

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Formation des enseignants-ressources au mentorat et prévention des
difficultés d'adaptation scolaire des adolescents pendant la transition
primaire-secondaire**

Chercheur principal

Simon Larose, Université Laval

Cochercheurs

Stéphane Duchesne, Université Laval
George Tarabulsy, Université Laval
Diane Cyrenne, Collège Mérici

Partenaire du milieu

Nadia Devin, conseillère pédagogique, Commission scolaire des Navigateurs

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2012-RP-146154

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La transition du primaire au secondaire est un événement important dans la vie des élèves. Plusieurs recherches ont montré que cette transition s'accompagne de diminutions dans la motivation à apprendre^{1,2}, l'engagement dans les études^{3,4} et le rendement scolaire de l'élève.⁵ Une transition difficile viendrait compromettre les chances de diplomation, plus particulièrement chez les élèves ayant un historique de difficulté scolaire, comportementale ou émotionnelle. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁶, 44 % des élèves québécois qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits ont redoublé au primaire. Les coûts sociaux et économiques de ce retard scolaire sont importants. L'élève décrocheur a plus de chances de voir son espérance de vie diminuer, de recourir à des services sociaux à l'âge adulte, d'avoir des emplois peu rémunérés et de fréquenter un milieu carcéral.^{7, 8} Il a été estimé que chaque décrocheur québécois entraînait un manque à gagner avoisinant les 120 000 \$⁹.

La stratégie de lutte au décrochage scolaire du MELS¹⁰, avec ses treize voies de réussite, a orienté les efforts des milieux scolaires en matière de prévention. L'une de ces voies concerne l'accompagnement individualisé des élèves à risque (voie 8). La mesure enseignant-ressource (ER), qui existe au secondaire depuis 2006, s'inscrit dans la visée de cette voie. Elle prescrit un suivi et des interventions individuels par des enseignants d'expérience auprès des élèves à risque et des collaborations de travail étroites entre l'ER, les collègues enseignants et les professionnels intervenant auprès de cette même clientèle. Bien que la mesure ER possède plusieurs ingrédients d'une pratique préventive exemplaire, elle n'a pas fait l'objet d'évaluations systématiques. Les rares écrits scientifiques sur ce thème suggèrent plutôt que

l'application de la mesure ER est très variable et inconsistante d'un milieu scolaire à l'autre, que la dimension « accompagnement individualisé » est souvent négligée et que, dans sa facture d'origine, la mesure ER influence peu la réussite scolaire des élèves.^{11, 12} Le manque de formation et de préparation des ER est souvent invoqué pour expliquer ces résultats. Aussi, aucune recherche n'a tenté de documenter les effets possibles de cette mesure sur la pratique enseignante des ER et sur la motivation des élèves à qui ils enseignent.

Afin de systématiser et bonifier la mesure ER, nous avons développé le Programme ACCES (ACCompagnement par des Enseignants du Secondaire). Les fondements de ce programme reposent sur les connaissances scientifiques dans les domaines du mentorat, de la prévention des problèmes d'adaptation scolaire et de la promotion d'une gestion de classe efficace. Son objectif général est double : 1) enrichir les connaissances et compétences des ER quant à l'identification des besoins des élèves à risque, la pratique d'un mentorat exemplaire, l'utilisation de techniques préventives de nature cognitive-comportementale et l'instauration de climats d'apprentissage en classe favorables à la réussite; 2) faire vivre aux ER et aux élèves un accompagnement individualisé structuré faisant l'objet d'une supervision continue et formative. Le Programme ACCES mise notamment sur le développement d'une relation de confiance à partir de laquelle l'ER établit des ententes claires avec l'élève quant aux buts scolaires et sociaux à poursuivre pendant l'année scolaire et quant à la façon d'atteindre ces buts. Le Programme ACCES s'inspire également des principes de la psychologie positive en amenant les enseignants à renforcer systématiquement les forces et compétences des élèves plutôt qu'à tenter de réhabiliter des déficits et en impliquant les parents dans le processus de prévention.

