très peu d'auteurs, également, ont opté pour une perspective unilatérale. Dans ce qui suit, une variété des définitions utilisées est présentée (plusieurs auteurs se servent du concept sans présenter de définition précise). Soulignons que, dans ces définitions, les aspects « troubles spécifiques d'apprentissage » et déficience intellectuelle sont très peu présents.

Définition institutionnelle

1. Le terme « à risque » est utilisé pour définir les enfants qui sont à risque d'échec, soit de ne pas compléter leurs années d'école obligatoires. (Carroll, Baglioni, Houghton et Bramston, 1999).

2. Élèves sous performants, dans le 25 % inférieur des élèves du même niveau (Borman et Hewes, 2001).

3. Quatre critères de dépistage des élèves à risque ont été retenus :
- 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
(Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Simard et Piérard, 1998).

4. At-Risk Ad Hoc Committee : Définition d'élève à risque (traduction libre) (Hosn, 1999).

Degré 3-5

Selon les standards de contenus, les élèves qui sont deux années en retard d'après le Benchmark Book Tests et le Writing Benchmark, sont considérés à risque.
Des comportements significatifs, à n'importe quel degré, et pour lesquels l'intervention n'a pas aidé (contrat avec l'élève, retrait de privilèges, avertissements, retrait de l'école, conférences aux parents, etc.).
Des problèmes de santé n'ayant pas permis à l'enfant n'a pas eu accès à l'essentiel du curriculum.

Degré 1-2

Selon les standards de contenus, les élèves qui sont une année en retard d'après le Benchmark Book Tests et le Writing Benchmark, sont considérés à risque.
Des comportements significatifs, à n'importe quel degré, et pour lesquels l'intervention n'a pas aidé (contrat avec l'élève, retrait de privilèges, avertissements, retrait de l'école, conférences aux parents, etc.).
Des problèmes de santé n'ayant pas permis à l'enfant n'a pas eu accès à l'essentiel du curriculum.

Maternelle

Une pauvre fréquentation en maternelle peut être incluse. Une pauvre fréquentation : 5 absences ou plus par année, excepté les cas de maladies sévères.
Une inscription tardive des élève (un mois plus tard) qui ne performent pas.

Des comportements significatifs, à n'importe quel degré, et pour lesquels l'intervention n'a pas aidé (contrat avec l'élève, retrait de privilèges, avertissements, retrait de l'école, conférences aux parents, etc.).

Des problèmes de santé n'ayant pas permis à l'enfant n'a pas eu accès à l'essentiel du curriculum.

Récupération en lecture

Tous les élèves de récupération en lecture qui ont quitté ou interrompu le programme de récupération en lecture et ne performent pas encore selon leur degré scolaire sont considérés à risque.

5. 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 sur 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 pré lecture, 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 avantagés (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 (Engelmann, 1999).

6. Plusieurs définitions de la notion de risque ont été formulées dans les écrits. Edwards, Danridge et Pleasants (2000) présentent les lacunes de ces définitions. Ils adoptent une autre approche de la notion de risque en s'inspirant de la «Folk theories» ou théorie implicite de Brunner, qui suppose que les personnes développent, à partir de leur vécu personnel et professionnel, des croyances, des présupposés 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 sont des forces vives de l'enseignement et de l'apprentissage.

7. 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. Ronzone 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.

8. Husted et Cavalluzzo (2001) 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.

9. Les élèves à risque sont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'école dont les besoins éducationnels sont mal définis (Kalubi, 2001).

10. Les enfants doués dont les talents non traditionnels ne sont pas desservis par le milieu scolaire ou éducatif sont à risque de difficultés scolaires et de difficultés d'adaptation socio-affective (Olenchak, 1999).

11. 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 (Nielsen, 2002).

12. Bélanger (2000) remplace l'expression «élèves à risque» par l'expression «élèves à besoin 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. (Bélanger, 2000)

Définition descriptive

1. Il s'agit d'élèves qui peuvent être fatigués, affamés, abusés, seuls à la maison ou manquant du soutien nécessaire de l'adulte pour leur développement mental et moral au cours de leurs années de croissance (Gullat et Lofton, 1998).

2. Les jeunes à risque sont définis comme des élèves ou étudiants ayant à leur dossier une multitude de violations dans leur comportement assorties d'histoire pauvre de leur performance académique (Nicholas et Steffy, 1999).

3. Un faible rendement est corrélé avec la grande pauvreté (Hodgkinson, 1992), l'anglais comme langue seconde et des difficultés (*disabilities*) (Grossen, 2002).

4. Le profil d'un enfant à risque inclut une constellation de facteurs individuels, familiaux et scolaires (Chambers, Abrami, Massue et Morrison, 1998).

5. 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 (Bouchard, 2002).

6. 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 (Gresham, 1993).

7. Les élèves à risque sont ceux qui présentent des difficultés en lecture, de l'hyperactivité. Ces élèves seraient respectivement à risque d'échec scolaire, de troubles de comportement et de troubles émotionnels. Les élèves qui sont désavantagées sur le plan socio-économique et qui présentent des problèmes de langage seraient à risque de présenter à la

fois des difficultés en lecture et de l'hyperactivité (Chadwick, Taylors, Taylor, Heptensall et Danckaerts, 1999).

8. 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 (Bonnet et Strayer, 2000).

9. 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 performants selon les critères en vigueur. Ils seraient à risque de décrochage scolaire ou d'être mal préparés pour des études post-secondaires et pour l'entrée sur le marché du travail (Ponsford et Lapadat, 2001).

10. 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 (Granello, 2000).

11. 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 (Falk et Wehkby, 2001).

12. 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 (Stormont, 2002).

13. 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 (Heymann et Earle, 2000).

14. Les élèves à risque sont ceux qui présentent des problèmes en lecture et qui n'ont pas bénéficié des efforts d'intervention traditionnels dans les trois premières années du primaire. Ils sont à risque d'échec scolaire dans ce domaine (Cobb, 1998).

15. 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 (Baker, 2001).

16. 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 (Knight et Knose, 1999).

17. Les élèves à risque sont ceux qui ont un rendement scolaire faible, qui s'absentent souvent et sans justifications, qui travaillent ou qui ont déjà un statu de parent. Ils sont à risque d'échec et de décrochage scolaire (Munoz, 2002).

18. 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 (Marcotte et al., 2001).

19. Les élèves à risque sont ceux qui ont des échecs scolaires et éventuellement, ils sont à risque de décrochage scolaire. En identifiant qui sont les élèves susceptibles de redoublement scolaire, Di Maria (1999) ressort quelques caractéristiques qui coïncident exactement avec celles déjà identifiée pour les élèves à risque : des élèves ayant des problèmes académiques persistants depuis la maternelle et à travers tous les niveaux du primaire; des élèves ayant une histoire de problèmes de comportement ou qui sont dérangeants, ayant déjà répété une année depuis leur entrée dans le système scolaire, et

ayant maintenu une moyenne inférieure; des élèves ayant 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, un poids faible à la naissance, une pauvre nutrition et des parents qui sont exposés à l'alcool et à la drogue; des enfants ayant été abusés ou négligés et ayant des parents rigides et autoritaires détenant des perceptions négatives envers leur enfant.

20. Les élèves à risque sont ceux 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 (Gardner et al., 2001).

21. 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 (Rosenberg, 2002).

22. 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 (Smith, Daunic, Miller et Robinson, 2002).

23. Les décrocheurs sont plus souvent des garçons et ils proviennent davantage de milieux familiaux désavantagés tant sur le plan socio-économique que culturel. 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 et de moins bonnes relations avec leurs pairs et les enseignants. Les décrocheurs affichent des problèmes d'adaptation sociale et personnels plus importants. Il 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 (Janosz et Leblanc, 1997).

24. 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 (Louis, 1997).

25. Les élèves à risque se caractérisent par la présence de difficultés personnelles telles que les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement (Fortin et Picard, 1998).

26. 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-spatiale et corporelles kinesthésique alors que deux autres sont considérés comme plus faibles, à savoir les intelligences linguistique et logicomathématique (Leblanc, 1997).

27. Les élèves à risque seraient des élèves présentant des difficultés scolaires et socio-affectives qui sont scolarisés dans des environnement 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, ou 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 (Saunders et Saunders, 2002).

28. 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 de comportement et des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, et Karsten, 2002).

Définition prédictive

1. 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'adopter des rôles qui interfèrent avec le rôle de l'élève en classe (Brooks et Cool, 1994).

2. 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; 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 (Munoz, 2001).

3. 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 situations négatives comme le décrochage scolaire, l'incarcération, l'abus de substances, le suicide et la grossesse précoce. De telles situations de risque sont 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 (Johnson, 1998).

4. 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: 1) les caractéristiques individuelles; 2) la famille ou la maison; 3) l'école; 4) les variables sociales et communautaires. Plusieurs facteurs sont présentés dans le texte 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 (Castellano, Stringfield et Stone, 2001).

5. 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 (Borowsky et Resnick, 1998).

6. 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 (Capuano et al., 2001).

7. 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 (Craig-Unkefer et Kaiser, 2002).

8. 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 (Viggiani, Reid et Bailey-Dempsey, 2002).

Définition écosystémique

1. 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; dans Salema, 2001, p.62).

2. 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 ont me met pas en place les conditions pour favoriser un meilleur ajustement dans un tel contexte de scolarisation (Clère, 1998).

3. Définition transactionnelle et biosociale : 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 socio-affective, 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» (Trudel et Puentes-Neuman, 2000).

Unilatérale

1. Opposition de deux définitions : l'élève à risque selon le modèle traditionnel de déficit serait celui qui présente des déficits dans les domaine 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 (Ashton, 1997).

1.2 Critique de la philosophie prévalant dans le milieu scolaire

Dans un texte d'opinion, 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 ethnolinguistique. 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, 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, crainte 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 atteinte comme un cercle vicieux qui débouche sur l'échec. Selon Ashton, 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 oppressés. 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 empêche de devenir complètement humain. Si le but de l'éducation était de libérer de l'oppression, il n'y aurait pas de cas 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 oppressés 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.

1.3 Le remplacement du concept de troubles d'apprentissage moyen « Mild Educational Disabilities » par le cadre théorique d'«élève à risque».

Les propos de Johnson (1998) 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). Jonhson 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, rémédiation 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 conclut: «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 » soient remplacés par le cadre théorique d'«élève à risque».

Johson 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 soutien 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.

1.4 Un bilan critique de la recherche dans le champ spécifique des prédicteurs précoces des problèmes d'adaptation

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).

2. Les caractéristiques des élèves à risque et les facteurs associés

2.1 Les buts spécifiques des élèves à risque comparativement aux élèves non à risque

Cette étude de Carroll, Baglioni, Houghton et Bramston (1999) 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 du 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.

2.2 Le style parental, les troubles du comportement, la dépression et le risque d'abandon scolaire

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. Ils présentent, 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 également 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 reliés 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.

2.3 Les caractéristiques personnelles des adolescents « à risque »

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 billions 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 contrôle et qu'ils sont trois 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 contrôle et elles sont trois fois plus nombreuses

à avoir des notes sous la moyenne. Les élèves de classes spéciales sont plus nombreux à ne pas vivre avec leurs deux parents biologiques ou adoptifs que ceux du groupe 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 intrafamiliaux 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 ce n'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 dans une 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 dans une classe spéciale diminue. 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 dans une classe spéciale. Cependant, les auteurs formulent l'hypothèse que la détresse émotionnelle entraîne une sous performance scolaire .

2.4 Les troubles émotionnels

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 (2000), 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 Chapman (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 et étaient tous en 7^{e} 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 7e 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.

3. Les troubles du comportement

3.1 Les facteurs de risque associés aux troubles du comportement

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 connues 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, absence 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 behavioral. 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.

3.2 Les problèmes extériorisés

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 enfant paveraient 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. Stromont 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.

Il 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 élèves, 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 social et l'approche béhaviorale. 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, Stromont 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.

3.3 Portrait des « élèves à risque » à l'adolescence

Bouchard (2002), dans cet article, fait le portait des jeunes dits à risque à l'adolescence et cerne des facteurs ou des conditions qui placent ces jeunes dans une situation de risque. Il 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 d'un rôle parental précoce, de la délinquance, du crime, de la violence et 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 et 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 serait 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).

3.4 L'apport de l'observation participante

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 en 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 privilégie 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 parties 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.

4. Conception et perceptions des enseignants, des administrateurs et des élèves

4.1 Les perceptions des administrateurs et des enseignants

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 et 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, rééducable, 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 identifié 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 socioconstructiviste, 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, 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 traditionnel, 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.

4.2 Le développement des conceptions des enseignants impliqués dans un programme d'intervention envers l'élève à risque

En s'appuyant sur Stallings (1995), Ronzone (2000) 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.

4.3 Perceptions des administrateurs

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 et 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 ainsi que sur le plan des comportements, l'absentéisme scolaire et 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 et 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 adverse 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 augmenteraient le risque au regard de l'expérience scolaire et de la vie en général. Les élèves à risque ne seraient pas 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 que 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 comportent 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.

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.

4.4 Les perceptions des « élèves à risque »

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. Cette 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 se centre 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 aux 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 9^{e} à la 12^{e} année qui fréquentaient des écoles de banlieue, a 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 9^{e} 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 provenant 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.

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.

4.5 Les perceptions des élèves à risque sur les pratiques ou les facteurs non scolaires qui augmentent ou diminuent leur réussite scolaire

Ponsford, et Lapadat (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 performants 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 12^{e} 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 11^{e} 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 aidantes 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. Quant aux limites, mentionnons un échantillon de petite taille, le fait que l'étude soit menée en milieu rural et qu'il n'y a qu'un type d'informateurs (les élèves).

4.6 Les perceptions d'élèves à risque au regard de leur fréquentation d'une école traditionnelle et d'une école alternative

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

aux 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 9^{e} 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 aidants. 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 de décrochage scolaire.

5 Les « élèves à risque » et la douance

5.1 Le sous rendement scolaire

Le texte d'Olenchak (1999) peut être considéré comme un texte de réflexion sur le phénomène de la douance se rapportant à des talents non traditionnels différente de la douance intellectuelle ou athlétique. Ces deux 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.

Selon cet auteur, il importe d'identifier précocement ces élèves doués mais il mentionne que la mesure traditionnelle du QI est 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 et des 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 sensitivité élevée, du perfectionnisme et une intensité dans leur façon d'être. Ces différents traits de personnalité seraient à l'origine du stress noté 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 évènements 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'adapteraient 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 autodestructrices). 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 6^{e} année; un gars de 3^{e} 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 qui faisait appel à l'observation participante, 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) la centration sur le développement affectif; 6) l'établissement, à l'école, d'un forum pour la reconnaissance des talents non traditionnels; 7) la reconnaissance de l'existence de la présence d'intelligences diverses.

5.2 Talents exceptionnels et difficultés d'apprentissage

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 portait 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.

Les 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 et 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 permettre 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.

5.3 Douance et éducation spéciale

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-on desservir avec 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 ces élèves.

6. Le déficit d'attention et l'hyperactivité

6.1 Le déficit d'attention

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 et 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'autocontrôle 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 (autocontrôle, 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 antérieurs. La métacognition prendrait racine dans le phénomène des autorégulations 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'autorégulation nécessiterait le recours à un langage interne sous forme d'auto questionnement ou d'autoréflexion 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'autorégulation : 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'autocontrôle. Le développement de ces habiletés favoriserait une prise de conscience, par les enfants, de leurs difficultés.

6.2 L'hyperactivité

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 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 ressentiment. 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 (piètres 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 sélectionnée 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 psychologiques et leurs parents ont passé une entrevue semi structurée (PACS). Un suivi a été effectué en 6^{e} et en 9^{e} année (entre les âges de 16 et 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 contrôle et la moitié de ces élèves laissent l'école avant de passer les examens. La proportion des élèves quittant l'école est plus faible pour les autres groupes (retard en lecture 1/3; hyperactivité et groupe 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 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 entraînent le développement de traits hyperactifs, que les difficultés en lecture aggravent 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 avéré non significatif.

7. Le développement des habiletés sociales

Le texte de Gresham (1993) est une réponse à la perspective adoptée par Comte 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 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 neuropsychologiques pertinents dans l'évaluation et le traitement du déficit d'habiletés sociales (l'auteur se réfère aux travaux d'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 scolaires (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 interféré 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 un contexte 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 classifier 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.

8. L'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant

8.1 Les caractéristiques de l'environnement familial

Brooks et Cool (1994) dresse un portait 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 expérience 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 suivre les autres. 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 un 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.

8.2 Les conditions associées au travail des parents

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 qui 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 début de la recherche, ont été interviewées et observées tous les deux ans avec leur enfant de1986 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, chez leur enfant, 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). 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% des familles où l'enfant n'est pas 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 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.

CHAPITRE II

L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ÉLÈVE À RISQUE

Dans sa Politique de l'adaptation scolaire (1999) rédigée dans le cadre de la réforme de l'éducation, le MEQ propose, comme voie d'action à privilégier auprès des élèves EHDAA, la prévention et l'intervention précoce. Il est maintenant reconnu, tant par les chercheurs, les intervenants et les organismes gouvernementaux, qu'une intervention préventive et précoce est susceptible de modifier les trajectoires développementales des enfants en difficulté (Fortin et Bigras, 1996; Masten, 1999). Dans cette perspective, il importe de connaître les interventions s'étant avérées les plus efficaces, que celles-ci aient été orientées essentiellement vers l'élève ou qu'elles aient visé plus globalement son environnement familial ou communautaire. La fréquentation, de plus en plus courante, par l'enfant des milieux de garde conduit à un premier jugement normatif de la part des pairs et des éducateurs permettant le dépistage des signes avant-coureurs de difficultés. Il importe, dans ce contexte, de déceler les premiers signes de difficulté et de planifier l'intervention sur la base d'une véritable compréhension des problèmes rencontrés par l'élève.

Un autre aspect fondamental de la Politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999) concerne la priorité accordée, dans l'organisation des services éducatifs, à l'intégration de l'élève EHDAA à la classe ordinaire. Il faut alors penser l'intervention de manière à ce qu'elle rencontre les besoins de tous les élèves, dont ceux présentant des besoins spéciaux (Tomlinson, 1999). Pour faire en sorte que l'inclusion scolaire soit vraiment le moyen privilégié d'enseignement offert à tous les élèves, certains pré requis sont nécessaires : 1) identifier clairement qui sont les élèves à risque; et 2) identifier les pratiques de classe qui s'adressent à tous les élèves, incluant ceux ayant des

besoins spéciaux. Selon Rose (2002), le débat et les mentalités concernant l'intégration ont progressé sur le plan philosophique et humanitaire. En effet, jusqu'à nos jours, ce sont des réflexions sur les droits des élèves et des questions d'éthique qui ont surtout dominé les discussions, mais la question relative aux interventions efficaces reste entière. D'après Rose (2002), il est dangereux de baser nos arguments sur des énoncés de principes qui, bien souvent, ne prennent aucunement en compte la réalité de la classe intégrant les élèves en difficulté. De son avis, il est temps, maintenant, de dépasser les réflexions concernant la justification de l'intégration scolaire, pour tourner davantage les efforts vers l'analyse des pratiques de classe efficaces pour rencontrer les besoins de ces élèves qui représentent actuellement les plus grands défis pour les enseignants. En effet, les enseignants se disent être mal préparés pour faire face à une classe incluant de tels élèves. L'école actuelle, avec la rigidité qui la caractérise, est mal adaptée pour répondre à ces nouvelles modalités de soutien et d'intervention auprès des élèves à risque. Rose rapporte, que dans les études actuelles, certains croient que la clé du succès de l'inclusion réside dans la gestion entière de l'école. Il mentionne que d'autres, au contraire, suggèrent que la clé de la réussite réside dans les pratiques de classe, et ce faisant mettent l'accent sur les compétences des enseignants à agir adéquatement. Alors, comment mieux équiper les enseignants face à leur tâche dans les classes incluant des élèves à risque, pour développer des pratiques d'enseignement efficaces dans un contexte d'intégration scolaire. Il est nécessaire à cet égard d'analyser les approches (centrées sur l'élève/environnement) qui se sont fructueuses (Wang et al., 1994).

Un autre champ important de recherches concerne les études portant sur les interventions conduites auprès d'élèves identifiés à partir de catégories plus spécifiques : difficulté d'apprentissage ou déficience légère, trouble de comportement, élèves de statut socio-

économique défavorisé, élèves présentant divers types de handicap. Ce domaine de recherche est très vaste. Par ailleurs, les analyses effectuées doivent être très prudentes et ne pas tendre à généraliser les effets bénéfiques des interventions étudiées pour toute catégorie d'élèves confondue ou encore sans tenir compte des contextes spécifiques dans lesquelles elles ont été menées (classes spéciales, classes ressources, classes régulières d'intégration).

De façon générale, l'analyse des recherches récentes sur l'intervention auprès des élèves à risque révèle certaines tendances. En premier lieu, il y a des tentatives de suppléer aux lacunes des pratiques éducatives traditionnelles identifiées par de nombreuses recherches (Denton, 2000; DiMaria, 1999; Darling-Hammond, 1998; Eisner, 2000; Hall et *al*., 1995; Hartke, 1999; Hauser, 1999; Owing, 1998; Wheelock, 1992; Walmsley et Allington, 1995). Ces approches se justifient fréquemment à partir des postulats de l'épistémologie socioconstructiviste ou cognitiviste (Brooks, 1993). Elles incluent des stratégies alternatives, qui mettent l'emphase sur les forces des élèves (Bernard, 1999). Elles visent de hauts standards académiques, le curriculum régulier et des habiletés de pensée d'ordre supérieur (Means, Chelemer et Knapp, 1991; Schmidt, Daneau et Ayotte-Thivierge, 2000). D'ailleurs, elles amènent les élèves à se fixer eux-mêmes des attentes élevées quant à leur devenir (Weinstein, 1991). Reconnaissant le rôle actif joué par les élèves dans leurs apprentissages, elles présentent des défis susceptibles d'intéresser et de motiver les élèves (Letgers, 1993). Une variété de stratégies pédagogiques est utilisée : l'apprentissage coopératif (Graves, 1990; Slavin, 1990), l'apprentissage contextualisé authentique (Costello, 1993), le tutorat pédagogique (Damon et Phelps, 1989; Wasik, 1993), l'utilisation d'un environnement technologique ou informatique (DeVillar et Faltis, 1991; Hornbeck, 1990) et une organisation différente de l'enseignement est quelques fois adoptée (le regroupement multiâges : Opitz, 1998; Reynolds, 1999), l'enseignement avec un même enseignant sur plus d'une année

(Johnson et Rudolph, 2001), la présence dans la classe d'une équipe formée d'un enseignant et d'un orthopédagogue (Saint-Laurent et al., 1996). Souvent ces approches sont sous la responsabilité d'une équipe interdisciplinaire d'enseignants (MacIver, 1990). Les programmes impliquent parfois l'école entière (Bryk et Thum, 1989; Newmann et Wehlage, 1995), une modification des horaires (Harrington-Lueker, 2000), de plus petites classes (Maeroff, 1992), l'exploitation des ressources et des environnements parascolaires, la modification des formes d'évaluation (MacIver, 1991). La contribution des parents est également mise à contribution dans bien des cas (Melaville et al., 1993). Certaines de ces approches prônent l'importance de l'évaluation (dans une optique préventive ou rééducative) et orientent leur démarche à partir de l'identification des besoins, des forces et des faiblesses de l'élève. Dans ce courant de recherche, une emphase est souvent mise sur la prise de conscience, par l'élève, de ses propres progrès et réalisations (Legters, McDill et McPartland, 1993). Enfin, d'autres approches misent sur le développement professionnel et la formation continue des enseignants (Cook et Fine, 1997; Darling-Hammond, 1998). Bien que la plupart de ces études vantent les bienfaits de leur approche, un examen minutieux des effets du programme est nécessaire afin de juger de l'efficacité réelle de l'intervention auprès des élèves à risque. Peu de recherches ont été réalisées dans ce sens. La présente recension aborde, maintenant, de manière plus approfondie les différents aspects soulevés concernant l'intervention auprès des élèves à risque.

1. L'intervention précoce

1.1 Les origines des interventions précoces

Cette recension des écrits de Ramey et Ramey (1999) 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. Déjà en 1801, une première expérience a permis de dégager qu'une intervention précoce peut avoir des effets importants sur le développement de l'enfant qui est peu sollicité dans son milieu. Ces auteurs mettent donc en perspective les bénéfices des expériences précoces dans le développement de l'enfant. D'une part, des causes génétiques et biologiques peuvent expliquer les retards de développement. D'autre part, un enfant normal peut développer des retards mentaux à cause du manque de stimulation et de contact, comme cela est le cas pour les enfants placés en institution. Les enfants peuvent réagir différemment à une privation selon certaines caractéristiques : 1) différences biologiques et génétiques; 2) l'âge ou l'enfant a été privé de stimulation; 3) l'histoire de vie avant la privation; 4) la durée de la privation; 5) 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, exposition et stimulation à la langue et l'enseignement des parents, 3) les modes d'apprentissage des enfants très jeunes 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 après l'intervention et maintenus pendant environ trois à quatre ans, par la suite ils déclinaient. Les chercheurs concluent qu'il y a

des effets sur la compétence scolaire, le développement d'habiletés, l'attitude des enfants et leurs valeurs, et un impact sur la famille.

Dans ce texte, cinq études longitudinales sont analysées avec attention, pour constater les retombées d'une intervention précoce sur le retard mental. Certains éléments diffèrent entre les études : 1) les critères de sélection des participants; 2) la nature et la durée de l'intervention; 3) le contexte écologique (les villes de l'expérimentation et l'environnement familial). Pour les cinq études, des effets significatifs ont été détectés sur l'intelligence des enfants lorsque le programme d'intervention précoce venait de se terminer. Selon les études, les effets sont variables. Certains se traduisent par une augmentation du QI de 30 comparativement au groupe contrôle. Les résultats à long terme sont influencés par plusieurs autres facteurs : 1) la qualité de l'élève; 2) le type de groupe fréquenté; 3) le soutien offert par les parents pour l'apprentissage de l'enfant. Une revue des résultats provenant des études longitudinales indique que dans certaines recherches, les enfants traités rencontrent un déclin, à différents niveaux, de leur QI durant les années scolaires. 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 fait un suivi les participants jusqu'à l'âge adulte, les bénéfices incluent un rôle adulte plus positif assorti d'une autonomie financière, d'une meilleure éducation et d'une diminution des activités criminelles. Une intervention précoce intensive, sur une longue durée, génère plus de retombées positives. Les programmes donnant un soutien direct à l'enfant ont plus de retombées positives que les programmes préconisant un soutien indirect comme l'assistance éducative aux parents. 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, sont ceux biologiquement normaux sur le plan pondéral. Ramey et

Ramey (1999) questionnent la durée de programme « Head Start » qui est habituellement court 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.

1.2 Une démarche de dépistage précoce auprès d'enfants de la maternelle

Le but de cet article (Boudreault, 1996) consiste à 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 : 1) la capacité à suivre des directives; 2) l'analogie; 3) la classification; 4) le raisonnement numérique; 5) et la compréhension verbale. L'information recueillie a été complétée par un questionnaire rempli par les éducatrices du préscolaire. Il 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, selon qu'elles fassent 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 les forces et les faiblesses de l'enfant tout en déterminant les aspects à développer dans l'élaboration du plan d'intervention et les forces à considérer pour déterminer les stratégies d'intervention.

Les résultats au THSOL, administrés lors de la maternelle, et le rendement scolaire ultérieur des élèves sont significativement et positivement reliés mais les corrélations sont de moyennes à élevées. 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 autres, 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.

1.3 La valeur prédictive d'une évaluation des comportements scolaires en maternelle

De nombreux travaux soulignent l'intérêt d'une prévention précoce des difficultés scolaires des élèves. Selon les cas d'élèves, la nature et l'ampleur de leurs difficultés ainsi que leur caractère ponctuel ou continu, cette prévention peut relever d'interventions pédagogiques ciblées par des enseignants dans la classe. L'objectif principal de la recherche de Guimard et Florin (2001) 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). En testant la pertinence descriptive et prédictive à long terme de cet instrument, ces auteurs souhaitent dégager des éléments de réflexions. Ceux-ci seraient 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 des élèves en difficulté et aux interventions qui leur sont destinées.

Les résultats obtenus auprès d'une centaine d'élèves, suivis longitudinalement de la moyenne section au CE2, montrent que : 1) les évaluations comportementales de MSM constituent des composantes différentes et complémentaires de celles obtenues par des évaluations cognitives et langagières standardisées; 2) certains comportements scolaires contribuent, pour une part s'entendant de non négligeable à constante, à l'explication des performances scolaires observées en CP et en CE2; 3) 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 d'élèves en difficulté et aux interventions dirigées vers ces élèves.

1.4 Les dimensions cognitives et socio-affectives de la réussite dans l'intervention précoce

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 convaincants 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 pédagogique, ressources disponibles, gestion de l'école et des comportements, activités parascolaires); 5)

participation des parents selon le point de vue des 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 problèmes 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 un 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.

1.5 Un modèle de collaboration dans une perspective d'intervention précoce

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 retrouvaient 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 scolaire ainsi que 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 pour 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 servis 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 celle des élèves des groupes expérimentaux. Cette variable a été incluse dans les analyses comme co-variable. L'intervention, implantée début janvier, s'est terminé 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 3^{e} 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 (expérimentaux et contrôle) 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. 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 d'un biais positif.

1.6 Les stratégies d'intervention précoce dans les écoles multiethniques

Ce rapport d'Huxman et *al*., (1998) porte sur les stratégies d'intervention auprès des enfants à risque du niveau préscolaire jusqu'à la deuxième année élémentaire, dans de grandes écoles multiethniques. Un groupe de cinq professeurs (deux professeurs de la première année, deux professeurs de la deuxième année et un professeur de musique), provenant d'une école élémentaire accueillant 250 élèves (située dans une communauté d'environ 18 000 personnes du Midwest), participent cette étude. La procédure de collecte des données comprend des entrevues, des observations et des résultats de sondage ou de questionnaire. Les groupes interrogés regroupent les membres de l'administration, 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, au départ, sur les interventions.

Selon les informations, 34 % des élèves étaient de statut socio-économique faible, et

72 % d'entre eux étaient considérés à risque par leur professeur. L'analyse des informations indique que les enseignants abordent les besoins des élèves à risque à travers différents programmes : 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; 8) et une approche de gestion des comportements. Cinq annexes contiennent les données, des figures, la revue de la documentation sur le conseil institutionnel, les résultats du sondage auprès des parents et une bibliographie des anecdotes.

1.7 L'implantation d'un programme d'intervention précoce intitulé « Succès pour tous» (le programme américain « Succes For All ») à Montréal

Chambers, Abrami, Massue et Morrison (1998) examinent l'implantation d'un programme d'intervention précoce intitulé « Succès pour tous » (le programme américain « Succes For All ») 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 de déménagements) provenant de quatre écoles élémentaires urbaines, il s'agissait d'une clientèle très pauvre dont 40 % élèves éprouvaient des difficultés d'apprentissage et présentaient 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 élèves 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.

1.8 Une comparaison de différents programmes d'intervention précoce

Cette étude de Munoz (2001) compare les résultats de différents programmes d'intervention précoce qui appartiennent à la famille plus large des programmes Jump Start, à savoir : 1) le KERA Preschool Program; 2) le Head Start; 3) le Even Start; 4) et le Tuition-based. Cette recherche évalue des élèves (de statut socio-économique défavorisé) sur différentes dimensions

pendant quatre ans, à partir de la pré maternelle. 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.

1.9 Les bénéfices à long terme/ coût financier du programme américain « Succes pour tous » (« Succes For All »)

Cette étude de Borman et Hewes (2001) présente les résultats d'une recherche sur le programme «Succes 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 celui qui est le plus largement implanté aux USA, le plus largement étudié et critiqué. Il débute à la prématernelle 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 : 1) que 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; 2) qu'il y a moins de placements en classes spéciales et moins de répétition de niveaux scolaires. 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 incluent 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, relativement au rapport rendement/coût financier, que le SFA est le plus avantageux.

1.10 Un programme d'intervention primaire (PIP) face aux risques d'échecs scolaires le placement en éducation spéciale

Mitchell et Daley (1997) se penchent sur un programme d'intervention primaire (PIP), désigné pour remédier aux risques d'échecs scolaires dans les premières années de scolarisation et pour prévenir le placement en éducation spéciale. Ce programme a été implanté dans deux écoles, une urbaine et l'autre rurale, dans des régions socio-économiques défavorisées de la Jamaïque. Il implique quatre classes régulières d'enseignement, deux éducateurs spéciaux et deux directeurs. Une évaluation de la première année en lecture a identifié 94 élèves (66%), ayant un âge moyen de 7 ans et 8 mois, à risque d'échecs scolaires. Les éducateurs spécialisés enseignent aux maîtres des classes régulières des 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 soutiennent l'importance d'une identification précoce des élèves à risque d'échecs scolaires. L'évaluation du programme par les enseignants est positive ainsi que l'implantation des techniques d'éducation spécialisée avec ces élèves à l'intérieur de la classe régulière.

1.11 Le programme de prévention «Instruction Directe» (Direct Instruction Program)

Engelmann (1999) 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 offrant des activités centrées sur l'instruction directe 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 niveau de performance de 2e année. Si l'intervention survient après la fin de la maternelle, cet auteur affirme que ce sera encore plus difficile pour les élèves à risque d'atteindre des performances scolaires similaires à celles de leurs pairs. De plus, si l'enfant en difficulté n'apprend pas assez vite pour combler ses lacunes, les autres élèves poursuivent leurs apprentissages alors que celui-ci reste encore en retard par rapport à ses pairs.

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 de la journée est consacrée à la planification et au travail d'un projet initié par les enfants eux-mêmes. L'auteure signale, pour que l'instruction soit efficace, que toutes les habiletés sont présentées oralement, pour que ce soit plus facile pour les élèves de suivre et de poser des questions.

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.

1.12 Le programme préscolaire américain High/Scope

En conformité avec l'Acte pour l'amélioration de l'éducation de 1984, un programme «demi-journée de développement» a été établi à partir des années 1893-1984, au sud de l'état de la Caroline, pour les enfants de 4 ans. Ce programme visait à aider ceux étant le plus à risque d'échecs scolaires, afin qu'ils soient mieux préparés à apprendre avant leur entrée à l'école élémentaire. Les élèves du programme sont rencontrés pour environ deux à deux heures et demie 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.

Dans cette étude, Yao et *al.*, (2000) ont 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 jusqu'en 1999-2000, étaient prêts d'une manière comparable pour la première année élémentaire au groupe contrôle d'élèves sélectionnés de façon aléatoire et équivalent à celui de la Caroline du sud. Au départ, les participants du programme avaient un niveau de préparation équivalent à ceux n'ayant pas participé au programme.

Les résultats indiquent que le programme a eu un effet positif en réduisant le degré ou le niveau de risque pour les élèves participant au programme au moment de l'entrée en première année. Les enfants de quatre ans de femmes hispaniques, participant au programme High/Scope, sont davantage prêts pour la première année que le groupe d'enfants de femmes hispaniques qui n'étaient pas dans le programme, et ce de manière significative. Des recommandations, basées sur l'examen des résultats, suggèrent un raffinement des repères d'identification des élèves à risque, l'utilisation des informations démographiques pour mieux identifier les variables

responsables des interventions précoces, le placement des élèves dans différents types de programme basés sur les résultats d'examen, et davantage de recherches sur 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'informations sont disponibles dans les annexes telles que les analyses statistiques, les tables de données.

1.13 Les effets du programme d'intervention précoce en enseignement, le « Piaccaleration » (PEP)

Une expérimentation (Rhodes, Whitten et Copeland, 1997) a permis de déterminer les effets d'un programme d'enseignement "Piaccaleration" (PEP) auprès d'élèves hispaniques faisant partie du groupe « Head Start » pour acquérir les habiletés piagétiennes. À la veille des années 2000, les auteurs mentionnent qu'il faut se questionner sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement publique auprès d'enfants venant de culture et de milieux économiques très différents. La population à risque inclut actuellement 30 % des enfants souvent désavantagés sur le plan économique et de cultures différentes (voir Legters et Slavin, 1992). Les auteurs soulignent, en se basant sur les travaux de Morra (1994), qu'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 groupes culturels différents font face à une culture différente, à une histoire différente et à un langage distinct (Schumm et al., 1988). Ces conditions créeraient des barrières additionnelles à leur apprentissage et à leur adaptation aux demandes du système d'éducation très fortement imprégné de la culture américaine. Les hispaniques, le groupe ethnique le plus en croissance actuellement aux Etats-Unis, ont le plus haut taux de décrochage scolaire. Ce programme est basé sur la prémisse que les habiletés de classification, de sériation et de conservation, sont essentielles dans le processus du développement intellectuel pour assurer le

succès dès les premières années de scolarisation (Piaget, 1954). Les résultats scolaires peuvent même être prédits à partir de ces habiletés (Silliphant, 1983). Certaines études démontrent le lien entre ces habiletés et les capacités intellectuelles (Pasnak et al., 1987).

Le programme PEP est basé sur la pédagogie de la réussite et il est conçu pour enseigner systématiquement aux enfants les habiletés piagétiennes de classification, de sériation et de conservation. Le groupe faisant partie du programme PEP a performé de façon significativement plus élevée que le groupe contrôle sur les mesures du post-test pour la classification des objets (la forme, la grandeur et l'orientation) ainsi que sur les mesures de classification et de sériation. Aucune différence significative entre les deux groupes n'a été relevée sur les mesures de l'intelligence au post-test (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised)*. Cependant, les participants qui ont acquis et maîtrisé les concepts, ont mieux performé sur le test d'intelligence (WPPSI-R, échelle complète) que le groupe d'élèves qui ne maîtrisait pas les concepts. Les résultats, au pré-test, ne différenciaient pas significativement les deux groupes sur la mesure de la performance motrice dans une tâche, sur la résolution de problème ayant recours à des concepts et dans l'expression d'eux-mêmes au moyen du langage. Ces résultats diffèrent de ceux d'autres études qui rapportaient une différence significative (Pasnak et al., 1991; Pasnak, 1987; Lebron et Pasnak, 1977). Ces études étaient, selon Rhodes et *al*. étaient différentes en plusieurs points de la leur. Ils énumèrent les conditions particulières qui rendent le programme efficace : 1) l'âge des participants; 2) le niveau d'habileté des participants; 3) la durée du programme; 4) et le temps d'enseignement. Ces résultats suggèrent que les habiletés associées à la classification et la sériation sont bénéfiques pour aider l'élève à performer dans ce type de tâches intellectuelles, mesurées par un test d'intelligence standardisé. Une des limites de l'étude est l'exclusion des enfants qui maîtrisaient les habiletés «piagétiennes» selon les mesures du pré-test

et les enfants qui avaient des habiletés de communication limitées en anglais. Ils ont été exclus pour des questions de méthodologie et d'éthique.

2. L'intégration scolaire

2.1 La communauté apprenante

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 de la communauté 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, conditions qui inciteraient 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 permette l'accès aux habiletés requises pour que chacun des membres s'approprie le rôle d'un acteur dynamique socio centré, socialement responsable et coopératif.

2.2 Une approche de coopération entre différents intervenants

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 lorsqu'on discute de l'intégration, cet auteur mentionne qu'il importe de bien identifier les acteurs concernés. Pour lui, il y a la famille, l'enfant et l'institution. Entre ces acteurs se jouent des jeux d'alliance, de coalition, d'exclusion et 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 provenant d'un 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.

2.3 Le contexte particulier des modalités d'application des principes d'inclusion d'élèves à besoins spéciaux

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 ainsi que pour documenter et analyser le cheminement de ces élèves. Cette chercheure 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'auteure, 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 précisent 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 cet enseignant 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 étaient 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, malgré la volonté ou le désir d'intégrer, que 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 voies différentes 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.

2.4 Comparaison du développement d'élèves en difficulté selon les contextes de leur évolution en classe régulière et en classe spéciale

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 différentiation 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'écoles spéciales typiques (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).

Les 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 ne 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.

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.

3. Les parents, la communauté et l'école

3.1 Un programme de formation pour les parents

Les effets d'un enseignement auprès des parents ayant des enfants à risque, pour faciliter un programme d'autogestion à partir de la maison afin d'améliorer la performance des devoirs et leçons ainsi que la performance académique, ont été examinés par Callahan, Rademacher et Hildreth (1998). Les parents de 26 élèves de 6e et de 7e années (âgés de 11,1 à 13,5 ans) de deux écoles du premier cycle secondaire d'un programme pour les jeunes à risque ont reçu un entraînement et ont participé à l'implantation du programme d'autogestion à la maison et des stratégies de renforcement. La performance scolaire, 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 s'est amélioré 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 retombées de ces résultats sont discutées au regard du rôle des praticiens et des orientations pour les pratiques futures.

3.2 Les programmes d'assistance éducative auprès des parents

Dans cet article, Paquin (1997) 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'intervention réalisé en milieu familial, dont le but est de permettre aux parents de mieux venir en aide à leur enfant. Cet auteur en prenant en compte les résultats non significatifs en relation avec les résultats scolaires, soutient que les prochaines recherches devraient combiner l'assistance éducative auprès des parents et un programme de rééducation orthopédagogique auprès de l'enfant. Il croit que 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 produire les effets escomptés.

3.3 Un programme intervention d'éducation intensive à la maison pour les enfants de 4 à 6 ans impliquant la mère

Cet article de Van-Tuijl, Leseman et Rispens (2001) rapporte les résultats d'un programme 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", pour lequel une version hollandaise est sortie au début des années 1990 pour les groupes ethniques minoritaires chez qui le succès était peu apparent. Construit à partir des bases stratégiques de l'intervention "Hippy" (c'est-à-dire, la participation des mères et de l'aide de para professionnel), 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 implanté auprès de familles

immigrantes de Turquie et du Maroc. Pour les groupes turques, les résultats étaient partiellement positifs : 1) il y avait des effets modérés du programme sur le développement cognitif et sur l'émergence d'habilité en calcul; 2) des petits effets sur le développement du langage turque; 3) aucun effet sur le développement du langage hollandais. Pour le groupe marocain, les effets étaient décevants. Les résultats ont été interprétés en respectant les perspectives récentes sur l'efficacité des stratégies et les ingrédients essentiels pour les programmes d'intervention précoce en éducation.

3.4 Les programmes parascolaires pour les jeunes à risque, à la maison et dans la communauté

Selon Young, Helton et Whitley (1997), si les adolescents ne trouvent pas de soutien à l'école, à la maison et dans leur communauté, ils trouveront le soutien dont ils ont besoin auprès des pairs, des gangs ou auprès d'autres personnes. L'importance d'investir dans des programmes parascolaires pour les jeunes à risque, à la maison et dans la communauté, est rapportée dans cet article. Dans quelle mesure de tels investissements pourraient avoir une influence potentielle sur la performance académique ? Les auteurs de cet article tentent de répondre à cette question. L'implantation d'un programme dans la communauté et à la maison, et spécialement autour de l'interaction entre le parent et l'enfant, a aussi été étudiée. Les participants (n=20) d'une classe de lecture ont passé une entrevue pour déterminer le niveau d'investissement ou d'engagement dans des activités parascolaires comme le sport, des activités à l'église et en musique, des activités dans des clubs, chez les scouts, dans des associations étudiantes et la participation à des groupes du voisinage. Le questionnaire visait aussi à mesurer le niveau de participation des parents selon l'expérience des élèves. Des entrevues ont été menées pour recueillir des données qualitatives.

Les résultats indiquent que la participation à des activités parascolaires a un impact significatif sur la performance scolaire des adolescents. Les résultats des entrevues indiquent également que la participation de la famille, les activités du programme parascolaire parrainées par l'école et les activités de la communauté ont eu un impact significatif sur l'engagement à l'école et sur la performance scolaire des jeunes tout en favorisant une croissance socio émotionnelle chez ceux-ci. D'autres recherches prônent aussi que la participation 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 "étrangers" face au monde scolaire, qu'ils ne peuvent pas comprendre le travail scolaire de leur enfant et qu'ils ne peuvent pas offrir beaucoup d'assistance pour les devoirs à la maison. Le ressenti des parents combiné avec le besoin d'indépendance de l'adolescent créent une barrière importante qui limite les contacts des parents avec l'école et leurs efforts pour participer au progrès scolaire de leur enfant. Les auteurs suggèrent que les écoles invitent les parents à l'école et qu'un programme d'activités leur soit offert afin de les soutenir. Par exemple, il pourrait s'agir d'activités centrées sur les stratégies de discipline, des méthodes appropriées pour surveiller les activités du jeune et des activités leur permettant de trouver des voies productives pour soutenir la performance de leur enfant. Les écoles doivent soutenir et coordonner les activités parascolaires pour accroître l'engagement des élèves envers le programme scolaire et pour favoriser leur développement socio émotionnel. Les auteurs pensent que l'intervention nécessaire peut reposer sur un programme de mentorat, susceptible de développer une attitude positive à l'égard de l'attention à porter à son enfant et de la prise de responsabilité, tout en offrant un bon modèle adulte aux jeunes. Le rapport inclut un questionnaire sur la participation des parents, une liste des caractéristiques des apprenants à risque et des stratégies pour les enseignants.

3.5 Le soutien parental pour contrer le placement des jeunes centre de réadaptation ou en ressources de type familial

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. Selon Pinard, Potvin et Rousseau (2000), 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 prévenir le placement sont, à l'instar des causes, multiples et diversifiées. En se basant sur les écrits scientifiques, sur la pratique dans le domaine de l'aide à la jeunesse en difficulté et sur 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. Les auteurs présument que le programme d'intervention est au nombre des facteurs responsables de ces changements. Parmi les progrès observés, les auteurs mentionnent les changements dans 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 la diversité des espaces sociaux d'appartenance et de référence, et finalement les occasions de soutien parental.

3.6 Un partenariat école-milieu de travail

L'approche d'éducation à la carrière est un motivateur à l'apprentissage. En se basant sur les travaux d'Hoyt (1987), Debeurne (1997) présente la philosophie de cette orientation : « 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.

En s'appuyant sur ces fondements, Debeurme (1997) aborde le problème de la démotivation d'un bon nombre de jeunes à l'égard des apprentissages scolaires. Elle souligne 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. En référence aux travaux de LENS (1993), Debeurme mentionne que la motivation est 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. Elle présente aussi la position de Viau (1994) qui considère que 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; perceptions qui incitent le jeune à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Elle rappelle que pour Super (1981), le développement de carrière est, avant tout, une mise en œuvre du concept de soi. Le concept de perspective future est un élément clé pour la motivation.

Selon Debeurme, le système scolaire est à adapter. Il faudrait offrir davantage de stratégies d'apprentissage, dans certains cas des horaires plus flexibles et remettre en valeur les cours pratiques axés sur la formation professionnelle. 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.

Par la suite, Debeurme (1997) décrit l'approche de l'éducation à la carrière, une approche basée sur la collaboration entre le milieu scolaire et le 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. En se basant sur l'expérimentation de ce programme, Debeurme (1997) constate 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. Elle insiste sur les effets positifs de l'approche sur l'attitude de l'élève 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.

4. Le décrochage scolaire

4.1 Les caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire

Cet article de Fortin et Picard (1999) porte sur l'identification des caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire, surtout celles qui permettent de discriminer les décrocheurs des élèves persévérants. Un total de 224 élèves en difficultés graves d'apprentissage

a été rencontré. Parmi eux, 116 ont abandonné l'école et 108 ont persévéré. L'évaluation comprend des mesures des troubles du comportement intériorisé et extériorisé, de la délinquance sociale, des habiletés sociales et du 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.

4.2 L'historique, les processus du décrochage, les écoles de raccrocheurs, et la participation de tous contre le décrochage

Ce texte de réflexion (Louis, 1997) sur le décrochage comporte quatre parties. La première partie traite de l'histoire du décrochage au Québec et de son évolution. Il dégage également les facteurs liés au décrochage scolaire. Ces facteurs sont souvent liés 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 leurs capacités d'écoute, de concentration et de motivation, et par voie de conséquence, sur leur rendement scolaire.

Une deuxième partie du texte traite du processus qui mène vers le décrochage : 1) des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture; 2) des problèmes de comportement qui se manifestent au primaire (agressivité ou intimidation) fournissent le deuxième indice d'un décrochage éventuel au secondaire; 3) l'absentéisme constitue le troisième signe évident de désintérêt. L'auteure 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 besoins des 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 de la participation de tous les acteurs pour aider le jeune et la nécessité de l'école de s'adapter. L'école doit déborder de sa mission pédagogique au sens strict du terme 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 de 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 jeunesses, par exemple, et aussi avec le monde du travail.

4.3 Le dépistage des décrocheurs potentiels à des fins d'actions préventives

Janosz et Leblanc (1997) discutent des décrocheurs potentiels à des fins d'interventions préventives. 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.

Elle consiste en une stratégie de dépistage séquentielle en deux étapes. La première étape consiste 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 effectuent une classification selon leurs profils d'expérience scolaire (voir Janosz, 1994), ils procèdent à une évaluation psychosociale plus complète et propose un plan d'intervention différenciée. 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 psychosociale et le type d'aide qui lui sera offert. L'inconvénient le plus souvent invoqué en regard du dépistage est sans doute le risque associé à l'étiquetage négatif. Les auteurs terminent en abordant certaines considérations éthiques reliées au dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner leurs études.

4.4 Le processus de développement et les précurseurs du décrochage scolaire au secondaire

L'étude de Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) a comme objectif d'explorer les 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 sur la voie du décrochage scolaire. Le modèle proposé du décrochage souligne l'importance de l'environnement 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 occasions de stimulation journalière variée), la qualité de l'attention et des soins (la sensitivité maternelle en général, la qualité de l'attachement dans la relation entre l'enfant et la mère et la qualité du soutien pour résoudre les problèmes), tous ces aspects influenceraient le développement subséquent de l'enfant. L'hypothèse avancée considère que l'historique de croissance dans la jeune enfance (l'environnement précoce, la qualité des soins et de l'attention) va prédire non seulement les antécédents du décrochage (la performance académique, les problèmes de comportements), mais le décrochage lui-même.

Les auteurs mentionnent que des études antérieures rapportent plusieurs caractéristiques associées au décrochage scolaire : 1) le statut démographique; 2) l'école; 3) les caractéristiques individuelles (les mesures psychologiques et du comportement); 4) la famille. Cependant, ces variables plutôt générales laissent une partie de la variance inexpliquée et elles ne donnent pas beaucoup d'information sur le processus de décrochage en tant que tel. Selon les auteurs, rares sont les études qui débutent dans les premières années de vie de l'enfant. Les prédicteurs qui sont considérés actuellement peuvent être des indicateurs à mi-parcours d'un très long cheminement vers le décrochage; ils peuvent donc avoir leurs propres antécédents. Cette étude utilise les données d'une étude prospective longitudinale de 19 ans menée auprès d'enfants à risque afin d'explorer plusieurs facteurs susceptibles de prédire le décrochage scolaire dans une perspective développementale.

Les résultats de cette étude démontrent la relation significative entre l'environnement précoce à la maison, la qualité de l'attention et des soins précoces et la performance académique, les problèmes de comportement, la relation avec les pairs et la participation des parents lors que les

enfants étaient en 6ème année de l'élémentaire. Comme le rapportent d'autres recherches et les résultats obtenus par Jimmerson et *al*., l'association des variables associées aux soins reçus durant la petite enfant avec les premiers facteurs scolaires qui eux sont associés au décrochage scolaire viennent soutenir l'hypothèse que le décrochage scolaire est un processus de développement dynamique qui débute avant que l'enfant entre à l'école élémentaire. Les psychologues et les éducateurs sont encouragés à fournir des interventions précoces et des programmes de préventions qui influencent le développement subséquent et la trajectoire de la performance scolaire. L'environnement précoce à la maison, la qualité de l'attention et des soins précoces sont des facteurs importants pour déterminer 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 à utiliser les futures ressources pour être en mesure d'obtenir du soutien de la part de l'environnement. Les variables de l'environnement scolaire sont aussi des facteurs prédictifs significatifs du statut scolaire à 19 ans. Dans les efforts de mieux comprendre le processus qui influence le décrochage avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, cette étude contribue à mettre plus d'emphase sur la nécessité de considérer le développement précoce de ces caractéristiques des décrocheurs potentiels dans de futures recherches.

4.5 Les stratégies d'adaptation chez les adolescents et adolescentes à risque d'abandon scolaire

Cet article de Gélinas et *al.*, (2000) s'intéresse aux stratégies d'adaptation chez les adolescents et les 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. Les variables associées à l'abandon scolaire sont regroupées ici en trois catégories : 1) scolaires; 2)

familiales, 3) et individuelles. En se basant sur le point de vue de Lazarus et Folkman (1984), Gélinas et *al.* définissent les stratégies d'adaptation comme un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux permettant de gérer les demandes spécifiques internes et / ou externes, épuisant ou excédant les ressources de la personne. Ces chercheurs ont mené une étude auprès de 383 sujets (177 filles, 206 garçons) âgés de 11-14 ans et de niveau secondaire. Trois instrument de mesures ont été utilisés : 1) Decisions (Quirouette, 1989); 2) une adaptation du Ways Of Coping Questionnaire (WCQ) (Folkman & Kazarus, 1988); 3) et un 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 identifient la présence 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. Chez les garçons, ce lien se se fait 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.

4.6 La voie technologique pour contrer le décrochage scolaire

Dans ce rapport du Centre de développement pédagogique pour la formation générale à caractère technique (1996), 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.

Dans l'ensemble, les élèves qui reçoivent leur formation par la voie technologique sont plus motivés et assidus à leurs cours, ils ou elles persévèrent 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 est assortie de plusieurs mesures qui, prises individuellement, n'auraient pas le même effet synergique. Ces mesures concernent, par exemple, des activités d'apprentissage concrète tirées de la vie courante, la création d'un lien étroit entre les diverses matières intégrées au projet commun, un soutien aux élèves par l'intermédiaire d'un comité d'aide constitué d'enseignants et d'enseignantes, et la création d'un esprit d'appartenance qui facilite les relations des élèves entre eux et avec le personnel enseignant.

4.7 Un programme de prévention de décrochage scolaire dans une école non-traditionnelle

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 reliées 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 ou l'absence de liens avec les buts de l'école entraînerait un détachement du processus de socialisation. Ce détachement 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) ils n'aiment pas l'école; 2) de résultats scolaires piètres; 3) l'attrait du marché du travail; 4) le mariage (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 contrôle (n = 103) équivalent 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 versus 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. 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. Quant aux limites de l'étude, l'auteur ne rapporte pas de résultats concernant le 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

4.8 Les programmes d'aide après l'école et l'abandon scolaire

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 élèves qui demeurent dans l'échantillon du programme après l'école (au Maryland) avec les élèves qui se retirent avant la fin de l'année scolaire, cette étude de Weisman et Gottfredson (2001) démontre clairement que les programmes après l'école servent à une population d'élèves à risque moindre qu'on aurait attendu. Les résultats indiquent que les élèves qui quittent le programme, avaient une orientation de vie plus à risque sur onze des douze indicateurs utilisés dans cette étude. Cette orientation correspondait à une consommation significativement plus élevée de drogues et à plus de jours d'absence à l'école, comparativement aux élèves qui ont maintenu leur participation au programme d'intervention. Les données du recensement indiquent que l'abandon scolaire est associé aux caractéristiques du voisinage qui se traduisent, par un haut niveau de désorganisation sociale. 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 la planification plus importante d'activités créatives dans le programme serait un bon moyen de maintenir les élèves à risque élevé actifs dans le système d'éducation.

4.9 Un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage au secondaire

L'objectif général de cette étude (Fortin et Picard, 1998) 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 du secondaire à risque de décrochage. Ils ont été répartis dans trois cohortes : 1) la cohorte 1 (84 élèves); 2) la cohorte 2 (61 élèves); 3) et la cohorte 3 (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 obtenus pour les données provenant du questionnaire portant sur les troubles de comportement indiquent que les garçons répondent mieux au programme d'intervention que les filles. 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.

4.10 Un programme de prévention du décrochage scolaire au premier cycle du secondaire

Ce texte de Bouchard (1999) présente de manière détaillée un programme de prévention du décrochage scolaire au premier cycle du secondaire mis sur pied à la polyvalente de Chomedey à Laval : le programme Foyer. Le but poursuivi avec ce programme consiste à 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. Un objectif secondaire, également de nature préventive, fut de permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de la classe ordinaire d'accroître la qualité de son enseignement.

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. Il 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 de différentes façons : 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; 3) ou 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. La moitié d'entre eux répondent qu'ils se sentent mieux depuis qu'ils sont dans le groupe foyer. Selon les enseignants, le programme foyer offre certains avantages dont : 1) un service efficace à l'élève qui risque de décrocher; 2) un accroissement de la qualité de l'enseignement lorsqu'un de leurs élèves participait au programme. Les enseignants mentionnent que ce programme devrait être continué dans les années à venir. Les enseignants soulignent le manque d'information sur le projet et surtout, sur les progrès de l'élève. Dans ce texte, il y a peu d'informations sur la collectes des données et l'analyse quantitative semble restreinte.

Selon Bouchard, 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 les pratiques établies, constitue, selon l'auteur, une des limite du programme. Des effets que l'on peut qualifier de pervers sont notés par Bouchard. Certains élèves cessent de travailler ou dérangent, en classe, parce qu'ils veulent être placés dans le programme. D'autres élèves en viennent à compter sur les quelques cours passés dans le groupe foyer pour reprendre le travail qu'ils ont négligé de faire en classe. Les enseignants peuvent se déresponsabiliser en ce qui concerne l'aide à l'élève en difficulté.

4.11 Un programme de tutorat/tutorat et mentor pour contrer le décrochage scolaire

Cet article d'Edmondson et White (1998) rapporte une évaluation d'un programme de tutorat et d'un programme combinant le tutorat et le mentorat en examinant les performances scolaires,

l'estime de soi et les comportements en classe. Ce programme a été dispensé à 135 élèves 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 : 1) un groupe recevait les services de tutorat; 2) le deuxième recevait les services de tutorat et de conseiller; 3) et le troisième groupe a été référé mais il n'a pas reçus les services offerts par le programme d'intervention (le groupe contrôle).

Les résultats montrent que recevoir les services d'assistance d'un tutorat génère un gain significatif sur l'ensemble des variables dépendantes, comparé au groupe contrôle. Pour ceux et celles ayant reçu l'assistance tutorial assortie d'une rencontre par semaine avec le conseiller, ils se sont améliorés significativement sur les trois variables d'intérêt lorsqu'ils sont comparés au groupe qui a reçu uniquement l'assistance d'un tuteur. Les résultats indiquent que la collaboration des éducateurs à des services a des impacts importants. En effet, les élèves à risque de décrochage scolaire peuvent faire des grands pas en améliorant leur estime d'eux-mêmes, tout en augmentant leur rendement scolaire et leur comportement en classe.

4.12 Un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur l'implication d'un mentor

Sylvestre (1996) a voulu déterminer quelles sont les qualités et les conduites attendues des mentors par des jeunes à risque d'abandon scolaire, dans un programme de relations entre un mentor et un jeune. 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. Sylvestre note que les résultats des recherches relevés dans les écrits 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, le degré de satisfaction de chacun des membres. Dans cet esprit, Sylvestre a voulu étudier les effets d'un projet de mentorat, le projet Prométhée en interrogeant les élèves qui y ont participé.

Les élèves 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 portant sur les qualités distinctives d'un bon mentor vont dans le sens de ceux d'autres études (Cumming, 1993; Langevin, 1994; Gaudreautl et Pelletier, 1993). En ce qui concerne les conduites probables du mentor, plus de 80 % des élèves 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 sujets du 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. Par ailleurs, l'âge semble constituer une variable qui influence les attentes des élèves 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.

4.13 La mesure du mentorat pour contrer le décrochage scolaire

Selon Théorêt, Garon et Hrimech (2000), 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. Dans leur recherche Théorêt et *al.* considèrent le mentorat comme une proposition de solution à ce problème. Le mentorat se définit

comme une relation d'aide individuelle, de types scolaire et psychosocial, entre un adulte bénévole et un élève. La collecte des données de la mise en œuvre de l'intervention a permis de cibler les effets psychosociaux et scolaires chez 113 élèves à risque provenant de neuf écoles. Ces élèves ont été répartis dans des groupes expérimentaux et témoins. En moyenne, les élèves des groupes expérimentaux ont eu sept rencontres d'une heure avec leur mentor au cours de l'année scolaire. Les mentors et les élèves rapportent avoir beaucoup apprécié l'expérience. Cependant, les résultats d'impact ne permettent cependant pas de démontrer un effet significatif de l'intervention. Les élèves des groupes témoins présentent un score de compétence sociale plus élevé que ceux des groupes expérimentaux, ils ont un réseau familial plus étendu mais un réseau moindre d'adultes non apparentés. Parmi les élèves ciblés, il y a eu moins d'abandon scolaire dans les groupes expérimentaux que dans les groupes témoins. Cependant, la différence n'atteint pas le seuil de signification.

4.14 La situation du décrochage scolaire en France

En France, selon Caille et Bier (2000), les interruptions des 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 décroissance 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, suivis par le ministère de l'Éducation nationale, permettent de répondre à plusieurs questions en les problématisant davantage.

D'une part, ces informations permettent 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 précédé l'abandon de la scolarité. D'autre part, le panel d'élèves suivis 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 avec tout leur passé scolaire.

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%). Sur le plan familial, le risque de sortie du système scolaire sans qualification est associé avec le niveau scolaire de la mère, et 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. À situation familiale et scolaire égale, 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 maghrébins 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.

5. La culture et les milieux ethniques

5.1 Le rôle de la culture dans une classe

Selon Lind (1997), le rôle de la culture dans une classe est un facteur qui retient l'intérêt des professeurs et des chercheurs. Les enseignants communiquent avec une perspective d'un milieu unique ; cette situation est aussi vraie pour les élèves. Plusieurs types de cultures sont représentés dans les classes aujourd'hui, et conséquemment, plusieurs approches différentes sont représentées. Les recherches indiquent clairement que les élèves de cultures et de milieux différents bénéficient différemment des efforts et des méthodes de l'enseignant. Généralement, les cultures minoritaires bénéficient moins du système d'éducation.

Pour mieux comprendre pourquoi les membres de certains groupes minoritaires performent moins bien que les élèves de la culture dominante, un examen des interactions dans la classe peut être instructif. Une recension des écrits scientifiques montre bien comment certains facteurs culturels peuvent placer un élève à risque. Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur les interactions dans la classe, spécifiquement les différences dans le contexte des communications interculturelles (la communication verbale et non verbale). Par exemple, l'utilisation du temps, de la voix, des pieds, des mains, du corps, des yeux et de l'espace, la façon de percevoir le monde, le contact visuel, le niveau d'expression, l'intensité du message sont autant de facteurs qui peuvent créer des incompréhensions entre les interlocuteurs. Par ailleurs, les méthodes d'apprentissage dans les différentes cultures (les différents styles cognitifs : dépendant / indépendant, réfléchi / impulsif, tolérance / intolérance face à l'ambiguïté), les différentes stratégies d'organisation, les différentes habiletés intellectuelles, le style de résolution de problème et la façon dont est reçue l'information exercent aussi une influence sur le cheminement scolaire. La perspective d'un déficit culturel pour les enfants à risque due au fait que les élèves des cultures minoritaires vivent

une incongruité entre leurs valeurs, les règles et les comportements valorisés dans leur propre culture avec ce qui prévaut dans 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 affirmer que les élèves sont placés à risque parce que la culture dominante ne peut reconnaître et tenir compte des différences culturelles qui existent dans la classe et qui affectent ce qui s'y passe. Les élèves de minorités culturelles ont plus d'échecs scolaires à un point tel que les chercheurs rapportent que c'est un des facteurs pour identifier l'élève comme étant à risque (Blount & Wells, 1992; Presseisen, 1988). D'autres équipes de recherche font une relation 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 adoptées dans les classes traditionnelles ont certainement un avantage sur ceux qui possèdent des comportements de communication et approches d'apprentissage qui sont différents. Lind propose une poursuite des études de manière à aider les élèves à surmonter les barrières culturelles. Il mentionne que les enseignants ne sont pas les seuls responsables du succès et de l'échec de certains élèves mais qu'ils ont la responsabilité d'accomplir leur rôle d'intervenant.

5.2 Les mécanismes et les relations dans une classe de contexte multiculturel

Dent et Hatton (1996) documentent certains mécanismes et certaines relations dans une classe à contexte multiculturel se trouvant dans une école primaire de Brisbane. Ces auteurs affirment que les enfants provenant de familles pauvres sont généralement moins capables de répondre aux méthodes conventionnelles d'enseignement et l'utilisation de ces méthodes par les enseignants est, en conséquence plus ardue, lorsqu'ils travaillent avec ces élèves.

Généralement, les enseignants ne résident pas dans le secteur où ils travaillent et la plupart d'entre eux n'ont pas décidé d'aller à cette école pour enseigner. Typiquement, ils sont initialement plus favorables et disposés envers les enfants qui ne sont pas aborigènes ou anglo-australiens. Les enseignants mentionnent 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 maintient dans une situation de pauvreté. Les enseignants croient que les élèves ne peuvent pas travailler d'une façon indépendante, qu'ils ont une piètre capacité de concentration et que cette situation a un impact négatif sur leurs performances scolaires individuelles et en tant que groupe classe.

Selon les observations de Dent et Hatton (1996), trois types de stratégies de survie sont utilisés fréquemment par les enseignants qui font face à des difficultés au quotidien. Il a été démontré que chacune d'entre elles contribuent à l'insuccès scolaire de beaucoup d'élèves tout en permettant aux enseignants de bien fonctionner dans une situation difficile. La première stratégie se rapporte au plan de la discipline, les enseignants n'ont pas de problèmes avec les élèves qui ne travaillent pas, en autant qu'ils ne dérangent pas. La discipline est une grande priorité à cette école. Au départ, les enseignants peuvent leur parler sévèrement, utiliser des punitions par l'écriture de mots, crier après ces élèves ou les faire sortir de la classe. Les enseignants de l'école sont profondément concernés à propos de l'étendue des mauvaises conduites de leurs élèves et de leur propre inhabileté à traiter ce problème efficacement (en plus, les enseignants ne connaissent pas bien l'application de certaines méthodes pour le traitement de la mauvaise conduite). L deuxième stratégie concerne l'absentéisme. Les enseignants s'absentent souvent de l'école et ils n'assistent pas aux cours donnés par les spécialistes qui pourraient les informer sur les façons d'aider individuellement les enfants le plus en difficulté. Les enseignants attribuent que la performance faible des élèves au manque de préparation pour l'entrée scolaire, à une déficience importante à la

maison et ils tiennent le milieu d'où vient l'élève responsable de cette situation. La troisième stratégie se traduit par une diminution des attentes. Ils présentent des vidéos, donnent du temps libre où les élèves ont le loisir de faire ce qu'ils veulent sans déranger.

L'impact des enseignants sur l'éducation est discuté. Les auteurs affirment que l'éducateur doit prendre plus sérieusement en compte la nature spécifique de la clientèle avec qui il travaille. Ils mentionnent que les enseignants ne doivent pas voir dans la pauvreté un signe de déficience et ils doivent s'imprégner des autres cultures par des stages spécifiques d'immersion.

6. Les programmes d'intervention impliquant l'école entière[1]

6.1 Les pratiques scolaires pouvant contribuer à des effets positifs sur le cheminement des élèves à risque

Ce texte (Castellano, Stringfield et Stone, 2001) 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 postsecondaire dans 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 pratiques scolaires relevés par ces recherches pouvant entraîner des effets positifs sur le cheminement des élèves à

[1] Dans le cadre de la réforme de l'éducation aux États-Unis, des centaines de programmes ont été développés dans les écoles à travers les différents districts. Seuls quelques uns des programmes les plus connus par la littérature sont présentés dans cette recherche.

risque: 1) de hauts standards académiques, 2) le développement professionnel continue des enseignants, 3) de nouvelles formes d'évaluations et de nouvelles pédagogies, 4) la réorganisation de l'environnement d'apprentissage dans des communautés plus petites avec une centration plus importante sur les carrières, 5) un partenariat avec l'industrie et les institutions postsecondaires. En terminant, les auteurs tentent de promouvoir une intégration au secondaire des secteurs professionnel, technique et régulier.

6.2 Des programmes d'intervention et des actions éducatives efficaces

D'après Gullatt et Lofton (1998), les interventions éducatives les plus utilisées présentement sont les moins efficaces, soit le redoublement scolaire, soit 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:

- Succes 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. Cet ensemble regroupe : 1) un enseignement préscolaire de qualité et la maternelle à temps plein; 2) un curriculum et des méthodes d'enseignement construits à partir des résultats de la recherche pour tous les degrés scolaires; 3) la réduction du nombre d'élèves par classe; 4) une organisation des groupes en lecture non fondée sur les degrés scolaires; 5) l'implication des parents; 6) des interventions précoces incluant le tutorat un à un avec des enseignants certifiés pour les élèves commençant à prendre du retard; 7) des interventions centrées sur les 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 pour 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 les connaissances. Un élément distinctif de ce programme est son approche intégrée en sciences, en études sociales, en écriture et dans d'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 incorpore également des activités de classe ou familiales de soutien. Les élèves sont impliqués dans des activités de groupe qui 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 pour 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 leurs capacités et leurs forces. Le but de l'évaluation dynamique est justement de chercher à mettre en lumière les conditions particulières sous lesquelles 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'enseignement et de fournir des informations à l'enseignant et à l'élève pour guider et améliorer l'enseignement et les apprentissages.

- Progrès continus (Continuous progress) : ce système permet une évaluation continue des élèves et leur regroupement selon la façon dont ils progressent. Les élèves progressent à leur propre

ryhtme, 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 performent 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 la perspective d'une réussite. Les auteurs indiquent cette approche comme étant 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 soutiennent et rehaussent leur habileté à apprendre, et les aident 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.

- Approche du langage intégré : 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, représenter 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. Cette mesure est contestée par bien d'autres auteurs.

- Le développement professionnel : selon ces auteurs, les administrateurs scolaires doivent miser sur l'apprentissage, par les enseignants, «du comment aider» les élèves ayant des problèmes à l'école, selon trois objectifs: 1) contribuer à augmenter le désir et la volonté des enseignants de répondre aux besoins éducatifs individuels des élèves à risque; 2) d'utiliser l'expertise disponible à l'intérieur du district scolaire et de la communauté; 3) et de réduire le nombre d'élèves qui sont placés dans les programmes de classe ressource, placés dans des degrés scolaires inférieurs et à risque de décrochage scolaire. Les auteurs soulignent que, pour prévenir l'échec scolaire, un ensemble d'interventions bien coordonnées 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 faisant les recommandations suivantes:

1. Les officiels scolaires doivent être au courant de l'importance de l'identification précoce, 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 la participation 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 des élèves.

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'émulation nécessaire favorisant les apprentissages.

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 identifient de plusieurs approches qu'ils considèrent comme étant efficaces pour les élèves à risque. Cependant, des recherches sont nécessaires pour mieux cibler leur efficacité.

6.3 Les stratégies éducatives susceptibles de répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves

Ce texte, de Rodriguez, Caplan et Helm (1998), 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 soutien 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 inter reliées, telles: 1) le regroupement d'élèves hétérogène; 2) des pratiques appropriées en terme de développement; 3) un curriculum qui met l'emphase sur les forces des élèves tout en accommodant ses besoins; 4) des attentes élevées pour tous les élèves; 6) la formation de groupes d'apprentissage coopératifs; 7) des environnements physiques et matériels appropriés; 8) la formation d'équipes d'enseignants et de professionnels et le travail en collaboration; 9) le soutien des administrateurs et des familles; 10) 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. Ils terminent sur les pièges qui se dressent dans cette démarche.

6.4 Les caractéristiques communes des approches éducatives efficaces

Selon Wheelock (1998), l'école a l'obligation de jouer un rôle de soutien. 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 ainsi que 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, dans le parcours scolaire, 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: 1) l'aide arrive tôt et elle est fréquente, celle-ci étant offerte comme une activité normale installée dans la routine de l'école; 2) l'aide est multi facette, et elle est offerte selon une variété de chemin; 3) les solutions sont pensées en fonction de la réalité propre de l'école («school-based solutions»); 4) 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; 5) 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 : 1) l'utilisation d'approches multiples; 2) 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; 3) une aide individualisée; 4) l'école du samedi; 5) l'aide après l'école; 6) la mise en place d'un programme de tutorat où les élèves reçoivent l'aide additionnelle d'un enseignant (payé au taux régulier); 7) le «looping», un enseignant prenant en charge un groupe d'élèves sur plus d'une année scolaire; 8) 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; 9) l'école développe des contrats d'apprentissage avec des élèves qui échouent pour les aider à développer un plan pour l'amélioration; 10) elle téléphone à la maison régulièrement pour donner

des nouvelles positives sur les progrès de l'élève (suivi d'une lettre); 11) la formation professionnelle continue des enseignants; 12) et la prise de conscience de l'écart entre les croyances professées et les pratiques réelles en classe.

6.5 Une critique contre la pratique du regroupement d'élèves selon leur niveau de performance ou d'habileté (le « tracking »)

Wheelock (1992) discute, dans son livre, des impacts négatifs chez les élèves du «tracking». Cette stratégie consiste 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. Celle-ci mène les immigrants, les minorités ethniques, les élèves socio-économiquement 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 social des jeunes à risque.

Wheelock a conduit une recherche auprès de plusieurs écoles qui ont mis en place les 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 «détracking» 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 : 1) l'émancipation de l'intelligence plutôt que sa quantification;

2) l'éducation de l'effort plutôt que des habilités définies; 3) 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; 4) le travail sur les concepts dans des contextes signifiants; 5) la construction sur les aspirations des élèves plutôt que la circonscription de leurs rêves (Wheelock, 1992, p.7).

Ces nouvelles pratiques ont démontré que : 1) tous les élèves peuvent bénéficier des habiletés de pensée et des activités enrichies souvent offertes seulement aux élèves qualifiés doués ou talentueux; 2) les attentes élevées pour tous peuvent être communiquées à travers les routines de l'école et les techniques de classe, lesquelles résultent en une augmentation de l'effort et de hautes réalisations pour tous les élèves en rehaussant l'estime de soi; 3) 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 des informations de différentes sources, à appliquer des connaissances et à résoudre des problèmes; 4) 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 soutien supplémentaire à ceux qui en ont besoin.

Wheelock (1992) présente également les conditions pour réaliser le «détracking», entre autres : 1) le développement d'une mission visant de hautes attentes; 2) un leadership scolaire qui implique les enseignants et les parents dans les changements;3) un soutien pour le développement

professionnel des enseignants: 4) un changement paradigmatique envers le «tracking»; 5) la planification des changements et un ajustement des routines de l'école; 6) un processus de changement progressif; 7) l'établissement de politiques en faveur du «détracking»; 8) 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». Malheureusement, Wheelock ne fournit pas d'informations sur les aspects méthodologiques reliés à son étude.

6.6 L'efficacité de la mesure «enseignant ressource» sur le rendement des élèves

De manière générale, cette étude de Crespo et Carignan (2001) 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 : 1) structurelles (indice de défavorisation, taille de l'école); 2) sociodémographiques (sexe, âge, structure familiale (nucléaire, mono père, monomère), lieu d'origine); 3) socio-éducatives (cheminement scolaire, abscences/année); 4) 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 devis quasi-expérimental avec groupe contrôle est utilisé. Les résultats montrent la mesure «enseignant ressource» est efficace, particulièrement en mathématiques.

6.7 Un modèle d'intégration de l'orthopédagogie à la classe ordinaire

Ce texte (Saint-Laurent et a*l*., 1998) 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'étayage («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: 1) la consultation axée sur la collaboration; 2) l'enseignement coopératif; 3) l'adaptation de l'enseignement; 4) 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) avec un groupe contrôle comparable. 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 tous les 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.

6.8 Les organisations scolaires et le travail collaboratif entre les différents enseignants et professionnels

D'après les auteurs de ce texte (Kovaleski, Gickling, Morrow et Swank (1999), les organisations scolaires typiques actuelles ne permettent pas le travail collaboratif entre les différents professionnels et 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 soutien 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), dans les termes de réduction du nombre d'élèves référés à l'éducation spéciale et dans les termes 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 indications 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 soutien 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.

6.9 Un système pré référentiel des élèves à risque susceptible de réduire leur référence à l'éducation spéciale

Ce texte de Hosn (1999) 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. Cette démarche vise aussi à 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 psychologique, 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 centrée sur l'élève pour recueillir des informations sur les plans 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'équipe de recherche 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 dans annexe). Par la suite, le comité a élaboré une charte à 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 sont les suivants : 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 leurs observations des élèves et l'effet des interventions.

6.10 L'efficacité des écoles d'été

Ce texte d'Harrington-Lueker (2000) 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 qu'à 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. 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'ils 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 pou cerner les difficultés spécifiques afin de 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 : 1)débuter tôt la planification de l'école d'été; 2)garder de petites classes; 3) engager les meilleurs enseignants; 4) mettre les parents et la communauté de son bord; 5) explorer des sources de financement; 6) développer des programmes de haute qualité; 7) construire des liens avec d'autres programmes sur toute l'année scolaire; 8) faire en sorte que les standards de promotion soient clairs pour tout le monde.

6.11 Un programme éducatif alternatif offert le jour et le soir

Ce texte de Groves (1998) présente 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), un enseignement centré 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.

6.12 Les écoles américaines « New Collaborative Schools (NCS) »

Un groupe de concepteurs, l'Appalachian Education lab (Husted et Cavalluzzo, 2001), 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; 2) et en évaluant les indices 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 qualifiés 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.

6.13 Un programme d'intervention au secondaire, le BIG Accommodation Model

Grossen (2000) a effectué une recherche évaluative d'un programme d'intervention, le BIG Accommodation Model. Ce programme américain 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 devis d'instruction s'appuie sur six principes : 1) la présentation de grandes idées, de concepts et de principes qui facilitent l'acquisition plus efficace et plus large des connaissances à travers une série d'exemples; 2) l'enseignement de stratégies manifestes; 3) l'enseignement 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 s'appuie sur 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 soutien externe faisant appel, notamment, à une équipe de parents. La recherche évaluative de ce programme a montré des gains chez les élèves à risque sur les plans de la langue, de l'histoire, des sciences de la terre, des mathématiques, du raisonnement et de l'argumentation.

6.14 L'efficacité du projet américain « Alliance of Quality School »

Cette recherche de Ligas (2002) vise à évaluer le projet américain «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 est 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; 2) et 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 utilisés, ce sont: *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).

6.15 Une étude comparative sur les réformes mises en place dans les treize pays de l'Union européenne

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, et *al*., 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 que 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 socio-économiquement 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, traditionnellement, que 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.

7. Les pratiques scolaires de redoublement et de promotion accélérée

7.1 Les méfaits du redoublement scolaire

Dans son texte, Hauser (1999) fait état des résultats de recherche bien connus sur les méfaits du redoublement scolaire. 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 : 1) qu'il y a eu une augmentation significative du redoublement scolaire ces deux dernières décades; 2) que 15 % des élèves américains ont vécu le redoublement scolaire; 3) que 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; 4) qu'il y a plus de garçons que de filles qui redoublent, et également plus d'élèves appartenant à des groupes minoritaires; 5) que 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 soit possible d'imaginer un système scolaire qui combinerait les standards de promotion avec un diagnostic et une rémédiation efficaces des problèmes d'apprentissage. Ces systèmes devraient comporter les éléments suivants : 1) une planification bien structurée qui

lierait les standards du curriculum; 2) les standards de performance et les évaluations; 3) une formation des enseignants pour les amener à rencontrer ces hauts standards dans leur classe; 4) l'expression claire aux élèves des attentes envers ce qu'ils doivent connaître et être capable de faire; 5) l'identification rapide des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des années avant que les échecs se produisent, afin que les parents et les enseignants aient l'occasion de réagir avant la date limite; 6) l'imputabilité de la performance de l'élève ne doit pas reposer uniquement sur lui mais également sur la collectivité, les éducateurs et les parents.

7.2 Pour en finir avec la promotion accélérée

Ce guide de Riley (1999) 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'accès à un bon enseignement à tous les élèves, permettant d'acquérir les hauts standards. Les moyens pour y parvenir sont : 1) le dépistage et une intervention précoce; 2) une bonne formation des enseignants visant à améliorer l'enseignement prenant appui sur curriculum de haute qualité; 3) l'identification rapide des élèves ayant besoin d'aide et leur fournir le soutien approprié à leurs besoins particuliers; 4) l'ajout de temps d'intervention supplémentaire; 5) l'implication des parents; 6) et enfin, la récompense pour les 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 qui soient 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)

7.3 Effets négatifs du redoublement et de la promotion accélérée

En s'appuyant sur les recherches dans ce domaine, Thompson, et Cunningham (2000) présentent, dans ce texte, 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 demande; 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 diplômes 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 décroissants 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 de la recherche, 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 soutien 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.

7.4 Effets négatifs et solutions pour le redoublement scolaire et la promotion accélérée

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 des données provenant de diverses sources (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 : 1) l'élève n'améliore par son rendement académique; 2) il développe une faible confiance en soi et montre des problèmes de comportement; 3) 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: 1) favoriser le développement professionnel des enseignants; 2) l'assignation des élèves à un même enseignant pour plusieurs années; 3) un

soutien ciblé aux élèves durant les heures de classe; 4) 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.

7.5 Non, à la mesure du redoublement scolaire en réponse à l'abandon de la pratique de la promotion accélérée

Cette auteure (Kelly, 1999) 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. Elle 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. Ce sont : 1) le tutorat pédagogique

(employé, par exemple, dans le programme de prévention en lecture « Reading recovery »); 2) un programme d'aide après l'école (avec des enseignants tuteurs); 3) l'école d'été (avec des leçons bien planifiées, principalement en lecture et en mathématiques); 4) des programmes de soutien sur toute l'année scolaire; 5) et enfin des programmes impliquant une réforme entière de toute l'école, basée sur une approche compréhensive.

7.6 Redoublement scolaire et promotion accélérée : pistes de solutions

Cet article (Denton, 2001) 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 correlé 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. 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 : 1) la qualité des enseignants et leur maîtrise des contenus; 2) la capacité des enseignants à évaluer les difficultés dès qu'elles se présentent; 3) et la responsabilisation des écoles et des enseignants dans le cheminement scolaire des élèves.

7.7 Le mouvement du balancier entre le redoublement scolaire et la promotion accélérée

Ce texte de McCollum, Cortez, Maroney et Montes (1999) trace brièvement le mouvement historique du balancier, selon les décades, entre la pratique du redoublement scolaire et la promotion accélérée aux USA : 1) en 1970, mouvement en faveur la promotion accélérée; 2) en 1980, le redoublement; 3) en 1990, la promotion; 4) 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 s'est avérée inefficace et qu'elle était 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 après avoir participé à des 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 est 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): 1) une évaluation des besoins spéciaux de l'élève; 2) une assistance sous forme tutorale avec un enseignant; le tutorat par les pairs; 3) une aide pédagogique après l'école; l'école du samedi; 4) l'implication des parents; 5) des classes d'apprentissage coopératif.

En s'appuyant sur leur recension des écrits et des études empiriques, 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 sur 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.

7.8 Les solutions contre le redoublement scolaire et la promotion accélérée

Ce texte (Di Maria, 1999) 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 : 1) le dépistage précoce des élèves à risque; 2) de plus petites classes au primaire particulièrement dans les premières années de la scolarité; 3) la formation de groupes multi âges permettant aux enfants de profiter des interactions et d'une meilleure collaboration avec des élèves d'âges variés et de stades de développement plus avancés pouvant leur offrir du soutien, sans pour autant obligé l'élève à se conformer à la performance attendue d'un groupe d'âge; 4) 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, majoritairement, que les enseignants sont contre la promotion accélérée, et qu'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 sur le fait 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 aux groupes multi âges.

7.9 Regard sur l'enseignement reçu par les élèves et pistes de solutions

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, d'une part, que ces élèves n'ont pas reçu un meilleur enseignement ou un enseignement plus approprié, et d'autre part, qu'ils doivent se replier sur eux-mêmes 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-Hammond 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 soutenir 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).

7.10 Une alternative prometteuse au redoublement scolaire et à la promotion accélérée: l'assignation d'un enseignant à un même groupe d'élèves pour deux ou trois années (looping)

Reynolds, Barnhart et Martin (1999) 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 du curriculum 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.

8. L'intervention auprès des élèves en trouble de comportement

8.1 Un programme d'intervention auprès d'élèves manifestant des troubles du comportement

Dans le cadre de cette recherche-action de Dare, Durand, Moeller et Washington (1997) ont implanté et évalué un programme d'intervention qui visait la réduction des comportements perturbateurs qui interféraient avec la performance scolaire des élèves. La population ciblée était des élèves de quatrième année d'une classe du primaire provenant d'une école située dans un grand centre urbain, du centre de l'Illinois. Le problème de comportement perturbateur a été identifié au moyen d'une liste de comportements, d'observations effectuées par les enseignants, des références à l'administration pour des problèmes de discipline. Le rendement scolaire a été pris en compte. Selon les données de la recherche, un changement dans la population scolaire, un déclin de la supervision parentale, un manque de soutien personnel et un programme scolaire surchargé contribuent à l'émergence des problèmes de comportement en milieu scolaire. Les écrits de nature professionnelle suggèrent que les élèves manquent de sens de responsabilité face à leur façon de se comporter et à leurs apprentissages. Des changements dans les valeurs une plus grande concentration de cultures diverses dans les classe et un manque d'habiletés sociales chez les élèves seraient aussi responsables de l'émergence des problèmes de comportement de type perturbateur. Dare et *al.* ont fait une revue des solutions stratégiques face à ces problèmes de comportement et ils ont identifiés indique trois pistes majeures d'intervention : 1) l'apprentissage coopératif; 2) le recours à des stratégies d'intervention faisant appel aux intelligences multiples; 2) l'enseignement des habiletés supérieures dans l'organisation de la pensée. Les résultats aux mesures des évaluations en post-intervention indiquent une diminution dans les comportements perturbateurs. Le nombre d'élèves qui était académiquement à risque a diminué en même temps que leurs comportements se sont améliorés.

8.2 L'entraînement à des comportements sociaux positifs

L'entraînement à des comportements sociaux positifs chez les enfants et les jeunes a une signification particulière dans la culture contemporaine. Il semble, selon Hastie et Sharp (1999) que cet entraînement pourrait être implanté efficacement dans les écoles publiques dont la vocation est l'enseignement en éducation physique et où l'éducation sportive est une composante obligatoire du curriculum scolaire. L'étude menée par Hastie et Sharpe (1999) décrit les changements notés face à l'émission de comportements sociaux positifs chez des jeunes adolescents à risque qui ont participé à l'implantation d'une telle intervention dans un environnement scolaire dispensant une formation à l'éducation sportive. Vingt jeunes garçons de 7^{e} et de 8^{e} années, fréquentant une petite école rurale dans le sud des États-Unis, ont participé à un projet expérimental qui consistait en un programme de 20 leçons de sport "Kangaroo Ball". Durant la dernière partie de la saison sportive, deux interventions spécifiques sur le jeu équitable et honnête ont été introduites. Les changements dans les comportements des élèves ont été mesurés selon les trois dimensions suivantes : 1) comportement adéquat; 2) comportement interpersonnel; 3) et leadership. Les résultats indiquent que le fait d'être exposé à un modèle positif produit une augmentation des interactions positives entre les pairs ainsi qu'un monitoring visuel des élèves qui sont en interactions sociales avec eux. Les résultats sont discutés en lien avec l'importance de fournir des objectifs spécifiques de nature sociale dans le cadre d'activités en éducation physique.

8.3 Un programme de prévention pour les élèves ayant des troubles de comportement émotionnel et ceux à risque sur ce plan

Cet article, de Kamps, Kravits, Stolze et Swaggart (1999), décrit un programme de prévention conçu pour fournir une intervention globale (la gestion de classe, les habiletés sociales et le

tutorat en lecture par des pairs) à des élèves à risque et ceux déjà identifiés comme ayant des troubles émotionnels. Des élèves, fréquentant une école urbaine, ont été sélectionnés à partir d'un questionnaire "Systematic Screening for Behavior Disorders" qui permet d'identifier la présence de problèmes sérieux. Le point de vue des enseignants, en ce qui concerne ces élèves, est venu compléter cette évaluation pour sélectionner les sujets. Un groupe expérimental et un groupe contrôle ont été formés. Ces groupes comprenaient des élèves ayant des troubles émotionnels et des élèves à risque. Il y avait 28 élèves dans le groupe expérimental dont 11 étaient identifiés en difficulté alors que 24 élèves constituaient le groupe contrôle dont six étaient en difficulté. Les analyses, effectuées sur les mesures du post-test ont permis de comparer les données du groupe expérimental et celles du groupe contrôle. L'observation directe des comportements a permis de dégager des différences significatives entre les deux groupes sur les deux dimensions suivantes : 1) des interactions positives lors des temps de récréation et de jeux; 2) les agressions et les comportements agités. Les données provenant du rapport verbal des enseignants indiquent une différence significative sur l'attention à la tâche, la capacité de suivre les directives et la réduction des comportements perturbateurs en faveur des les élèves du groupe expérimental. Les résultats recueillis auprès des élèves indiquent le besoin de continuer les efforts d'intervention précoce pour les élèves ayant des troubles émotionnels et ceux à risque d'en éprouver en mettant l'accent sur une attention donnée aux comportements positifs.

8.4 L'impact de la dynamique de la classe sur des élèves à risque de développer des problèmes d'apprentissage, émotif ou de comportement

Montague et Rinaldi (2001) présentent 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, émotifs 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 sur la perception de l'élève à risque face aux attentes de l'enseignant à son égard, et sur sa propre perception de lui-même. Les mesures ont été collectées auprès d'élèves sur une période de trois ans, dès leur première année scolaire jusqu'à la quatrième année pour certains d'entre eux. Les résultats de la première année d'expérimentation sont présentés dans l'article de Lago-Dellelo (1998). Seuls les résultats de deux dernières années de la recherche sont présentés dans le texte de Montague et Rinaldi (2001). Les résultats montrent que les élèves à haut risque de 2e et de 3e année sont traités significativement plus négativement par leur enseignant, qu'ils reçoivent significativement plus de réponses neutres et non axées sur les aspects scolaires, qu'ils passent significativement moins engagés dans les tâches scolaires. Les élèves qui ne sont pas à risque reçoivent significativement plus de réponses centrées sur les aspects scolaires de la part de leur enseignant que ceux qui sont à risque. Il n'y a pas de différence significative sur le plan des interactions entre les élèves et en ce qui a trait aux données reflétant les perceptions des élèves. En 3e et 4e année, les élèves à risque perçoivent que leur enseignant a des attentes inférieures envers eux, ils se perçoivent eux-mêmes plus négativement que les élèves qui ne sont pas à risque. Par conséquent, il semble jusqu'à l'âge de huit ans, que les élèves à risque ne sont pas conscients de l'attitude négative de l'enseignant envers eux et du traitement préférentiel accordé à leurs collègues de classe qui ne sont pas en difficulté. Entre huit et dix ans, ils deviennent plus conscients de leurs difficultés et en viennent à se percevoir eux-mêmes plus négativement. Les auteurs suggèrent que le rejet de l'enseignant puisse être un précurseur du rejet des élèves à risque par les autres élèves et que ce rejet affecte défavorablement les aspects scolaires et sociaux de la scolarisation chez les élèves à risque.

9. Le tutorat pédagogique

9.1 Un programme de tutorat par les pairs après l'école

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 portait 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) l'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 ainsi que 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, il n'y a pas d'analyses statiques qui ont 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) l'absence de contrôle de variables externes; 4) l'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.

9.2 Un programme de tutorat impliquant des étudiants universitaires

Selon Hock, Pulvers, Deshler et Schumaker (2001), 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 dans cet article 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 trois élèves à risque : 1) une fille de septième année à risque en mathématiques; 2) un garçon de septième ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et en écriture; 3) 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 d'intérêt 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 du 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 deux garçons de septième année, de trois garçons de huitième année et d'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 mentionne ne pas avoir 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.

10. L'apprentissage coopératif

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 mais 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) autodiscipline; 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 automne et que sa cohésion a émergée. 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 : 1) des leaders positifs; 2) des leaders controversés; 3) des isolés rejetés; 4) et des isolés négligés. Selon Rosemberg, 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 gars et de filles pour l'ensemble de l'échantillon avec une surreprésentation 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. Rosemberg 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, Rosemberg 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, 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.

11. La différenciation de l'enseignement

Tomlinson (2000) soulève que, pour rencontrer les besoins d'une population d'élèves avec des besoins divers, qu'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.

12. La motivation chez les élèves à risque

12.1 Le rôle de l'environnement versus l'autonomie et les défis sur la motivation

Traditionnellement l'environnement de l'enseignement pour les élèves à risque de démotivation est des enseignants contrôlant qui produisent un bas niveau d'enseignement et des tâches routinières. Cependant, dans cet article Dicintio et Gee (1999) contredisent la théorie actuelle et

les recherches concernant l'environnement scolaire qui favorisent l'augmentation de la motivation à apprendre. Pour effectivement assister les élèves défavorisés sur le plan de la motivation, l'environnement d'enseignement devrait soutenir, comme l'affirment les auteurs, l'autonomie et présenter des défis à relevés à ces élèves. Six élèves à risque (âgés entre 12 et 16 ans), inscrits dans un programme alternatif d'éducation, ont rempli à des questionnaires de type sondage traitant de la motivation après s'être engagés dans une variété d'activités d'apprentissage. Dans l'ensemble, ils ont rempli 54 sondages. Les résultats indiquent que le contrôle exercé par l'enseignant et la présence de défis à relever ont une influence significative sur la motivation. Les résultats sont discutés pour aider à saisir l'influence importante des tâches d'enseignements et de l'environnement scolaire sur la motivation des élèves et sur leur désir de s'engager dans des activités d'apprentissage qui soient efficaces.

12.2 Un programme alternatif d'apprentissage sur la motivation, l'orientation des objectifs, l'auto efficacité et l'estime de soi

La présente étude (Nicholas et Steffy, 1999) examine les effets d'un programme alternatif d'apprentissage sur la motivation des élèves, 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 de la rétroaction sous la forme d'un rapport, dans l'intention de faire le point sur le système scolaire local concernant l'efficacité de leur programme. Des élèves d'une école secondaire du premier cycle (n= 199) et d'une école secondaire du deuxième cycle (n = 372) 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 élèves et les employés du programme alternatif pour fournir les informations anecdotiques pour supporter les données.

Selon les auteurs, la comparaison pré-test et post-test a révélé une augmentation significative sur les buts de l'apprentissage, la régulation de soi et l'estime de soi chez les élèves ayant complété le programme d'apprentissage alternatif. Les étudiants témoignent qu'ils ont apprécié l'assistance et la chaleur qu'ils reçoivent des employés du programme et le fait qu'ils rencontrent le succès pour la première fois dans leur vie. Certains disent apprécier les classes réduites, et ils se disent prêt à retourner à leur école d'origine. Dans les faits, 87% des participants (89 étudiants) ayant complété l'ensemble du programme sont retournés à leur école d'origine. Il serait intéressant d'étudier pourquoi ces programmes ont du succès pour certains qui complètent le programme et de comprendre le succès limité avec les élèves qui avaient pourtant initialement un niveau élevé de motivation et qui ont abandonné le programme; 40 % de ceux qui n'ont pas terminé le programme ont décroché de l'école par la suite. Dans l'évaluation de ce type de programme, il faudrait définir ce que nous entendons par succès.

12.3 Comparaison des déterminants motivationnels des élèves à risque de difficulté de langage (en lecture et en orthographe) / ceux des élèves qui ont une grande habileté sur le plan du langage

Dans cette étude (Sideridis, 2002), des 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 de bonnes habiletés langagières. Ces élèves proviennent de 30 écoles élémentaires situées au 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 de l'importance de réussir, Ils vont finalement avoir de moins bonnes performances en mathématiques et en français à la fin de l'année scolaire.

13. L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale et écrite

13.1 Le développement des habiletés en lecture

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 soutien offert aux enseignants tout au long de l'année. Cette recherche de Carlson et Francis (2002) 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. Cependant, 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.

13.2 L'intervention précoce en lecture

Ce texte de Haagar et Windmueller (2001) 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 : 1) l'évaluation va permettre de déterminer les élèves qui nécessitent une aide particulière, permet d'orienter l'enseignement et de mesurer les progrès de l'élève; 2) 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 : 1) développer un modèle d'intervention en début d'apprentissage de la lecture; 2) 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 soutien. 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 pour leur enseignement. Les ateliers et le suivi personnalisé ont été perçus positivement par les enseignants.

13.3 Un entraînement précoce à la lecture et à l'écriture

Dans cette recherche de Jacobsen, Bonds, Medders, Stasch et Sullivan (2002), 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. Des élèves, de la maternelle à la deuxième année, y participent.

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 qui a 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. Après 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.

13.4 L'enseignement direct de la lecture

Cet article de Mac-Iver et Kemper (2002) 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. La recherche ne s'intéresse qu'aux six écoles initiales d'où proviennent les élèves de la maternelle à la deuxième année faisant parie 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.

13.5 Une approche multisensorielle au développement de la conscience phonologique

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 de Bruce, Snodgrass et Salzman (1999) 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.

13.6 Un programme d'intervention précoce en lecture à la maternelle, et la réussite en 2e année

Cette étude de Hausner (2000) 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 après 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.

13.7 L'efficacité du programme « Early Steps » en lecture

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 Hoien (1999) a montré l'efficacité du programme « Early Steps» avec des élèves

caucasiens. Cette recherche, de Morris, Tyner et Perney (2000), vise plus particulièrement 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 » (écoles désignées comme ayant un statut socioéconomique défavorisé par les états américains), trois 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 Hoien (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 l'étude de Santa et Hoien (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 Hoien avait eu une intervention en

lecture. Les résultats montrent que le programme est efficace avec des élèves à risque en lecture, mais ils ne permettent pas de voir si les acquis sont maintenus.

13.8 La sélection et l'évaluation des programmes d'intervention précoce auprès d'enfants de 1re année dans l'apprentissage de la lecture

Dans cette étude, les auteurs (Santa et Hoien, 1999) 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 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 d'argent 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 huit 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 cinq à huit 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 se centre beaucoup sur 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.

13.9 Les effets des activités de pré écriture sur les performances en écriture et sur l'anxiété d'élèves à risque

L'anxiété d'écrire chez l'élève l'empêche d'écrire de façon cohérente et efficace. Le manque d'habilité 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 (Schweiker-Marra et Marra 2000) 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, sans toutefois discuter 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. Cependant, les élèves du groupe expérimental ont une plus grande diminution de l'anxiété 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 ces résultats.

13.10 L'efficacité d'un programme d'intervention en lecture pour des élèves de 1re année ayant des problèmes de conduite et d'attention

Cette recherche de Lane, O'Shaughnessy, Lambros, Gresham et Beebe-Frankenberger (2001) 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, en 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 : 1) les rimes; 2) la fusion et la segmentation phonologiques; 3) la lecture; 4) et l'orthographe. À la troisième semaine, un plan de renforcement a été établi, les élèves obtiennent 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.

13.11 Apprentissage du langage et de la communication

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 orientée 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 à cette recherche, en dyade regroupant membres de genre différent. 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'analyse des fréquences aux différentes mesures indique 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-directions vers 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 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.

13.12 Un enseignement direct de la reconnaissance à vue des mots

La Louisiane est l'état américain où les enfants sont les plus pauvres et les plus à risque d'échec scolaire. Cette recherche de Mayfield et Holmes (1999) vise à déterminer si un enseignement direct (Direct Insruction Program) 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 six semaines. Les analyses ont révélé une différence significative 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.

13.13 Le développement des habiletés en langue et en écriture

Ce programme a été élaboré pour améliorer les habiletés en langue et en écriture pour des élèves qui ne bénéficient pas déjà d'un programme d'enseignement spécial, démontrent des difficultés dans une classe régulière et qui 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.

Scherbert (1998) mentionne que 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.

13.14 Un programme de compréhension en lecture au premier cycle du primaire

Les difficultés en compréhension de lecture des élèves à risque peuvent affecter leurs progrès scolaires. Ce rapport de Parker, Quigley et Reilly (1999) 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 après 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

13.15 Une stratégie cognitive visant la compréhension en lecture au secondaire

Selon Katims et Harmon (2000), 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.

13.16 Un enseignement basé sur l'informatique pour l'acquisition d'habiletés précoces en lecture

Cette étude de Mioduser, Tur-Kaspa et Leitner (2000) 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 cinq et six 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 difficultés 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 elle est composée d'activités axées sur des exercices de 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.

13.17 Un programme de lecture assistée par ordinateur offrant un soutien individualisé

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 de cet article (Nicholson, Fawcett, Moss, Nicholson et Reason, 1999) 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 : 1) le sens; 2) la phonologie; 3) 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 ayant 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 soutien 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 éprouvant des problèmes (problem readers), avec un retard d'au moins six mois en lecture. Les élèves qui font de faibles progrès dans leurs compétences en lecture malgré le programme sont plus âgés (plus de six 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.

13.18 Un plan de lecture corrective effectué par les pairs, avec des lectures répétées

Cette étude de Harris, Marchand-Martella et Martella (2000) mentionne que 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 par l'équipe d'Harris et *al.*, (2000). 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. Après 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 soutien pour les élèves qui ont de faibles compétences en lecture.

13.19 Le regroupement flexible (Flexing Grouping) en lecture et écriture

D'après Opitz (1998) le « Flexing Grouping » consiste à créer des groupes mixtes (donc qui sont formés par des élèves qui n'ont pas les mêmes niveaux de compétence). 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. Cette stratégie 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.

13.20 Un enseignement explicite et systématique de la phonologie par des tuteurs (des parents ou des assistants en enseignement)

Vadasy, Sanders, Peyton et Jenkins (2002) ont conduit une étude longitudinale sur un programme de 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 étant à risque par leur enseignant. Par la suite, les élèves qui ont été sélectionnés sont ceux qui ont obtenu 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 quatre heures, dispensée par l'équipe de recherche. Les élèves travaillent individuellement 30 minutes par jour, quatre 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). Les élèves qui ont bénéficié du programme en première année ont eu une meilleure performance que les élèves qui avaient eu du tutorat en première et en deuxième année. 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 elle suscite 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 bien supervisés. Plusieurs avaient déjà de

l'expérience en tutorat et le taux de fidélité de l'application du programme était élevé. Cependant, 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 devrait identifier des stratégies pour 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.

13.21 L'enseignement explicite des compétences phonologiques et du décodage par le tutorat par les pairs

D'après Vadasy, Jenkins et Pool (2000), l'enseignement explicite des compétences phonologiques et du décodage peut aider les élèves à risque de difficultés d'apprentissage. L'objectif de cette étude est d'évaluer le programme de tutorat "Sound Partners", impliquant un tutorat par les pairs, 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, et provenant de quatre écoles primaires et ayant de faibles scores au pré-test (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 année du groupe expérimental ont bénéficié d'un tutorat individuel offert par des tuteurs non enseignants pendant 30 minutes, quatre 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 se centrent sur 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. Cependant, 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. Toutefois, il faut leur offrir une formation assez importante ainsi que du soutien 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.

13.22 Le tutorat par les pairs en lecture auprès d'élèves présentant troubles émotionnels et de comportement

Falk et Wehkby (2001) ont mené une recherche pour évaluer les retombées d'une intervention assistée par les pairs et 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 difficultés 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 jusqu'à 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.

13.23 Un programme du tutorat par des adultes bénévoles en lecture

Cette recherche (Baker, Gersten, et Keating, 2000) évalue les effets sur la réussite en lecture d'un programme de bénévolat largement mis en œuvre, et ce, à un coût peu élevé, et qui s'est répandu rapidement à travers l'état de l'Orégon. 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 minimes, 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 six 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 jumelés en paires 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. 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 constituées, 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 difficultés 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 doive permettre d'obtenir un effet qui soit mesurable sur la réussite en lecture. Elle doit également tenir compte de la réalité des bénévoles et de la possibilité du déploiement du programme d'intervention, ce que le type de formation offert aux tuteurs, dans le programme SMART permet puisqu'il est peu coûteux en temps et en argent.

13.24 Un modèle de compréhension en lecture enseigné par des tuteurs adultes bénévoles

Le programme de tutorat utilisé dans cette étude (Rimm-Kaufman, Kagan et Byers, 1999) 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 »). La plupart des tuteurs sont à la retraite et environ la moitié ont déjà enseigné.

Pour la sélection des sujets, les enseignants de treize classes de six écoles de Cambridge (Massachussetts) 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. 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 (Six ans et demi ou plus au début de la première année) ont mieux réussi que les plus jeunes (ayant atteint six 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 retombées positives sur la motivation, l'attitude face à l'école et sur le plan du comportement en classe.

13.25 Les caractéristiques des tuteurs les plus efficaces en lecture

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, à un manque de motivation, à l'internalisation d'habitudes peu aidantes et à 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 ainsi qu'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 ainsi qu'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, d'utiliser l'humour et l'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.

13.26 Comparaison des effets de deux types de tutorat par les pairs (tutorat actif, tutorat passif) avec un enseignement par un enseignant-médiateur (teacher-mediated instruction)

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 Greewood , 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.

La présente recherche (Madrid, Terry, Greenwood, Whaley et Webber, 1998) a pour but d'analyser les effets de deux types de tutorat par les pairs (actif et passif) et d'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 compétences supérieures à celles des 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 es erroné, 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 dispensé 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 assumée 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 intacte pour les douze semaines de l'expérimentation. Les résultats sont les suivants : 1) les deux types de tutorat ont de meilleurs résultats aux post-tests que l'intervention par l'enseignant; 2) les deux types de tutorat ont des performances équivalentes; 3) les trois types d'enseignement produisent une réussite égale en ce qui a trait à la généralisation des mots; 4) l'efficacité du tutorat passif a surpris les chercheurs et ouvre la voie à d'autres recherches; 5) 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.

13.27 Les habiletés métaphonologiques des enfants à risque et la prédiction ultérieure de la performance ultérieure en lecture

Dubuc (1998) a 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 au regard de la tâche et s'ils évoquaient, prioritairement, à l'aide d'images (signifiés) ou de mots (signifiants). Autrement dit, cet auteur a cherché à connaître leurs structures de projet de sens d'attention.

De nombreux chercheurs affirment qu'il faut s'intéresser 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 a 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 considérer, 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. En référence à la théorie de la gestion mentale élaborée par de la Garanderie, il est possible de penser que ce retard de développement, et même les conditions cognitives précédemment énumérées, peuvent être reliées aux habitudes évocatrices des élèves identifiés à risque. Selon

Gaté (1993), deux grandes orientations du projet mental correspondent à deux attitudes différentes à l'égard de l'écrit ou deux procédures différentes d'identification de mots : 1) l'une orientée par le signifié; 2) et l'autre par le signifiant.

Dans la recherche (Dubuc), tous les élèves 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. Les résultats montrent, tout d'abord ,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 présicion. 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, 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.

13.28 La compréhension de texte, la composition, la métacognition et des dispositions positives de la pensée

Le texte de Salema (2001) 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: 1) la compréhension de texte; 2) la composition; 3) la métacognition; 4) 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 des modalités utilisées par l'enseignant pour implanter 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 intégrés 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. 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 (sept 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.

13.29 Une approche de la lecture et de l'écriture inspirée de la métacognition

Dans ce texte (Tessier, 2001), 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: 1) donner du sens et cohésion aux différentes activités du cours; 2) démontrer que les stratégies enseignées répondent aux besoins des élèves; 3) prouver que les stratégies enseignées sont utiles dans toutes les autres matières; 4) susciter la motivation et l'engagement des élèves. L'auteure présente également ses programmes et ses activités en lecture, en écriture et en grammaire. Tessier affirme que son approche est efficace en se basant sur les

commentaires de ses élèves ainsi que sur les progrès notés chez ses élèves (dans les années 1982 à 1985).

13.30 Les problèmes d'ordre émotif ou psychologique suscités par certaines lectures

L'auteur de ce texte (Berman, 2001) est un enseignant de littérature qui a été confronté à des problèmes d'ordre émotif ou psychologique notés chez certains de ses élèves à la suite de la lecture de certains ouvrages (par exemple, Le journal d'Anne Frank). Par la communication au moyen d'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'enseighnement, il est recommandé d'adopter une pédagogie de risque responsable permettant de confronter l'élève à son malaise sans qu'il ne devienne vulnérable. Selom Bergman, le risque serait 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 recherche un équilibre entre la peur et la voie de la croissance.

13.31 Le développement professionnel des enseignants en lecture

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 par Chatel et Talty (2000), 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 en lecture 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 définis.

13.32 Un modèle de développement professionnel pour des enseignants (1re et 3e année)

Les recherches indiquent qu'au moins 25% des élèves américains ont des difficultés d'apprentissage en lecture. Cette étude de Dickson et Bursuck (1999) décrit un programme de développement professionnel pour des enseignants de la première à la troisième année du primaire afin de mettre en œuvre un modèle pour prévenir les échecs en lecture, dans deux écoles élémentaires d'une zone rurale. Dans ces écoles, le manque de ressources est important; le matériel utilisé a plus de vingt ans et 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 petits groupes 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, trois enseignants de première année, un enseignant "Title I" et un enseignant en éducation spécialisée. La première année de l'implantation du programme 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 des activités de 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, quatre 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, et ils travaillent 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. Un questionnement est soulevé concernant les critères

pour passer au niveau 3 car sept 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 tous les trois semaines). Comme retombées additionnelles, les enseignants ont modifié leur enseignement de la lecture et ils se sont préoccupés des élèves à risque d'échec.

13.33 Formation à l'enseignement de la lecture en contexte d'intégration scolaire

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 leur 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, Baulu, (1997) a créé une situation d'enseignement/apprentissage en lecture pour la formation des futurs maîtres afin de diminuer l'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 pour bien identifier les interventions pouvant aider les étudiants-maîtres avec les différentes situations-problèmes rencontrées qu'ils rencontrent.

13.34 Les perceptions et les connaissances d'enseignants sur la formation précoce en lecture et en écriture pour les élèves à risque d'échec

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 de ce texte (Mather, Bos et Babur, 2001), 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.

13.35 Les pratiques et les conceptions éducatives des parents en ce qui a trait à la lectureet à l'écriture

Cette étude de Preteur et Ben-Fadhel (1998) 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 (deux classes fermées et cinq à 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 reliées 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 peu réaliste car ils sur-valorisent 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).

14. L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques

14.1 L'évolution de la question des élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques

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) considère, elle-même, 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 parlent 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 : 1) rencontres difficiles et souvent ratées de l'élève avec l'ignorance qui devrait susciter le désir d'apprendre; 2) 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.

14.2 Les difficultés rencontrées dans une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques dans des classes ordinaires au primaire intégrant des élèves ayant une déficience intellectuelle légère

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, requière 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.

14.3 L'intervention en mathématiques dans les écoles d'éducation spécialisée

Conne (2003) fait état de la situation actuelle dans les écoles d'éducation spécialisée en Suisse, à propos de l'intervention en mathématiques en poursuivant deux objectifs. C'est, d'une part, pour marquer la spécificité des conditions de cette intervention et, par conséquent, de l'intervention elle-même. D'autre part, c'est pour proposer une perspective d'intervention qui rompt avec le modèle de re-médiation. 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. Une telle restitution de savoir 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. 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. 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.

14.4 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

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, 5^{e} 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'intervention 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.

14.5 Le rôle des interactions sociales dans le développement de la pensée mathématique d'élèves en difficulté grave d'apprentissage

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 chercheures 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 Vygotki 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 situation 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.

14.6 Des dynamiques temporelles de l'enseignement et de l'apprentissage différenciés selon les classes (regroupant des élèves doubleurs, réguliers ou forts)

L'article de Cotret et Giroux (2003) relate 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 différenciés. 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 exerciceurs 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 grand « 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 chercheures 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.

14.7 Les erreurs et conceptions en mathématiques d'élèves de classes d'adaptation scolaire

En quoi les erreurs et les conceptions en mathématiques des élèves de classes d'adaptation scolaire sont-elles différentes de celles 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 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 de 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 fait 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.

14.8 Des interventions de re-médiation réalisées auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques

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, et cela 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 soutien 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 misent sur cinq aspects : 1) des situations de construction, élaborées dans une perspective socio-constructiviste, 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 en dessins et leurs consignations, par les enfants, dans un cahier qui devient 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'intervention pour relever ce défi. Van Nieuwenhoven et *al*., (2003) terminent en donnant les conditions de réussite du dispositif envisagé. Les auteurs insistent 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 de relations avec l'enfant qui soit personnalisées, interactives, évolutives et réciproques.

14.9 Les causes des difficultés des élèves en résolution de problèmes à la lumière d'un cadre théorique sur la métacognition

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 les 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 favoriser des stratégies d'autorégulation cognitive. Ces auteurs soulignent que l'enfant doit pouvoir appliquer de tels mécanismes d'autorégulation jusqu'à les automatiser.

14.10 L'enseignement du processus de planification en mathématiques

Le processus cognitif utilisé dans cette recherche est basé sur la théorie PASS (Planning, Attention, Simultaneous, and Successive), les processus de planification, d'attention, de simultanéité et de succession sont la base des fonctions cognitives. Cette étude de Naglieri et Johnson (2000) 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, fréquentant une école située dans le sud de la Californie. Ils 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 sept 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 a une faiblesse sur le plan du processus sucessif (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'amélioraient considérablement en contraste avec ceux ayant une faiblesse cognitive sur le plan des processus d'attention, de simultanéité et de succession. Ces données montrent que les enfants ayant 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 planfication 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.

14.11 La formation à l'enseignement en mathématiques en adaptation scolaire

Dans son article, 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 susciter une appropriation

du « Modèle d'analyse des activités cognitives des élèves » par trois orthopédagogues, et à susciter une réflexion menant à la transformation du modèle théorique en un modèle pratique facilitant les interventions rééducatives en cours d'action. 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; 3) et enfin, la réflexion posée sur la coordination entre les représentations mentales et les procédures utilisées. À partir de ce modèle, DeBlois pense qu'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. Ce sont : 1) la confusion entre représentation mentale et procédures des élèves; 2) la difficulté de partir de la production des élèves et d'inférer les représentations mentales sur la base d'une analyse conceptuelle; 3) 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; 4) la confusion entre modèle d'interprétation et modèle d'intervention. Cette recherche a également permis de relever les moments de prises de conscience constituant des pas conduisant à l'appropriation du modèle par les orthopédagogues. Notons : 1) la nécessité de partir des productions des élèves; 2) conduire des interventions par le questionnement; 3) constat que l'intelligence n'est pas une mesure fixe; 4) possibilité de comprendre la source de l'erreur; 5) développer une intervention sur la base d'une analyse conceptuelle et exploitant le concept lui-même; 6) l'importance pour l'élève lui-même de modifier sa compréhension et d'illustrer la

situation; 7) 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 des informations pertinentes pour la formation, initiale ou continue, des enseignants en mathématiques, en adaptation scolaire.

14.12 L'implantation d'une réforme universitaire du curriculum mathématique

Cette recherche de Woodward et Baxter (1997) 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. Il 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 distinctes 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. Cependant, une plus grande assistance est nécessaire pour les élèves en difficulté et pour les élèves à risque qui sont intégrés dans une classe régulière.

14.13 Un club de mathématiques en résolution de problèmes après l'école

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 le personnel de leur école. Le logiciel de jeu « Puzzle Tanks », conçu pour des tâches de 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 (Stone et Stone, 1998) montre, lors des rencontres, que l'étudiant universitaire encourage l'élève à recourir à 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.

14.14 L'utilisation de la calculatrice graphique pour l'apprentissage des mathénatiques auprès d'élèves à risque au secondaire

Pugalee (2001) s'appuyant sur Oakes (1995) explique que souvent les enseignants de classes plus faibles ne font pas bénéficier leurs élèves des pratiques éducatives innovatrices. Ils utilisent plutôt le travail individuel dans le manuel scolaire, comme stratégie. 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'occasion 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.

14.15 Les caractéristiques d'un enseignement favorisant la résolution de problèmes mathématiques par les élèves ayant des résultats plus faibles

Les résultats du NAEP (National Assesement 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 équivalents à ceux d'une année scolaire en deux années ou plus (Cawley et Miller, 1989). Bottge (2001) propose 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 être assortis d'un enseignement explicite des savoirs de base permettant de poser les fondements de la connaissance chez l'élève.

15. Les interventions alternatives

15.1 Les effets de deux programmes (le groupe dramatique de thérapie, et le programme d'étude contrôlée) concernant les troubles émotionnel et de comportement

Dans la recherche présentée dans ce texte (McArdle et *al.*, 2002), 122 enfants identifiés par leur professeur comme étant à risque de troubles émotionnels et de comportement ont été répartis, au

hasard, dans un groupe dramatique de thérapie ou dans un programme d'étude contrôlée, basé sur le site de l'école. De ce nombre, 117 élèves ont complété la phase l'intervention d'essai qui comprend des sessions qui totalisent 12 heures. Les auto-évaluations effectuées après l'intervention démontrent un effet significatif associé à chaque type d'intervention sur les plans émotionnel et comportemental. Cependant, selon les rapports des enseignants, il y aurait un avantage net en faveur de l'intervention de groupe de thérapie. C'est aussi démontré par l'analyse catégorielle menée sur les données de ceux ayant les symptômes les plus sévères. Cette analyse confirme les données provenant des enseignants qui soutiennent que les améliorations se sont maintenues pour une période de suivi de plus d'un.

15.2 Une stratégie d'intervention basée sur une approche multisensorielle

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, en présence de ces difficultés, est l'approche la le plus bénéfique pour éviter que les problèmes s'aggravent. Une des causes de ces difficultés en 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). The Orton-Gillingham (R) et TouchMath® constituent un système d'instruction multisensorel qui a été implanté afin d'améliorer le développement des habilités en lecture et en mathématiques des élèves de six et sept 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. Selon une étude de Dev, Doyle et Valente (2002), les résultats pour l'ensemble des élèves démontrent une amélioration pour les scores en lecture, et ce, avec "Wide range Achievement" Test-III. Les élèves étaient considérés à risque de difficultés d'apprentissage en lecture et en mathématiques, au début de leur premier année de scolarisation. Après l'intervention, il n'était plus nécessaire qu'ils participent à la classe d'éducation spéciale à la fin de leur deuxième année scolaire. Les résultats ont démontré les bénéfices d'utiliser une méthode d'instruction multisensorielle pour soutenir le rendement scolaire des élèves à risque en lecture et en mathématiques. Les 11 participants ont été évalués à partir du WRAT-III à la fin de leur deuxième année du primaire en 1996. Avant d'intégrer le programme multisensoriel pour la lecture et les mathématiques, les 11 participants avaient des performances inférieures au pré-requis en lecture et en orthographe, Sept d'entre eux avaient aussi une performance inférieure en mathématiques. Après l'intervention, tous les élèves ont démontré une amélioration en lecture. Tous, à l'exception d'un élève, ont terminé en obtenant la note de passage en orthographe et 75% des élèves ont eu des scores au-dessus de la note de passage en mathématiques. Les élèves ont été capables de maintenir leurs gains dans les trois domaines (lecture, orthographe et mathématiques). Lors d'une dernière vérification, au printemps 1998, aucun des participants était en éducation spéciale.

15.3 Le modèle des intelligences multiples

Selon Leblanc (1997), la vision dominante sur les difficultés d'apprentissage est réductionniste, centrée sur seulement deux capacités d'apprentissage (logico-mathématique et linguistique), alors que les visions socioculturelle et constructiviste conçoivent 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, "in-corp-orer" 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 constituent un cadre développemental et trois types d'apprenants se construisent avec leurs contraintes respectives : 1) l'apprenant intuitif (ou naturel ou naïf, universel) construit, dans les premières six à sept 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) plus tard, il devient une personne habile dans une ou plusieurs disciplines ou celle qui a acquis une expertise disciplinaire.

Les quatre vagues dans le développement des intelligences sont les suivantes : 1) la symbolisation, appelée représentation des événements, apparaît entre les âges de 18 à 24 mois (l'enfant établit les savoirs entre les agents, les actions et les objets dans les événements de sa vie); 2) la symbolisation topologique émerge vers trois ans, c'est la capacité de capturer les relations de formes et de dimensions des objets (l'enfant arrive à cartographier les relations temporelles et spaciales générales); 3) vers l'âge de quatre 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, l'enfant approprie la notation au langage écrit comme instrument de symbolisation.

L'auteur propose deux types de questionnaire d'identification des apprenants : 1) un pour les enfants de 10 à 14 ans; 2) et un autre pour les enfants de 14 à 18 ans. Dans les interventions auprès des jeunes en difficultés plutôt que de faire du sur-apprentissage ou du découpage des contenus, Leblanc propose de changer de perspective, c'est-à-dire 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 forces 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; 7) et une disposition musicale.

16. La métacognition

16.1 Le développement de stratégies métacognitives

Cet article, de Dwyer, Tomei et Mohr (2000), souligne les objectifs d'une identification appropriée des stratégies métacognitives d'apprentissage lorsqu'on travaille avec des élèves à risque d'échec scolaire. Ce sont : 1) développer l'habileté nécessaire pour s'adapter aux nouvelles situations d'apprentissage; 2) savoir les appliquer sur son capital intellectuel. Les trois habiletés essentielles de métacognition qui permettent à l'élève de réguler sa pensée et son apprentissage sont : 1) la planification; 2) la surveillance / contrôle; 3) l'évaluation. Il faut, selon ces auteurs, apprendre aux élèves à apprendre à partir de leurs forces.

Typiquement, ces élèves ont besoin d'instructions explicites 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 se met en exercice dans plusieurs aspects de la cognition : 1) la mémoire; 2) l'attention; 3) la communication: 4) la résolution de problème; 5) l'intelligence. Les auteurs présentent les grandes lignes du développement des habiletés métacognitives chez les jeunes enfants. Ils présentent, ensuite, des comportements précoces typiques de problèmes métacognitifs potentiels (un vocabulaire pauvre à l'oral qui peut-être transféré en difficultés d'écriture, peu de discrimination des sons, peu d'habileté de catégorisation). Ils mentionnent aussi des problèmes métacognitifs qui peuvent être associés à la difficulté à analyser un dessin visuel complexe, à la difficulté à faire des rappels d'histoires et à une difficulté avec les représentations perceptives et motrices. Ils proposent un guide pour les interventions. Ils pensent que certaines caractéristiques du développement de l'élève à mi-parcours, ou à l'adolescences (en considérant les changements physiques, psychologiques, sociaux et scolaires), devraient avoir un impact sur les décisions pour sélectionner les interventions visant les stratégies cognitives. La théorie cognitive psychologique a le potentiel de faire comprendre ce qui est important dans l'apprentissage des enfants. Combinée à la psychologie cognitive, la métacognition a le potentiel d'être un outil significatif significatif pour les éducateurs qu'ils peuvent utiliser dans leurs pratiques avec les enfants et les adolescents.

Les enseignants doivent apprendre aux enfants comment résoudre les problèmes d'une façon méthodique et les apprenants doivent être actifs dans le processus d'apprentissage, en travaillant en petits groupes, avec les pairs. Avec le concours des enseignements, l'élève doit prendre conscience de ces propres modes cognitifs dans la situation d'apprentissage. Les élèves doivent

aussi identifier quand et où les stratégies métacognitives sont plus efficaces. Les auteurs proposent d'enseigner un nombre limité de stratégies mais de le faire en profondeur.

L'apprenant adulte a aussi besoin de recourir aux stratégies métacognitives. Le défaut à les développer constitue un désavantage. De fait, l'adulte est confronté à une plus grande proportion de lecture indépendante, il fonctionne de façon plus autonome et il est responsable des décisions qu'il prend. Pour ces auteurs, un apprentissage efficace implique le recours à la métacognition qui contrôle activement, coordonne et surveille les processus ainsi que les stratégies d'apprentissage.

16.2 Le développement des habiletés méta-cognitives par une augmentation des capacités cognitives et un entraînement au transfert des connaissances

Beaucoup de jeunes canadiens décrochent du milieu scolaire canadien (18%) parce qu'ils ne peuvent pas faire une intégration efficace de la masse des informations imposées par le monde scolaire. Chinien et Boutin, (2002) ont mené une étude auprès de 175 élèves à risque soumis à une intervention qui cherchait à augmenter leurs habiletés méta-cognitives grâce à 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 enseignants qui ont participés dans le projet ont été interviewés par un évaluateur externe. Les données recueillies lors des entrevues ont été résumées, analysées et regroupées dans 10 catégories distinctes. Les résultats indiquent que ce programme d'intervention peut avoir un impact positif sur l'enseignement et le processus d'apprentissage. Les résultats des mesures quantitatives démontrent que 38 % des élèves qui ont participé à 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 qui sont nécessaires pour assurer le succès de l'implantation d'un programme de développement cognitif.

17. Les interventions dans le domaine de l'art

17.1 Un programme d'art visuel pour les élèves à risque

O'Thearling et Bickley-Green (1996) examinent 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 d'un sens critique de leur pensée à travers la critique de l'art et l'expression d'eux-mêmes.

Si les élèves à risque sont guidés et éduqués, leur non conformité peut être catalysée vers une pensée créative et les amener à des changements positifs. Un professeur d'art peut percevoir les élèves à risque comme ayant un grand potentiel. Les jeunes agités sont souvent perçus comme n'ayant pas une haute estime d'eux-mêmes (Walsh, 1993). Conventionnellement, l'éducation de l'art influence l'estime de soi par différents facteurs : l'affiliation, leur valeur personnelle, la sécurité, l'accomplissement et l'opportunité d'expression (Can & Clover, 1991). La nature des pensées des adolescents produit des changements nécessaires dans le processus éducationnel (Piaget, 1970). Les adolescents ont des modes inflexibles de perception et d'interprétation qui peuvent être assouplis par le programme d'art.

O'Thearling et Bickley-Green (1996) ont produit 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? Il 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 entre celles des admirateurs des œuvres, ni de 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'air d'être vu par l'élève à risque, comme ayant le pouvoir de créer ou d'effectuer un changement sur les circonstances. Comme dans leur vie, les élèves à risque n'ont pas l'impression de pouvoir effectuer des changements dans leur environnement.

Les auteurs donnent des exemples de quelques étudiants dans des situations précises qui montrent leur évolution à partir de certaines actions reliées à l'art, par exemple, un enfant qui crée un objet qu'il considère valable ou ayant une valeur, peut souvent transférer cette valeur à lui-même. Créer un environnement sûr où les jeunes sont encouragés à s'exprimer sans violence, d'une façon significative et personnelle peut avoir un profond effet sur leur confiance en eux-mêmes.

17.2 La danse

Ce livre de Hanna (1999) offre de l'information sur l'organisation de l'enseignement en danse et sur les différents intervenants : les administrateurs, les créateurs et les politiques de création, les parents, les professeurs de danse et 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 à travers différents programmes.

Selon Trescott (1994), cité dans Hanna (1999), l'art comme un outil par lequel les jeunes à risque peuvent contrer leur « exil d'eux-mêmes ». Un rapport du "President's Commitee on the Arts and the Humanities" (Weitz 1996) reconnaît que la danse est un refuge sécuritaire et qu'elle s'est révélée particulièrement puissante pour contenir la violence, les abus de drogues et le décrochage scolaire (Blumenthal 1996). Selon l'auteur, la danse peut être un véhicule pour les jeunes à

risque, afin de rencontrer les buts de l'éducation nationale. Les élèves qui se sentent étrangers de l'école affichent souvent des comportements d'opposition, c'est généralement une façon mal adaptée qu'ils ont d'étaler leur pouvoir et leur affirmation de soi.

Dans son livre, Hanna (1999) présente le programme de danse pour les élèves à risque de l'Institut Nationale de la Danse, fondé par Jacques D'amboise, lui-même un décrocheur de l'école secondaire. Les standards requis pour la danse sont : une discipline personnelle, une estime de soi élevée et un support mutuel de la part de l'équipe de travail. Toutes ces qualités aident les élèves à exceller dans une variété de tâches. Dans ce programme, 90% des élèves viennent de la communauté défavorisée et certains ont des invalidités physiques ou émotionnelles. L'institut a plusieurs programmes d'enseignement dans plusieurs écoles scolaires et s'adressant à différents groupes d'âge. Ils ont des classes une fois par semaine et ils préparent une performance pour l'événement annuel qui met à profit leur connaissance en histoire, la chronologie, la vie des gens impliqués, l'art, la littérature et une illustration de la musique de cette époque. Les enseignants doivent être énergiques et posséder une personnalité théâtrale, ils doivent aussi comprendre les enfants et leurs besoins dans leur développement, être familiers avec l'enseignement et les processus d'apprentissage et avoir une attitude qui respire la confiance en soi, l'enthousiasme, la responsabilité, la sincérité et l'ouverture. Les enseignants ont des outils pour obtenir l'attention des jeunes, pour structurer la classe lors du réchauffement et pour enseigner la chorégraphie. Il y a des projets spéciaux tout au cours de l'année, par exemple, avec les policiers de la ville. Tous les élèves sont mis à profit pour les décors, les costumes et la publicité. Les habiletés d'observation, de reproduction et répétition servent pour améliorer la confiance et l'estime des élèves.

17.3 Le programme « Apprentissage de la lecture par l'art »

Dans son livre, Hanna (1999) présente également le programme « Apprentissage de la lecture par l'art » (Zamdmer, 1994), un programme qui utilise l'art pour l'enseignement des habiletés en lecture et en écriture pour les jeunes ayant des résultats décevants de la 2e année à la 7e année. Ce programme est en fonction dans 32 états, 832 districts, 2 850 écoles, et engage 7 341 professeurs et superviseurs et plus de 200 000 élèves ont travaillé avec ce programme. Il y a des ateliers d'art concret deux fois par semaine avec une orientation vers la lecture de l'art et des ateliers de lecture à chaque. Il y a des passages d'une expérience non verbale vers une expérience verbale, de la danse à la lecture et l'écriture. Les ateliers de danse aident à promouvoir les interactions sociales positives étant donné que les élèves examinent et commentent les uns les autres leurs buts, leurs processus et leurs accomplissements. Ces ateliers tentent de promouvoir la compétence du développement du langage en demandant d'écouter, de parler, d'écrire et de lire. La lecture devient un outil pour apprendre d'avantage sur la danse.

17.4 L'art en cours d'été

Selon les informations rapportées par Hanna (1999), les cours d'été offerts par le programme « Ailey camp » ont une grande valeur pour prévenir les pertes de gain fait durant l'année scolaire (Entwisle and Alexander 1992). Il y a sept critères précis de sélection des jeunes pour ce camp. Il privilégie les jeunes en difficulté et venant de la classe pauvre. Ils apprennent la danse, l'écriture créative et des cours de counseling (nutrition, drogue, …), en intégration avec les contenus académiques. Les élèves se sentent plus en sécurité de bouger du connu vers l'inconnu. Les nouvelles créations démarrent avec les mouvements locomoteurs connus pour aller vers l'improvisation et l'inconnu.

Le programme a permis d'éliminer l'éligibilité des élèves pour les services spéciaux en lecture, ils rencontrent les exigences du standard minimum. Les évaluations du programme, par le passé, montrent que les élèves améliorent leur moyenne mensuellement en lecture à chaque mois quand ils participent au programme. Le programme « Ailey camp » cherche également à développer l'estime de l'élève et ses habiletés interpersonnelles et cognitives. Les rapports des professeurs, l'évaluation des élèves et les analyses des comportements moteurs suggèrent que le programme est un succès. Une douzaine d'écoles, qui offrent le programme en danse, attestent le fait qu'elles ont pu saisir l'attention de plusieurs jeunes à travers leur participation active dans leur corps et dans leur esprit.

18. Des stratégies d'enseignement spécifique

18.1 Le développement de stratégies dans la prise de note par les élèves à risque

Les auteurs de ce texte (Sweeney et al., 1999) 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 notes 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. Cependant, 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 les périodes d'enseignement. 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 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 re-médiation, 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.

19. L'évaluation des apprentissages et des comportements

19.1 L'utilisation du portfolio

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) le placement de l'élève 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.

19.2 L'utilisation du logiciel «Microsoft Access relational database» comme support au programme « Student Support Team » (SST)

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 à la suite de la suspension d'un élève de l'école. Le processus SST est un processus de planification interdisciplinaire pour les élèves à risque. Il met à contribution des enseignants du secteur régulier, des enseignants en éducation spécialisée, des professionnels de services connexes et des ressources de la communauté tout en incluant les membres de la famille de l'élève.

Selon l'équipe de Gilleland et *al.,* (1998), 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 au registre des décisions et des 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.

CONCLUSION

En somme, cet ouvrage tente d'éclaircir les malentendus qui existent à l'égard du concept d'« élèves à risque », et montre bien les perspectives diverses qui sous-tendent les différentes définitions relevées. Ce qui est fascinant, c'est que tous et chacun peuvent trouver, parmi les définitions répertoriées, celle qui cadre bien avec leurs conceptions de l'éducation, au sens large du terme et du développement de l'enfant. À notre avis, les définitions de type institutionnel, descriptif et prédictive, seront plus pratiques, viables et compréhensives pour la pratique et l'intervention auprès de l'élève à risque, en autant qu'elles s'insèrent dans un cadre épistémologique d'ordre écosystémique. Une telle orientation tient compte des interrelations entre les caractéristiques de l'enfant et de ses divers environnements (scolaire, familial, communautaire). Cette orientation offre l'avantage de mieux saisir la complexité des enjeux qui se retrouvent autour de l'élève qui est considéré comme « étant à risque » et de comprendre que le risque est de nature transactionnelle et non un élément statique qui peut être éliminer par une action brève et ponctuelle (Trudel, Puentes-Neuman, 2000).

En ce qui concerne les recherches sur les interventions menées auprès de cette catégorie d'élèves, nous pouvons déplorer le manque de rigueur pour plusieurs d'entre elles. La méthodologie empruntée n'est pas toujours claire ou pas présente du tout. Plusieurs de ces recherches ont recours à des échantillons de type sélectif qui ne sont pas toujours représentatifs de l'ensemble de la clientèle visée par l'expression «à risque» et de la clientèle scolaire générale. Dans certains cas, lorsque plusieurs actions éducatives ont été mises en branle, il est impossible, pour les chercheurs, d'attribuer les effets positifs à des stratégies spécifiques. Aussi, le dilemme de la recherche en éducation ressort très bien du bassin des recherches qui ont été recensées et analysées. D'une part, des recherches tentent de saisir le phénomène du «risque» et les caractéristiques des individus à risque en ayant recours à la méthodologie dite scientifique. Certains chercheurs adoptent même une approche épidémiologique. D'autre part, les recherches qui tentent d'identifier des voies d'action pour intervenir efficacement auprès des élèves «à risque», se tournent plus fréquemment vers des études de cas.

Quoi qu'il en soit, un certain consensus ressort tout de même. Aucune panacée n'existe dans le domaine de l'intervention auprès des élèves « à risque ». Les programmes qui se sont avérées efficaces comportent une variété d'actions, d'interventions et de stratégies coordonnées, qui ont

été apportés tôt dans le parcours scolaire de l'élève tout en permettant d'identifier les difficultés et d'apporter une aide appropriée. Elles ont nécessité des efforts concertés de la part de tous les intervenants du milieu scolaire, des parents et de la communauté éducative.

En conclusion, cette recension des écrits, si bien mise à profit, devrait avoir des retombées positives sur la formation des différents intervenants confrontés aux difficultés de l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves. En effet, certaines études rapportant les propos d'enseignants signalent comment ceux-ci se sentent mal outillés pour intervenir de manière appropriée, notamment en contexte d'intégration scolaire. Les informations relatives aux interventions s'étant avérées les plus efficaces pourront leur apporter un plus grand soutien. De plus, cet ouvrage devrait permettre de bien circonscrire les problématiques de recherche actuelles concernant l'éducation des élèves à risque et d'en définir de nouvelles en référence avec la réforme de l'école québécoise. Ce rapport offre ainsi des balises intéressantes pour la recherche future dans ce domaine. Il ouvre aussi sur des voies susceptibles d'orienter les décideurs politiques, aux différentes instances, face aux services à offrir aux élèves « à risque » et aux modalités pour les dispenser.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

(1995). Teaching, learning, and human development. *American educational research journal, 32*(1), 65-223.

(2001). In the Arts Spotlight. *Educational Leadership, 59*(2), 70-73.

(1996). La Voie technologique : une mesure efficace pour contrer le décrochage scolaire [au secondaire]. *Le Bus, 14*(1), 29.

(1993). At-Risk Youth. *Urban-Institute: Policy and Research Report, 23*(1), 11-19.

Albert-Ouellette, D. (1994). Réflexions d'une intervenante oeuvrant auprès des décrocheuses et des décrocheurs potentiels. *Education et francophonie, 22*(1), 40-44.

Allard, R. (1994). Profil descriptif d'une clientèle de jeunes à risque [au Nouveau-Brunswick]. *Education et francophonie, 22*(1), 17-24.

American Federation of Teachers (1997). *Passing on failure : District promotion policies and practices.* Washington, DC : Author. Available online : http://www.aft.org/edissues/socialpromotion/index.htm.

Ammerman, P. A., McLaughlin, G. W. et Brozovsky, P. V. (1999). *Assessing the Effect of Programs Designed To Enhance Student Success.* Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA.

Ashton, R.W. (1997). *Students at Risk: The Discourse of False Generosity*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, IL.

Baillargeon, M. (1992). *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.* Québec : Groupe de recherche en intervention précoce, Office des personnes handicapées du Québec.

Baker, B. D. (2001). Living on the edges of state school-funding policies: The plight of at-risk, limited-english-proficient, and gifted children. *Educational policy: Los Altos, Calif., 15*(5), 699-723.

Baker, S., Gersten, R. et Keating, T. (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 494-519.

Basham, L. B. (1994). *Active Learning and the At-Risk Student: Cultivating Positive Attitudes towards Science and Learning.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED374088).

Baulu M. M. (1997). La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture. É*ducation et francophonie, 25*(2).

Bay, M. et Bryan, T. (1992). Differentiating Children Who Are at Risk for Referral from Others on Critical Classroom Factors. *Remedial and Special Education RASE, 13*(4), 27-33.

Bélanger, N. (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help' : social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International journal of inclusive education*, *4*(3), 231-252.

Bergeron, E. (2001). Les raisons du décrochage. *Québec science, 40*(1), 10-12.

Berman, J. (2001). Teaching students at risk. *PsyART, 5*.

Berninger,V. W., Abbott, R. D., Brooksher, R., Lemos, Z., Ogier, S., Zook, D., et Mostafapour, . (2000). A connectionist approach to making the predictability of English orthography explicit to at-risk beginning readers : Evidence for alternative, effective strategies. *Developmental neuropsychology, 17*(2), 241-271.

Bernoussi, M. et Khomsi, A. (1997). Détection des enfants à risque en grande section maternelle (GSM) et aptitudes numériques. *Psychologie et éducation : Dourdan, 28*, 55-65.

Biemiller, A. et Shanny, M. T. (1995). Assisted reading practice: effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading research quarterly, 30*(3), 382-395.

Blackbourn, J. M., Tyler, J. L., Vinson, T. P., Thomas, C. et Elrod, C. F. (1999). Social Studies Students At Risk for Academic Failure. *Journal of At Risk Issues, 6*(1) 20-23.

Bogus, B. (1995). Quantifying Qualitative Learning. *Hands On, 50*, 13-17.

Bonnet, J., Strayer, F. F., Fortin, L., introd. et Strayer, F. F. (2000). Concordance dans le dépistage des enfants à risque pour les difficultés d'adaptation en milieu préscolaire; Les troubles du comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(1) , 55-74.

Borman, G.D. et Hewes, G. M. (2001). *The Long-Term Effects and Cost-Effectiveness of Success for All.* Baltimore : Center for Research on the Education of Students Placed At Risk,.

Borowsky I. W. et Resnick, M. D. (1998). Environmental stressors and Emotional status of adolescents who have been in special education classes. *Archives of pediatrics and adolescent medicine, 152*(4), 377-382.

Bottge, B.A. (2001). Reconceptualizing Mathematics Problem Solving for Low-Achieving Students. *Remedial and Special Education, 22*(2), 102-112.

Bottos, M., Dalla-Barba, B, D'este, A., Tronick, E. Z., Estroff, D. B. , ed., Fieldon, C., ed., Shelton T., ed. et Saylor, T., ed. (1996). The Neurobehavioral Assessment Scale as an instrument for early long-term prognosis and intervention in major disability in high-risk infants; High-risk infants. *Journal of pediatric psychology, 21*(6), 755-769.

Bouchard, P. (2002). Le développement de l'adolescent : manifestation de comportements à risques, prévention et intervention en milieu scolaire. *Vie pédagogique, 122*, 11-16.

Bouchard, P. (1999). Le programme Foyer : cinq ans de prévention du décrochage. *Vie pédagogique, 113*, 44-48.

Bouchard, P. (1994). Le projet Foyer : une mesure d'aide aux décrocheurs du premier cycle du secondaire. *Vie pédagogique, 91*, 12-14, 39.

Boudreault, P. (1996). Enfants de maternelle à risque de difficulté d'apprentissage : un outil de dépistage. *Apprentissage et socialisation, 17*(1,2), 127-132.

Bourassa, M. (1994). La prévention au préscolaire : pourquoi et comment? É*ducation et francophonie, 22*(3), 47-54.

Boyajian, A. E., DuPaul, G. J., Handler, M. W., Eckert, T. L., et McGoey, K. E. (2001). The use of classroom-based brief functional analyses with preschoolers at-risk for attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 30*(2), 278-293.

Bradette, S. (1999). Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*, *20*(3), 61-73.

Brandt, R. (1992). On Building Learning Communities: A Conversation with Hank Levin. *Educational Leadership, 50*(1), 19-23.

Brooks, K. W. (1997). *Too Much Fun for Therapy: Therapeutic Recreation as an Intervention Tool with At-Risk Youth. A Series of Solutions and Strategies.* Clemson : National Dropout Prevention Center.

Brooks,V. et Coll, K. (1994). *Troubled Youth: Identification and Intervention Strategies*. Paper presented at the National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Denver, CO.

Brossard, L. (1992). L'école de la réussite [au Québec]. *Vie pédagogique, 80*, 11-20.

Brown, M. H. et al (1993). Guided Dramatization: Fostering Social Development in Children with Disabilities. *Young Children, 48*(2), 68-71.

Brown, R. S.. (1995). *Mentoring At Risk Students: Challenges and Potential, No. 217.* Ontario : Toronto Board of Education.

Bruce, C., Snodgrass, D., Salzman, J. A. (1999). *A Tale of Two Methods: Melding Project Read and Guided Reading To Improve At-Risk Students' Literacy Skills.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

Bruininks, R. H. et al. (1994). Integrating services: The case for better links to schools. *Journal of School Health, 64*(6), 242-248.

Cadieux, A. (1992). L'identification des enfants à risque de retards scolaires. *Apprentissage et socialisation, 15*(2), 101-108.

Caille,J. P. et Bier B., ed. (2000). 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?. *VEI enjeux, 122*, 76-92.

Callahan, K., Rademacher,J. A. et Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education, 19*(3), 131-141.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Tomchin, E. M. et Plucker, J. A. (1995). *Project START: Using a Multiple Intelligences Model in Identifying and Promoting Talent in High-Risk Students.* Storrs : National Research Center on the Gifted and Talented.

Campbell, F. A. et Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence : positive effects of early intervention. *American educational research journal, 32* (4), 743-772.

Campbell, T. et Chastain-Bogy, C. (1996). Advantages of Higher Level Thinking for At Risk Children. *Rural Educator,18*(1), 34-37.

Cange, C. et Favre, J.M. (2003). L'enseignement spécialisé est-il pavé de bonnes analyses d'erreurs ? *Éducation et francophonie, nombre 2003*

Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M. J. et Parent, S. (2001). 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. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 195-228.

Carlson, C. D. et Francis, D. J. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 7*(2), 141-66.

Carroll, A., Baglioni, A. J. jr, Houghton, S. et Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children : An examination of goal orientations and social reputations. *British Journal of Educational Psychology, 69*(3), 377-392.

Casal, J., Garcia, M., et Planas, J. (1998). Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe : paradoxes d'un succès . Exclusion et formation. *Formation emploi, 62*, 73-85, 113.

Castellano, M., Stringfield , S. et Stone,J. R. III (2001). *Career and Technical Education Reforms and Comprehensive School Reforms in High Schools and Community Colleges: Their Impact on Educational Outcomes for At-Risk Youth.* St. Paul : National Research Center for Career and Technical Education.

Center, Y., Wheldall, K., Freeman, L., Outhred, L. et Mcnaught, M. (1995). An evaluation of reading recovery. *Reading research quarterly, 30*(2), 240-263.

Cesarone, B. (1999). Fostering the Resilience of Children. *Childhood Education, 75*(3) ,182-84.

Chadwick, O., Taylor, E., Taylor, A., Heptinstall, E. et Danckaerts, M. (1999). Hyperactivity and reading disability : A longitudinal study of the nature of the association. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 40*(7), 1039-1050.

Chambers, B., Abrami, P.C., Massue, F. M. et Morrison, S. (1998). Success for All: Evaluating an Early-Intervention Program for Children at Risk of School Failure. *Canadian Journal of Education, 23*(4), 357-72.

Chapleau, B. (1995). Le décrochage scolaire. *Dimensions*, 16(3), 10.

Chatel, R.G. et Talty, P. (2000). Early Literacy Intervention Professional Development Program: Listening to Teachers' Voices..

Chinien, C. et Boutin, F. (2002). Qualitative assessment of cognitive-based dropout prevention strategy. *High School Journal, 85*(2), 1-11.

Chiodo, C. B. (1993). *Increasing Academic Achievement of Second Grade Learning Disabled Students through Implementation of a Resource/Consultative Service Delivery Model.* Ed.D. Practicum Report, Nova University.

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

Cline, J. D. et McLaughlin, T. F. (1993). An Analysis of Two Peer Tutoring Models for Spelling Performance with At-Risk Elementary School Students. *B.C. Journal of Special Education, 17*(1), 1-18.

Cobb, J. B. (1998). The Social Contexts of Tutoring: Mentoring the Older At-Risk Student. *Reading Horizons, 39*(1), 50-75.

Coe, P. M., Usher, B. A., et Cargo, A. P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorder in preschoolers. *Journal of clinical psychology, 22*(2), 154-164.

Colby, R. G. et al (1995). *Experience Based Writing and the At-Risk Student.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED384047).

Conne, F. (2003). Pertes de contrôle et prises de contrôles dans l'interaction de connaissances. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Conte, R., Andrews, J. J. W., Loomer, M. et Hutton, G. (1995). A classroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. *Alberta journal of educational research, 41*(1), 84-102.

Costello, M. (1996). Providing effective schooling for students at risk. Pathways to School Improvement.. Available online: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at600.htm.

Craig, U., Lesley, A. et Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-13.

Crespo, M. et Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé: une intervention éducative efficace. *International review of education, 47* (1-2) 31-58.

Crevola, C. A. et Hill, P. W. (1998). Evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 3*(2), 133-157.

Daniels, M. (1994). Project SOUL: A Retrospective Analysis of an Institutional Plan for Mainstreaming At-Risk Students. *New Jersey Journal of Communication, 2*(1), 69-90.

Dare, M., Durand, S., Moeller, L. et Washington, M. (1997). *Using Multiple Intelligences, Cooperative Learning, and Higher Order Thinking Skills To Improve the Behavior of At-Risk Students.* Master's Field-Based Action Research Project, Saint Xavier University.

Darling-Hammond, L. (1998). Alternatives to grade retention. *The School Administrator, 55*(7), 18-21.

Debard, J. L. (1992). De la formation initiale spécialisée à la formation continue pour les jeunes les plus en difficulté. *Communautés éducatives, 79*, 55-57.

Debeurme, G. (1997). Partenariat école-milieu de travail : un moyen de motivation pour les élèves à risque d'abandon scolaire. *Apprentissage et socialisation, 18*(1,2), 57-64.

DeBlois, L. (2003). Préparer à intervenir auprès des élèves en interprétant leurs productions : une piste… *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Dembo, R., Turner, G., Schmeidler, J., Sue, C. C., Borden, P. et Manning D. (1996). Development and evaluation of a classification of high risk youths entering a juvenile assessment center. *Substance use and misuse, 31*(3), 303-322.

De-Moor, J. M. H., Van-Waesberghe, B. T. M., Detraux, J. J., Mombaerts, D. et Montulet, I. (1993). Aide précoce aux enfants présentant des troubles de développement. *Recherche en éducation , théorie et pratique, 14*, 13-19.

Dent, J. N. et Hatton, E. (1996). Education and poverty : An Australian primary school case study. *Australian journal of education, 40*(1), 46-64.

Denton, D. (2001). Finding alternatives to failure: Can states end social promotion and reduce retention rates? Available online: http://www.sreb.org/programs/srr/pubs/alternatives/AlternativesToFailure.pdf.

Deshler, D. D.et Schumaker, J. B. (1993). Strategy Mastery by At-Risk Students: Not a Simple Matter. *Elementary School Journal, 94*(2), 153-67.

Dev, P. C., Doyle, B. A. et Valente, B. (2002). Labels needn't stick: "At-risk" first graders rescued with appropriate intervention. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 7*(3), 327-332.

Di Maria, M. (1999). *Issues of social promotion.* New York: Educational Resources Information Center.

Dicintio, M. J. et Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools, 36*(3), 231-237.

Dickson, S. V. et Bursuck, W. D. (1999). Implementing a model for preventing reading failure: A report from the field. *Learning Disabilities Research and Practice, 14*(4), 191-202.

Dole, J. A., Brown, K. J. et Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading research quarterly, 3*(1), 62-88.

Donmoyer, R., ed. et Kos, R., ed (1993). *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs, and Practices.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED369849).

Dryfoos, J. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families.* San Francisco: Jossey-Bass.

Dubuc, M. (1998). Le geste mental d'attention en relation avec les habiletés métaphonologiques. *Cahiers Binet Simon: Toulouse, 1*, 127-136.

Dubuc, Y. (1995). Programme de stimulation et développement métacognitif des enfants d'âge préscolaire. *Vie pédagogique, 93*, 44-47.

Dubuc, Y. (1997). Programme des premières lectures. *Vie pédagogique, 105*, 41-43.

Duckworth, S. et Taylor, R. (1995). Creating and Assessing Literacy in At-Risk Students through Hypermedia Portfolios. *Reading Improvement, 32*(1), 26-31.

Dupuy, M. (2000). Aide pédagogique, aide rééducative: questionnement sur la pertinence d'une opposition. *La nouvelle revue de l'AIS, 12*, 105-124.

Dwyer, K.P., Osher, D. et Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely respon. *Exceptional Children, 66*(3), 347-365.

Dwyer, S. C., Tomei, N. P.,et Mohr, A. (2000). Looking at Metacognitive Learning Strategies Using a Developmental Lens. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)..

Edmondson, J. H. et White, J. (1998). A tutorial and counseling program: Helping students at risk of dropping out of school. *Professional School Counseling, 1*(4), 43-47.

Edwards, P. A., Danridge, J. C.et Pleasants, H. M. (2000). *Exploring Urban Teachers' and Administrators' Conceptions of At-Riskness. CIERA Report*. Ann Arbor : Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Egan, C. L. et al (1996). *Improving the Reading Skills of At-Risk Students.* M. A. Project, Saint Xavier University.

Eisner, C. (Ed.). (2000). *Ending social promotion: Early lessons learned.* Washington, DC: U.S. Department of Education & Council of the Great City Schools.

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero-Hughes, M. et Watson-Moody, S (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 605-619.

Ellis, J. (1997). What a Seriously At-Risk Student Would Really Like To Say to Teachers about Classroom Management. *Education Canada, 37*(2), 17-21.

Elliott, A. et Hall, N. (1997). The Impact of Self-Regulatory Teaching Strategies on "At-Risk" Preschoolers' Mathematical Learning in a Computer-Mediated Environment. *Journal of Computing in Childhood Education, 8*(2-3), 187-198.

Engelmann, S. (1999). The Benefits of Direct Instruction: Affirmative Action for At-Risk Students.. *Educational Leadership, 57*(1), 77,79.

Enright, B. et al (1992). Helping Mainstreamed Students Develop Successful Test-Taking Skills. *Diagnostique, 17*(2), 128-136.

Erikson, L. (1998). *At-Risk Student Perceptions of the Value of Their Freshman Orientation Week Experiences.* Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Tampa, FL.

Evans, P. (1996). Enfants à risque : coordonner les services. *L'Observateur de l'OCDE, 202,* 26-29.

Evans, P. (1994). Enseignement : enfants et adolescents à risque. *L'Observateur de l'OCDE, 186*, 20-22.

Falk, K. B. et Wehby,J. H. (2001). The effects of peer-assisted learning strategies on the beginning reading skills of young children with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 26*(4), 344-359.

Feil, E. G., Walker, H., Severson, H. et Ball, A. (2000). Proactive screening for emotional/behavioral concerns in Head Start preschools: Promising practices and challenges in applied research. *Behavioral Disorders, 26*(1), 13-25.

Ferrara, M. M. et Knight, S. L. (1993). *Change and Challenge: A Longitudinal Study of an Accelerated School Parent Involvement Cadre.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Flem, A., Thygesen, R., Valas, H. et Magnes, E. (1998). A social skills intervention program for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European journal of special needs education, 13*(2), 208-215.

Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en trouble de comportement.* Eastman : Éditions Behaviora Inc.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374.

Fortin, L. et Picard, Y. (1998). Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie, 19*(2), 125-145.

Fournier, G. (1994). Perceptions de jeunes à risque à l'égard de leur insertion socioprofessionnelle. É*ducation et francophonie, 22*(2), 4-11.

Frost, L. E. (1994). "At-Risk" Statutes: Defining Deviance and Suppressing Difference in the Public Schools. *Journal of Law and Education, 23*(2), 123-65.

Fuchs, L. S. et al (1992). Instructional Adaptation for Students at Risk.. *Journal of Educational Research, 86*(2), 70-84.

Gagné, A. (1996). Success at contact : The argument for alternative schools for at-risk youth. *Alberta journal of educational research, 42*(3), 306-324.

Garard, D. (1995). *Defining the At-Risk Student: Conceptual and Theoretical Considerations.* Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Antonio, TX.

Gardner, R. III, Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S. et Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education, 22*(1), 22-33.

Gauthier, D et Poulin, J.R. (2003). Apprentissage coopératif des mathématiques et intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie, nombre 2003*

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

George,R. G. et Antes, R. L. (1992). Thirty Teaching Strategies Used by Teachers of At-Risk Students. In Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology and Sponsored by the Research and Theory Division.

Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan [des études réalisées au Québec] et prospectives. *Éducation et francophonie, 25*(2).

Gilleland ,K. R, Carruthers, W., Wright, S., Blackwell, G. et Nippert, M. (1998). *Software To Help the At-Risk Child's Chances.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Gillen, J. M. (1992). A Lesson from "Macbeth.". *English Journal, 81*(3), 64-66.

Gipe,J. P. et al (1992). Literacy Development of Urban At-Risk Children through Literature-based Reading/Language Arts Instruction.. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.

Giroux, L. (1993). La préparation socio-affective pour l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. *Vie pédagogique, 86*, 47-48.

Glasman, D. (1992). Le partenariat dans les ZEP; L'école à vocations multiples. *Informations sociales, 18*, 114-121.

Glazer, S. M. (1996). Teaching Diverse Learners. Diversities in the Classroom. *Teaching-PreK-8, 27*(1), 136-37.

Goguen, L. J. (1994). Études de cas de [dix] jeunes en difficulté d'adaptation [au Nouveau-Brunswick]. *Éducation et francophonie, 22*(1), 25-29.

Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(4), 645-656.

Granelo, P. F. (2000). Revised behavioral problem checklist profiles of at-risk children : A comparison to normal and severely emotionally disabled children. *Journal of research and development in education, 33*(4), 278-284.

Graumann, P. (1994). GALAXY Classroom: Television for Tomorrow. *Technology and Learning*, *14*(7), 34-35,38-40.

Green, L., Naicker, S. et Naude, L. (1995). Specialised education and general education: a team approach to promoting learning. *South African journal of education, 15*(1), 1-5.

Gresham, F. M. (1993). Social skills and learning disabilities as a Type III error: rejoinder to Conte and Andrews. *Journal of learning disabilities, 26*(3), 154-158.

Gresham, G., Sloan, T. et Vinson, B. (1997). *Reducing Mathematics Anxiety in Fourth Grade "At-Risk" Students.* Document ERIC ED417931.

Grossen, B. (2002). The BIG accommodation model: The direct instruction model for secondary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 7*(2), 241-263.

Grossman, J. et Shigaki, S. (1994). Investigation of familial and school-based risk factors for hispanic Head Start children. *American journal of orthopsychiatry, 64*(3), 456-467.

Groves, P. (1998). Meeting the needs of 'at risk' students: The Day and Night School. *High School Journal, 81*(4), 251-257.

Gruber, E. et Machaamer, A. M. (2000). Risk of school failure as an early indicator of other health risk behaviour in American high school students. *Health, risk and society, 2*(1), 59-68.

Guimard, P. et Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire; Psychologie et cadre scolaire. *Psychologie et psychométrie, 22*(1), 75-100.

Gullatt, D. E. et Lofton, B. D. (1998). Helping At-Risk Learners Succeed: A Whole-School Approach to Success. Window with a View. *Schools in the Middle, 7*(4), 11-14,42-43.

Gullatt, D. E. et Lofton, B. D. (1996). Programs of Assistance for the At-Risk Student.

Guskey,T. R. et al (1995). Mastery Learning in the Regular Classroom: Help for At-Risk Students with Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children, 27*(2), 15-18.

Haagar, D. et Windmueller, M. P. (2001). Early reading intervention for English language learners at-risk for learning disabilities: Student and teacher outcomes in an urban school.. *Learning Disability Quarterly, 24*(4), 235-249.

Hall, D. P., Prevatte, C., & Cunningham, P. M. (1995). Eliminating ability grouping and reducing failure in the primary grades. *In* R. L. Allington & S. A.Walmsley (Eds). *Rethinking literacy programs in America's elementary schools* (pp. 137-158). New York: Teachers College Press.

Hamm, J. et al (1996). *The Teacher Tutor Room: A Way To Help All Students At-Risk.* Paper presented at the WSASCD Annual Conference, Spokane, WA.

Hanna, J. L. (1999). *Partnering Dance and Education. Intelligent Moves for Changing Times.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED431747).

Harrington-Lueker, D. (2000). Summer learners. *American School Board Journal, 187*(3), 20-25.

Harris, R. E., Marchand-Martella, N. et Martella, R. C. (2000). Effects of a peer-delivered corrective reading program. *Journal of Behavioral Education, 10*(1), 21-36.

Hartke, K. (1999). The misuse of tests for retention. *Thrust For Educational Leadership, 28*(3), 22-24.

Hastie, P. A. et Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4*(4), 417-430.

Hauser, R. (1999). *Should we end social promotion? Truth and consequences.* Madison, WI: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin Madison.

Hausner, M. E. I. (2000). The Impact of Kindergarten Intervention Project Accelerated Literacy on Emerging Literacy Concepts and Second Grade Reading Comprehension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Henrico County Public Schools, Glen Allen, VA (1995). *At-Risk Students in Work and Family Studies.* Virginia State Dept. of Education, Richmond. Office of Vocational, Adult, and Employment Training Services.

Heymann, S. J. et Earle, A. (2000). Low-income parents : How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk*? American educational research journal, 37*(4), 833-848.

Hishinuma, E. et Tadaki, S. (1996). Addressing Diversity of the Gifted/At Risk: Characteristics for Identification. *Gifted Child Today Magazine, 19*(5), 20-25, 28-29, 45, 50.

Hock, M.F. et al (1993). Learning Strategy Instruction for At-Risk and Learning-Disabled Adults: The Development of Strategic Learners through Apprenticeship. *Preventing School Failure, 38*(1), 43-49.

Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler,D. D. et Schumaker, J. B. (2001). The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD. *Remedial and Special Education, 22*(3), 172-86.

Hocutt, A.M., McKinney,J.D. et Montague, M. (2002). The impact of managed care on efforts to prevent development of serious emotional disturbance in young children. *Journal of Disability Policy Studies, 13*(1), 51-60.

Hodges, V. P. (1993). *Teaching At-Risk Students: A Quality Program in a Small Rural High School.* Paper presented at the National Conference on Creating the Quality School, Oklahoma City, OK.

Hollomon, H. A., Dobbins, D. R. et Scott, K. G. (1998). The effects of biological and social risk factors on special education placement : Birth weight and maternal education as an example. *Research in developmental disabilities, 19* (3), 281-294.

Hoover, S. et Achilles, C. M. (1994). *What Does One Look Like? A School and Community Approach.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, San Francisco, CA.

Hosn, R. A. (1999). *A Pre-Referral System That Defines, Identifies, and Allows for Documenting Interventions for At-Risk Students.* Ed. D. Practicum Report, Nova Southeastern University.

Hughes, C. S. (1995). *Motivating At-Risk Students*. Master of Arts Research Paper, Saint Xavier University.

Hurford, D. P., Johnston, M., Nepote, P., Hampton, S., Moore, S., Neal, J., Mueller, A., McGeorge, K., Huff, L., Awad, A., Tatro, C., Juliano, C. et Huffman, D. (1994). Early identification and remediation of phonological-processing deficits in first-grade children at risk for reading disabilities. *Journal of learning disabilities, 27* (10), 647-659.

Husted, T. A. et Cavalluzzo, L. C. (2001). *Background Paper for New Collaborative Schools (NCS): An Overview of At-Risk High School Students and Education Programs Designed To Meet Their Needs.* Alexandria : CNA Corp.

Huxman, F., Klassen, E., Koontz, B., Nottingham, C. et Vierthaler, C. (1998). *Early Interventions for At-Risk Students.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED435786).

Innocenti, M. S. et White, K. R. (1993). Are more intensive early intervention programs more effective? A review of the literature. *Exceptionality A research journal, 4*(1), 31-50.

Jacobsen, C., Bonds, M., Medders, K., Saenz, C., Stasch, K. et Sullivan, J. (2002). An intersession model for accelerated literacy learning. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming-Learning Difficulties, 18*(2), 151-173.

Jamard, I. (1998). Caractéristiques développementales des enfants en difficulté en grande section d'école maternelle. *Psychologie et éducation: Dourdan, 35*, 77-91.

Janosz, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *PRISME, 7*(2), 290-306.

Jimenez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in middle school. *Reading research quarterly, 32*(3) , 224-243.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts: Examining Multiple Predictors across Development. *Journal of School Psychology, 38*(6) , 525-549.

Johnson, G. M. (2000). The impact of risk factors: A survey of inner-city school principals. *Child Study Journal, 30*(3), 187-204.

Johnson, G. M. (1998). Students at risk: Toward a new paradigm of mild educational disabilities. *School Psychology International, 19*(3), 221-237.

Johnson, R. E. et Barry, N. H. (1993). The Arts and the At-Risk Child: A School and Community Partnership. *School Community Journal,* 63-70.

Johnson, S. (1997). No Failures Here. *American School Board Journal, 184*(6), 40-41.

Jordan, K. F. et al (1992). *Funding and Financing for Programs To Serve K-3 At-Risk Children: A Research Review. References & Resource Series.* Washington : National Education Association.

Kalubi, J. C. (2001). The Complex Aspects of a Learning Community : Integrating a Pupil at Risk.. *In International Symposium on Learning Communities. Prelimary Document* (p. 82-88). Barcelona: Universal Forum of Cultures.

Kamps, D., Kravits, T., Stolze, J. et Swaggart, B. (1999). Prevention Strategies for At-Risk Students and Students with EBD in Urban Elementary Schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(3), 178-188.

Kamps, D. M., Tankersley, M. et Ellis, C. (2000). Social skills interventions for young at-risk students: A 2-year follow-up study. *Behavioral Disorders, 25*(4), 310-324.

Karsten, S., Peetsma,T., Roeleveld, J. et Vergeer, M. (2001). The dutch policy of integration put to the test : differences inacademic and psychosocial development of pupils in special and mainstreameducation. *European journal of special needs education, 16* (3), 193-205.

Katims,D.S. et Harmon, J. M. (2000). Strategic Instruction in Middle School Social Studies: Enhancing Academic and Literacy Outcomes for At-Risk Students. *Intervention in School and Clinic, 35*(5), 280-289.

Kelley, T. M. (1993). Neo-cognitive learning theory: implications for prevention and early intervention strategies with at-risk youth. *Adolescence, 28*(110), 439-460.

Kelly, K. (1999). *Retention vs. Social promotion : Schools search for alternatives.* Available online : http://www.edletter.org/past/issues/1999-jf/retention.shtml.

Kirby, R. S., Swanson ,M. E., Kelleher, K. J., Bradley, R. H. et Casey P. H. (1993). Identifying at-risk children for early intervention services : lessons from the infant health and development program. *The Journal of pediatrics, 122*(5), 680-686.

Kirst, M. (1994). School-linked services: Pitfalls and potential. *Spectrum: The Journal of State Government, 67*(4), 15-24.

Knight, D. et Wadsworth, D. (1994). Accommodating the At-Risk Student in the Middle School Classroom. *Middle School Journal, 25*(5), 25-30.

Knight, S. L. et Kneese, C. C. (1999). Examining Student Perceptions in Four Instructional Programs for Students at Risk. *Teaching and Change, 7*(1), 17-32.

Kok, J. C. (1992). Application of Invitational Education in Cases of At-Risk Learners. *South African Journal of Education, 12*(1), 87-91.

Koury, K. A. et al (1993). *Impacting Attitudes of Teachers toward Mainstream Students Who Are At-Risk: A Holistic Approach. In: Montgomery, D., Ed. Rural America: Where All Innovations Begin.* Conference Proceedings, Savannah, GA.

Kovaleski, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H. et Swank, P. R. (1999). High versus Low Implementation of Instructional Support Teams: A Case for Maintaining Program Fidelity. *Remedial and Special Education*, 20(3), 170-83.

Lane, K. L., O'Shaughnessy,T. E., Lambros, K. M., Gresham, F. M. et Beebe-Frankenberger, M. E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first-grade students who have behavior problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9(*4), 219-231.

Lange, C. M. et Lehr, C. A. (1999). At-risk students attending second chance programs: Measuring performance in desired outcome domains. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4*(2), 173-192.

Lange, C. M. et Sletten, S .J. (1995). *Characteristics of Alternative Schools and Programs Serving At-Risk Students.* Research Report No. 16. Enrollment Options for Students with Disabilities.

Langevin, L. (1998). *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Éditions Logiques (2e ed)..

Langevin, L. (1992). Une approche efficace pour les décrocheurs potentiels. *Vie pédagogique*, *81*, 6-8.

Leblanc, R. (1997). Une difficulté d'apprentissage sous la lentille du modèle des intelligences multiples. *Education et francophonie, 25*(2).

Legters, N. et McDill, E. L. (1995). *Rising to the Challenge: Emerging Strategies for Educating Youth at Risk. Urban Monograph Series.* Columbia University, New York, NY : Teachers College Press.

Lehman, S., Kauffman, D. F., White, M. J., Horn, C. A. et Bruning, R. H. (2001). Teacher Interaction: Motivating At-Risk Students in Web-based High School Courses. *Journal of Research on Technology in Education, 33*(5).

Lemoyne, G. et Lessard, G. (2003). Les rencontres singulières entre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en mathématiques et leurs enseignants. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Levine, E. Z. (1997). Using Collaborative Consultation for Learning Disabled and At-Risk Students. *Teaching and Change, 4*(2), 107-21.

Levine, E. Z. (1992). *Implementing a Collaborative Consultation Model for Learning Disabled and At-Risk Students in Grade 9.* Ed.D. Practicum Report, Nova University.

Ligas, M. R. (2002). Evaluation of Broward County Alliance of Quality Schools Project.. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 7*(2), 117-39.

Linan-Thompson, S. et Hickman-Davis, P. (2002). Supplemental reading instruction for students at risk for reading disabilities: Improve reading 30 minutes at a time. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 242-251.

Lind, S. L. (1997). *Acknowledging Culture in the Classroom: An Exploration of the At-Risk Student*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, IL.

Logan, D. D. (1994). *Shaping Secondary Teacher Training for the 21st Century: A Practical Approach To Promoting Success with At-Risk Students and with Mildly Disabled Special Education Students in the Regular Classroom.* Paper presented at the Annual International Meeting of the American Association of University Administrators, Nice, France.

Lord, D. (1994). Projet d'insertion socioprofessionnelle auprès de jeunes à risque. *Education et francophonie, 22*(2), 12-17.

Louis, S. (1997). Les jeunes qui quittent l'école. *RND : revue Notre-Dame, 2,* 1-27.

Lowe,D. W. et al (1992). Whole Language for At-Risk Readers. *Preventing School Failure, 37*(1), 14-18.

Mac-Iver, M. A. et Kemper, E. (2002). The impact of direct instruction on elementary students' reading achievement in an urban school district. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 7*(2), 197-220.

Madrid, D., Terry, B., Greenwood, C., Whaley, M. et Webber, N. (1998). Active vs. passive peer tutoring: Teaching spelling to at-risk students. *Journal of Research and Development in Education,31*(4), 236-244.

Mantzicopoulos, P.Y. et Morrison, D. (1994). A comparison of boys and girls with attention problems: kindergarten through second grade : Diagnostic issues and therapeutic interventions for children at risk. *American journal of orthopsychiatry, 64*(4), 522-533.

Marcotte, D., Foprtin, L., Royer, E., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 687-712.

Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 31*(2), 173-180.

Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Mather, N., Bos, C. et Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities, 34*(5), 472-482.

May, D. C. et Kundert, D. K. (1997). School Readiness Practices and Children At-Risk: Examining the Issues. *Psychology in the Schools, 34*(2), 73-84.

Mayfield, L. G. et Holmes, J. A. (1999). *The Effect of Direct Instruction in Sight Word Vocabulary on Reading Achievement of At-Risk Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Point Clear, Alabama.

McArdle, P., Moseley, D., Quibell, T., Johnson, R., Allen , A., Hammal, D., et LeCouteur, A. (2002). School-based indicated prevention: A randomised trial of group therapy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 43*(6), 705-712.

McCleery, J. A. et Tindal, G. A. (1999). Teaching the scientific method to at-risk students and students with learning disabilities through concept anchoring and explicit instruction. *Remedial and Special Education, 20*(1), 7-18.

McCollum, P., Cortez, A., Maroney, O. et Montes, F. (1999). Failing our children : Finding alternatives to in-grade retention (policy brief). San Antonio, TX : Intercultural development research Association. Available online : http://www.idra.org/Research/ingrade.pdf.

McCormick, S. (1994). A nonreader becomes a reader a case study of literacy acquisition by a severely disabled reader. *Reading research quarterly, 29*(2), 156-176.

McKee, J. M., Melvin, K. B., Ditoro, V. et McKee, S. P. (1998). SARIS: Student At-Risk Identification Scale.. *Journal of At Risk Issues, 4*(2), 24-32.

McLaughlin, T. F. et Vacha, E. F. (1992). School Programs for At-Risk Children and Youth: A Review. *Education and Treatment of Children, 15*(3), 255-267.

McMillan, J. H. et Reed, D. F. (1994). Resilient At-Risk Students: Student Views about Why They Succeed. *Journal of At Risk Issues, 1*(2), 27-33.

Mendrinos, R. B. (1992). CD-ROM and At-Risk Students: A Path to Excellence. *School Library Journal, 38*(10), 29-31.

Merrell, K. W. et Caldarella, P. (1999). Social-behavioral assessment of at-risk early adolescent students: Psychometric characteristics and validity of a parent report form of the School Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*(1), 36-49.

Mieux, D. (1993). Improving Academic Skills and Study Skills of Elementary School At-Risk Students by Peer and Cross-Age Tutoring. Ed.D. Practicum, Nova University.

Miller, D. (1993). *Teaching Adolescents with Behavioral/Emotional Disorders, Adolescent Offenders, and Adolescents At-Risk: A Literature-Based Approach.* Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, San Antonio, TX.

Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. et Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of computer assisted learning, 16*(1), 54-63.

Mitchell, C.D. et Daley, A.Z. (1997). *Primary Intervention Programme (PIP): A Model for Students At-Risk.* Jamaica Association for Persons with Mental Retardation, Kingston. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412669).

Mitchem, K. J., Young, K. R., West, R. P. et Benyo, J. (2001). CWPASM: A Classwide Peer-Assisted Self-Management Program for General Education Classrooms.. *Education and Treatment of Children, 24*(2), 111-140

Montague, M. et Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly, 24*(2), 75-83.

Montgomery, J. K. (1998). Assessing Talking and Writing: Linguistic Competence for Students at Risk. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 14*(3), 243-262

Morency, L. (1997). L'élève présentant des troubles de comportement : qui est-il et comment l'approcher ?. *Vie pédagogique, 102*, 44-48.

Morris, D., Tyner, B. et Perney, J. (2000). Early Steps: Replicating the Effects of a First-Grade Reading Intervention Program. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 681-693.

Morris,R. C, , ed. et Schultz, N., ed. (1992). *A Resource Guide for Working with Youth At Risk.* Volume II. Proceedings of the Southeastern Conference on Youth At Risk, Savannah, Georgia.

Morris-Friehe, M. et Sanger, D. D. (1994). Follow-up of children at risk for language problems. *Journal of communication disorders, 27*(3), 241-256.

Munoz, M. A. (2002a). *Alternative Schools: Providing a Safety Net in Our High Schools To Cope with the At-Risk Student Challenge.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED463365).

Munoz, M. A. (2002b). *Facing the Challenges of At-Risk Students in Urban School Districts: The Impact of an Attendance and Dropout Prevention Program in a Non-Traditional School.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED463364).

Munoz, M. A. (2001). *The Critical Years of Education for At-Risk Students: The Impact of an Early Childhood Program on Student Learning.* Louisville : Jefferson County Public Schools.

Nafpaktitis, M. et Perlmutter, B. F. (1998). School-based early mental health intervention with at-risk students. *School Psychology Review, 27*(3), 420-432.

Naglieri, J. A. et Johnson, D. (2000). Effectiveness of a Cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the PASS theory. *Journal of learning disabilities, 33* (6), 591-597.

National Association of School Psychologists (1998). Student grade retention and social promotionq. Available online : http://www.nasponline.org/information/ pospaper_graderetent.html.

Necessary, J. R. et Parish,T. S. (1994). Discerning Who Are "At-Risk" Students. *School Community Journal, 4*(2), 95-98.

Nesme, A. (1998). Des aides spécialisées à l'aide psychologique en milieu scolaire. *Psychologie et éducation: Dourdan, 34,* 49-65.

Nettles, S. M., Mucherah, W. et Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 5*(1,2), 47-60.

Nicholas,J. D. et Steffy,B. E. (1999). An evaluation of success in an alternative learning programme: Motivational impact versus completion rate. *Educational Review, 51*(3), 207-219.

Nicholson, R. I., Fawcett, A. J., Moss, H., Nicholson,M. K. et Reason, R. (1999). Early reading intervention can be effective and cost-effective. *British Journal of Educational Psychology, 69*(1), 47-62.

Nielsen, M. E.. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality, 10*(2), 93-111.

Norris, C. A. (1994). Computing and the Classroom: Teaching the At-Risk Student. *Computing Teacher, 21*(5), 12,14.

Nunn, G.D. et Parish, T. S. (1992). The psychosocial characteristics of at-risk high school students. *Adolescence, 27*(106), 435-440.

Nye, B. A. et al (1992). *Project Challenge Preliminary Report: An Initial Evaluation of the Tennessee Department of Education "At Risk" Student/Teacher Ratio Reduction.* Project in Seventeen Countie. Tennessee State Univ., Nashville. Center of Excellence for Research in Basic Skills.

O'Brien, D. G. et al (1997). *Engaging "At-Risk" High School Students. Perspectives in Reading Research No. 12.* Athens, GA.: National Reading Research Center.

Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. (1997). *From At-Risk to Excellence: Principles for Practice.*(ERIC Document Reproduction Service No. ED413765).

Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review, 21*(4), 293-297.

Opitz, M. F. (1998). *Flexible grouping in reading.* New York: Scholastic Books.

O'Thearling, S. et Bickley-Green, C.A. (1996). *Art Education and At-Risk Youth: Enabling Factors of Visual Expressions.*

Ouellette, J. G. (1994). Un programme d'intervention auprès de jeunes à risque : résultats d'une préexpérimentation. *Education et francophonie, 22*(2), 25-31.

Ouzts, D. T. (1994). Bibliotherapeutic Literature: A Key Facet of Whole Language Instruction for the At-Risk Student.. *Reading Horizons, 35*(2), 161-75.

Owings, W. & Magliaro, S. (1998). Grade retention: A history of failure. *Educational Leadership*, *56*(1), 86-88.

Paquin, M. (1997). L'assistance éducative parentale : programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire. *Education et francophonie, 25*(2).

Parker, S. M., Quigley, M.C. et Reilly, J.B. (1999). *Improving Student Reading Comprehension through the Use of Literacy Circles.* Master's Action Research Project, Saint Xavier University.

Paul, C. (1998). Le projet APNE ou aider les élèves à mieux apprendre. *Vie pédagogique, 108*, 50-51.

Pedroza, A., Mueller, G. et Whitley, J. (1998). *Reconstructing Special Education Services in Middle School: Success for All.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., Karsten, S. et Cole, T. (2001). Inclusion in Education : comparing pupils' development in special and regular education; Special Issue: Inclusion in Practice. *Educational review: Birmingham, 53*(2), 125-135.

Pfeiffer, S. I. et Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools, 16*(1-2), 83-93.

Piché, C., Roy, B. et Couture, G. (1992). Le projet Apprenti-Sage : une expérience d'intervention précoce et à long terme auprès d'enfants à hauts risques psychosociaux. *Apprentissage et socialisation, 15*(2), 145-158.

Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of educational research: Washington, DC, 88*(1), 37-42.

Pikulski, J. (1998). Preventing readind problems : Factors common to successful early intervention programs. Site internet : http://www.eduplace.com/rdg/res/prevent.html.

Pinard, R., Potvin, P. et Roussedu, R. (2000). Une action éducative en milieu naturel : une expérience de recherche-action. *Revue canadienne de psycho éducation, 29* (2), 241-265.

Poissant, H. (2000). La métacognition chez les enfants présentant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Revue canadienne de psycho éducation, 29*(2), 171-184.

Ponsford , K. R. et Lapadat, J. C. (2001). Academically capable students who are failing high school: Perceptions about achievement.. *Canadian Journal of Counselling, 35*(2), 137-156.

Pope, A. M. (1992). Preventing secondary conditions; Prevention of mental retardation and related disabilities. *Mental retardation: Washington, DC, 30*(6), 347-354.

Post, P. (1999). Impact of child-centered play therapy on the self-esteem, locus of control, and anxiety of at-risk 4th, 5th, and 6th grade students. *International Journal of Play Therapy, 8*(2), 1-18.

Prêteur, Y. et Ben-Fadhel, S. E. (1998). Contexte éducatif sociofamilial et acquisition de l'écrit en classe d'adaptation. *La Psychiatrie de l'enfant, 41*(2), 579-614.

Pritikin, L. (1999). *A Policy of Inclusion: Alternative Foreign Language Curriculum for High-Risk and Learning-Disabled Students.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED428586).

Pugalee, D. K. (2001). Algebra for All: The Role of Technology and Constructivism in an Algebra Course for At-Risk Students. *Preventing School Failure, 45*(4), 171-176.

Queen, K. W. (1994). Meeting affective needs of at-risk adolescents. *Psychological reports, 74* (3), 753-754.

Ramey, C. T. (1992). High-risk children and IQ: altering intergenerational patterns. *Intelligence: Norwood, 16*(2), 239-256.

Ramey, S. L., Ramey, C. T., Ramey, S. L., ed., Ramey-Craig, T, ed. et Friedlander, M. J., ed. (1999). Early experience and early intervention for children "at risk" for developmental delay and mental retardation; Early experience and early intervention. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 5*(1), 1-10.

Rasinski, T. V. (1995). On the effects of reading recovery: a response to Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk, and Seltzer. *Reading research quarterly, 30*(2), 264-270.

Redden, S. C, Forness, S. R., Ramey, S. L., Ramey, C. T., Brezausek, C. M. et Kavale, K. A. (2001). Children at-risk: Effects of a four-year Head Start transition program on special education identification. *Journal of Child and Family Studies, 10*(2), 255-270.

Rendon, L. T. (1993). *Transforming At-Risk Students into Powerful Learners.* National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, PA.

René de Cotret, S. et Giroux, J. (2003). Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts). *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Reynolds, J., Barnhart, B., & Martin, B. (1999). Looping: A solution to the retention vs. social promotion dilemma?. *ERS Spectrum, 17*(2), 16-20.

Rhodes, R. L., Whitten, J. D. et Copeland, E. P. (1997). Early intervention with at-risk Hispanic students : Effectiveness of the Piacceleration program in developing Piagetian intellectual processes. *The Journal of experimental education, 65*(4), 318-328.

Richer, J. (1996). Le décrochage scolaire : des chiffres qui parlent et se contredisent. *Interface,* 17(2), 36-41.

Richman, J. M., Rosenfeld, L. B. et ; Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work, 43*(4), 309-323.

Rimm-Kaufman, S. E., Kagan, J. et Byers, H. (1999). The effectiveness of adult volunteer tutoring on reading among "at risk" first grade children. *Reading Research and Instruction*, *38*(2), 143-152.

Robert, L. (1994). Projet axé sur la réussite au Collège Louis-Riel, Manitoba. *Education et francophonie, 22*(1), 38-40.

Roderick, M. (1995). Grade retention and school dropout : Policy debate and research questions. Site internet : http://www.pdkintl.org/edres/resbul15.htm.

Rodriguez, G., Caplan, J. et Helm, J. H. (1998). Meeting the Diverse Needs of Young Children.. Pathways to School Improvement. Site internet : http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea400.htm.

Ronzone, D. M. (2000). *The Political Work of Teaching: Teachers' Construction of the Status "At-Risk.".* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Rose, R. (2002). Including pupils with special educational needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom pratice. *Wetsminster studies in education, 25*(1), 67-76.

Rosenberg, S. L. (2002). Positive peers--Differential impact of a social intervention strategy on four personality subgroups. *School Psychology International, 23*(4), 397-415.

Rosenfeld, L. B. et Richman, J. M. (1999). Supportive communication and school outcomes part II. Academically "at-risk" low income high school students. *Communication Education, 48*(4), 294-307.

Rosenfeld, L. B., Richman,J. M. et Bowen, G. L. (1998). Supportive communication and school outcomes for academically "at-risk" and other low income middle school students. *Communication Education, 47*(4), 309-325.

Ross, S. M., Smith, L. J., Slavin, R. E., Madden, N. A. et Gredler, G. R., ed. (1997). Improving the academic success of disadvantaged children : An examination of success for all; School readiness. *Psychology in the schools, 34*(2), 171-180.

Ross, S. M., Smith, L. J., Casey, J. et Slavin, R. E. (1995). Increasing the academic success of disadvantaged children : an examination of alternative early intervention programs. *American educational research journal, 32*(4), 773-800.

Rossi, R. J. (1995). *Education Reform and Students At Risk. Volume III: Synthesis and Evaluation of Previous Efforts To Improve Educational Practice and Development of Strategies for Achieving Positive Outcomes. Studies of Education Reform.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED397543).

Roth, M. et al (1993). Who Becomes an "At-Risk" Student? The Predictive Value of a Kindergarten Screening Battery. *Exceptional Children, 59*(4), 348-358.

Roueche, J. E. et Roueche, S. D. (1994). Responding to the Challenge of the At-Risk Student. *Community College Journal of Research and Practice, 18*(1), 1-11.

Roueche,J. E. et Roueche, S. D. (1993). *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student in the Open-Door College.* American Association of Community Colleges, Washington, DC.

Royer, E., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue canadienne de psycho éducation, 29*(2), 193-206.

Royer, E., Morand, C., Moisan, S., Bitadeau, I., Frappier, J. Y., ed., Lambin, M., ed. et Marra, D., ed. (1997). Intervention concertée auprès d'adolescents présentant des difficultés de comportement : étude préliminaire. Ecole et santé mentale : vers une intervention concertée. *PRISME Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant, 7(*2), 420-431.

Russell, J. F., Granddgenet, N. F. et Lickteeig, M. J. (1994). Serving the needs of at-risk students: the relationship to school personnel attitudes and efforts. *Journal of research and development in education, 27*(4), 215-225.

Saint-Laurent, L. (2001). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional children, 64*(2), 239-253.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, É. (1996). Effet du PIER sur les élèves à risques. *Études et recherches du CRIRES, 3*(2), 37-53 (Actes du symposium sur l'Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives.

Salema, M. H. M. B. (2001). Teaching and learning to think: Impact on at-risk students. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 11*(2), 61-88.

Sanford, C. A. (1997). *Working from within the Classroom: Improving the Delivery of Speech-Language Services to Kindergarten At-Risk Students.* Ed.D. Practicum, Nova Southeastern University.

Santa, C. M. et Hoein, T. (1999). An assessment of early steps : A program for early intervention of reading problems. *Reading research quarterly, 34*(1), 54-79.

Santa-Rita, E. et Scranton, B. (2001). *Retention Strategies, 2001-2003.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED453866).

Sapp, M. et Farrell, W. (1994). Cognitive-Behavioral Interventions: Applications for Academically At-Risk and Special Education Students. *Preventing School Failure, 38*(2), 19-24.

Saunders, J. A. et Saunders, E. J. (2002). Alternatives school students' perceptions of past [traditional] and current [alternative] school environments. *High School Journal, 85*(2), 12-23.

Scherbert, T. G. (1998). *Collaborative Consultation Pre-Referral Interventions at the Elementary Level To Assist At-Risk Students with Reading and Language Arts Difficulties.* Ed.D. Practicum, Nova Southeastern University.

Schmidt, S et Ayotte-Thivierge, L. (2003). Interactions sociales et apprentissages mathématiques dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Schweiker-Marra, K. E. et Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students.. *Reading Psychology, 21*(2), 99-114.

Seksig, A. (1992). Aux cotés de l'école : l'école à vocations multiples. *Informations sociales,18*, 78-82.

Seon, Y. et King, R. (1997). *Study Skills Can Make a Major Difference*. Paper presented at the Annual Conference of the American Mathematical Association of Two-Year Colleges, Atlanta, GA.

Serna, L. A. et Lau-Smith, J. A. (1995). Learning with Purpose: Self-Determination Skills for Students Who Are at Risk for School and Community Failure. *Intervention in School and Clinic*, *30*(3), 142-146.

Shanahan, T. et Barr, R. (1995). Reading recovery : an independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading research quarterly, 30*(4), 958-996.

Sharp, D. L. M., Bransford, J. D., Goldman, S. R., Risko, V. J. , Kinzer,C. K. et Vye,N. J. (1995). Dynamical visual support for story comprehension and mental model building by young, at-risk children. *Educational technology research and development, 43*(4), 25-41.

Sideridis, G. D. et Greenwood, C. R. (1998). Identification and validation of effective instructional practices for children from impoverished backgrounds and those with learning and developmental disabilities using ecobehavioural analysis. *European journal of special needs education,13*(2), 145-154.

Sideridis, G. D. (2002). Goal importance and students at risk of having language difficulties: An underexplored. *Journal of Learning Disabilities, 35*(4), 343-356.

Sideridis, G.D. et Padeliadu, S. (2001). The motivational determinants of students at risk of having reading difficulties: Planned behavior theory and goal importance. *Remedial and Special Education, 22*(5), 268-279.

Silverman, L. K. ed. (1993). Excellence Revisited. *Understanding Our Gifted, 6*(2).

Skiba ,R. J. et al (1993). The Context of Failure in the Primary Grades: Risk Factors in Low and High Referral Rate Classrooms. *School Psychology Quarterly, 8*(2), 81-98.

Skolnik, R. et Smith, C. (1993). Utilizing Video Technology to Serve the Needs of At-Risk Students. *Journal for Vocational Special Needs Education, 16*(1), 23-31.

Smith, S. W., Daunic,A. P., Miller, M. D. et Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology, 142*(5), 567-586.

Sparks, R. L , Ganschow, L., Artzer, M. et Patton, J. (1997). Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over 2 years of foreign language instruction: A follow-up study. *Journal of learning disabilities, 30*(1), 92-98.

Spitz, H. H. (1992). Does the Carolina abecedarian early intervention project prevent sociocultural mental retardation?. *Intelligence: Norwood, 16*(2), 225-237.

Stager, G. S. (2001). Constructionism as a High-Tech Intervention Strategy for At-Risk Learners.. In *Building on the Future. NECC 2001: National Educational Computing Conference Proceedings*, Chicago, IL.

Stern, D. (1992). Structure and Spontaneity: Teaching with the Student at Risk. *English Journal, 81*(6), 49-55.

Stevenson, R., & Ellsworth, J. (1993). Drop-outs and the silencing of critical voices.. *In* L. Weis & M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools.* New York: State University of New York.

Stirtzinger, R., Campbell, L., Green, A., DeSouza, C. et Dawe, I. (2001). Multimodal school-based intervention for at-risk, aggressive, latency-age youth. *Canadian Journal of School Psychology, 17*(1), 27-46.

Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 39*(2), 127-138.

Strathearn, L., Gray, P. H., O'Callaghan, M. J. et Wood, D. O. (2001). Childhood neglect and cognitive development in extremely low birth weight infants : A prospective study. *Pediatrics: Evanston, 108*(1), 142-151.

Stone, L. D. et Stone, J. M. (1998). *Software Design of Computer Games and Collaborative Processes of Mathematical Knowledge Production.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Sweeney, W. J., Ehrhardt, A. M., Gardner, R. III, Jones, L., Greenfield, R. et Fribley, S. (1999). Using guided notes with academically at-risk high school students during a remedial summer social studies class. *Psychology in the Schools, 36*(4), 305-318.

Sylvestre, C. (1996). L'importance d'un mentor pour les élèves qui risquent d'abandonner l'école. *Vie pédagogique, 98*, 42-44.

Tessier, J. (2001). Tout ne se joue pas avant 12 ans : une pratique d'orthopédagogie au secondaire. *Vie pédagogique, 119*, 8-11.

Tétreau, B. (1994). Le décrochage scolaire : une question d'intérêts [professionnels]?. *Education et francophonie, 22*(1), 12-16.

Theoret, M., Garon, R. et Hrimech, M. (2000). Évaluation d'une intervention de mentorat visant a réduire le risque d'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho Education, 29*(1), 65-86.

Thompson, C. et Cunningham, E. (2000). *Retention and social promotion : Research and implications for policy.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED449241).

Thompson, J. (1998). Theatre and offender rehabilitation : observations from the USA. *Research in drama education*, 3(2), 197-210.

Thurlow, M. et al (1995). *Staying in School: Strategies for Middle School Students with Learning & Emotional Disabilities. ABC Dropout Prevention and Intervention Series*. California Univ., Santa Barbara. Graduate School of Education.; Minnesota Univ., Minneapolis. Inst. on Community Integration.; Minneapolis Public Schools, MN.; Seattle Public Schools, WA.; Washington Univ., Seattle. Coll. of Education.

Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572).

Trudel, M. & Puentes-Neuman, G. (2000). *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance.* Site internet : www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/index.stm.

Turcotte, D. (2001). Évaluation d'une démarche d'intervention pour les enfants d'âge préscolaire présentant des problèmes de comportement. *Intervention, 113*, 27-37.

Tur-Kaspa, H., Margalit, M. et Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment : the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European journal of special needs education, 14* (1), 37-48.

U.S. Department of Education (1999). *Taking responsability for ending social promotion : A guide for educators and state and local officials.* Site internet : http://www.ed.gov/pubs/socialpromotion/.

Vadasy, P. F., Sanders, E. A., Peyton, J. A. et Jenkins, J. R. (2002). Timing and intensity of tutoring: A closer look at the conditions for effective early literacy tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 227-241.

Vadasy, P. F., Jenkins, J. R. et Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(6), 579-590.

Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Education et francophonie*, 25(2).

Van Neste, M. (1992). L'école de la réussite [au Québec]. *Vie pédagogique*, *80*, 25-31.

Van Nieuwenhoven, C., Collet, M. et Focant, J. (2003). J'ai pas la cote avec les maths … je progresse en groupe par le jeu. *Éducation et francophonie, nombre 2003.*

Van-Tuijl, C., Leseman, P. P.M. et Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International journal of behavioral development,* 25 (2), 148-159.

Viggiani, P. A., Reid, W. J. et Bailey Dempsey, C. (2002). Social worker-teacher collaboration in the classroom: Help for elementary students at risk of failure. *Research on Social Work Practice*, *12*(5), 604-620.

Villeneuve, M. (2002). Changer son enseignement en utilisant le portfolio. *Vie pédagogique*, *122*, 28-30.

Vivier, J. (1992). Tutorat et explication de consignes chez des sujets en difficulté scolaire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 5*, 45-60.

Walker, H. et Stiller, B. (1995). *First Steps Screening Module: Procedures for Screening and Identifying At-Risk Kindergartners.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED407799).

Walmsley, S.A., & Allington, R. L (1995). Redefining and reforming instructional support programs for at-risk students.. *In* R. L. Allington and S. A. Walmsley (Eds.), *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools* (pp. 19-44). NY: Teachers College Press...

Walsh, D. J., Smith, M. E., Alexander, M. et Ellwein, M. C. (1993). The curriculum as mysterious and constraining: teachers' negotiations of the first year of a pilot program for at-risk 4-year-olds. *Journal of curriculum studies, 25*(4), 317-332.

Wang, M. C., Reynolds, M. C., & Walberg, H. J. (1994). What works and what doesn't work: The case for an inclusive system. *In* K. K. Wong and M. C. Wang (Eds.), *Rethinking policy for at-risk students*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corp.

Warren, C. et Fanscali, C. (1999). *A Service-Based Approach to Addressing Educational and Social Outcomes for Youth: Lessons from the Evaluation of New Jersey's School-Based Youth Services Program..* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Wasik, B. A. et Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs. *Reading research quarterly, 28*(2), 178-200.

Weisman, S. A. et Gottfredson, D. C. (2001). Attrition from after school programs: Characteristics of students who drop out. *Prevention Science, 2*(3), 201-205.

West, L. L. et Sarkees-Wircenski, M. (1995). Current and Future Practices of At-Risk Programs.. *Journal for Vocational Special Needs Education, 18*(1), 12-16.

Wheelock, A . (1992). *Crossing the tracks: How "untracking" can save America's schools.* New York: W.W. Norton.

Wheelock, A. (1998). *Extra help and support to meet standards and prevent grade retention.* Site internet : http://wwwcsteep.bc.edu/ctestweb/retention/retention2.html.

WHITLEY, E. B. (1992). Reflections on the use of the fateful forty-three in Virginia; Prevention of mental retardation and related disabilities. *Mental retardation: Washington,-DC, 30* (6), 320-321.

Whitten, E. et Dieker, L. (1993). Intervention Assistance Teams: A Collaborative Process to Meet the Needs of Students At-Risk. *B.C. Journal of Special Education, 17*(3), 275-83.

Williams, E. U. et al (1993). *Collaboration: A Potential Solution in Teacher Education for Addressing At-Risk and Special Education Students in Today's Schools.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Diego, CA.

Wood, S. J., Murdock, J. Y., Cronin, M. E, Dawson, N. M. et Kirby, P. C. (1998). Effects of self-monitoring on on-task behaviors of at-risk middle school students. *Journal of Behavioral Education, 8*(2), 263-279.

Woodward, J. (2001). Constructivism and the Role of Skills in Mathematics Instruction for Academically At-Risk Secondary Students. *Special Services in the Schools, 17*(1-2), 15-31.

Woodward, J. et Baxter, J. (1997). The Effects of an Innovative Approach to Mathematics on Academically Low-Achieving Students in Inclusive Settings. *Exceptional Children, 63*(3), 373-388.

Wright, S. (2000). Raising At-Risk Student Success Rates. *Michigan Community College Journal: Research and Practice, 6*(1), 59-67.

Yao,W., Snyder, C., Burnett, D., Lindsay, S. et Tenenbaum, I. M. (2000). *A Longitudinal Research Report on the Early Childhood Development Program: The Half-Day Child Development Program for Four-Year-Olds, 1997-98.* South Carolina State Dept. of Education, Columbia.

Young, B. N., Helton, C. et Whitley, M. E. (1997). *Impact of School-Related, Community-Based, and Parental-Involvement Activities on Achievement of At-Risk Youth in the High School Setting.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.