Le Programme ACCES opère d'abord par une sélection des élèves par les écoles en respectant certains critères. Les élèves doivent présenter des difficultés scolaires au primaire ayant pu se manifester par du redoublement ou un recours fréquent à des services d'aide professionnelle. Certains élèves peuvent avoir repris leur 1^{re} secondaire. Sont exclus de la sélection les élèves ayant reçu un diagnostic de trouble grave du comportement, de trouble grave d'apprentissage ou de troubles relevant de la psychopathologie.

Afin de bien répondre aux besoins des élèves dépistés, la formation est structurée autour d'un guide d'intervention¹³ dans lequel sont abordés les thèmes suivants : la transition primaire-secondaire, l'évaluation des dispositions scolaires et sociales des élèves, les pratiques exemplaires de mentorat, l'approche cognitive-comportementale et la gestion de classe. La demande faite aux ER est de participer à cette formation, de s'engager à accompagner individuellement quatre élèves de première secondaire pendant une année scolaire complète et de leur consacrer une période de mentorat par cycle chacun. La première journée de formation a lieu avant la sélection des élèves et aborde les perceptions et les besoins des élèves en transition scolaire, l'approche cognitive-comportementale, les dispositions scolaires et sociales des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire, l'accompagnement individuel des élèves et les outils à utiliser dans le cadre du programme. La seconde journée de formation, ayant lieu quelques semaines après la sélection des élèves et le début des rencontres, aborde la formulation d'objectifs de travail, les techniques d'intervention liées à l'approche cognitive-comportementale et la motivation. Enfin, afin de bien soutenir les ER dans leur accompagnement, ils sont conviés à des journées de formation continue en sous-groupe et en individuel au cours desquelles ils peuvent parfaire leurs connaissances

et échanger avec les autres ER sur les situations rencontrées avec les élèves qu'ils accompagnent.

Deux axes d'évaluation ont été définis dans le projet. Le premier axe a concerné les effets du Programme ACCES sur les élèves accompagnés. Nous souhaitions d'abord évaluer si les élèves ayant bénéficié du programme étaient mieux adaptés aux plans social et scolaire à la fin de la première secondaire que les élèves ayant un profil similaire, mais n'ayant pas été exposés au programme. Nous voulions ensuite explorer si les effets du programme variaient selon le sexe et les acquis scolaires de l'élève et selon l'adversité familiale et l'engagement des parents dans le processus de prévention. Nous présumions que de former les ER aux pratiques exemplaires de mentorat et d'orienter leur travail d'accompagnement sur des sphères touchant la motivation et l'intervention cognitive-comportementale favoriseraient chez les élèves accompagnés une meilleure adaptation à la transition scolaire. Le second axe de la recherche a concerné le réinvestissement des acquis de formation dans la classe de l'ER. Plus précisément, l'objectif était de savoir si la participation des ER au Programme ACCES les disposerait à mieux gérer leur classe et, ainsi, à motiver plus fortement leurs élèves que des enseignants n'ayant pas participé au programme. Pour cet axe, nous avons également exploré les effets modérateurs du sexe de l'élève, de son milieu familial et de ses acquis scolaires. Puisque la formation et l'expérience d'accompagnement a visé notamment un enrichissement des connaissances et compétences au regard du mentorat, des buts d'accomplissement et de la motivation, il était présumé que les élèves des classes des ER formés montreraient des profils de motivation plus fonctionnels que les élèves des classes d'enseignants qui n'ont pas participé au Programme ACCES.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Auditoire

Les résultats de nos travaux s'adressent aux enseignants des écoles secondaires engagés dans une démarche d'accompagnement individualisé d'élèves à risque (enseignants-ressources, tuteurs de classe). Ils concernent également les acteurs de l'école secondaire impliqués dans la planification des programmes de prévention (direction d'école, psychologues, orthopédagogues) et dans la formation continue du personnel enseignant (conseiller pédagogique, collègues enseignants). Ils interpellent également les décideurs ministériels qui défendent les budgets en matière de prévention du décrochage scolaire.

Signification des conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

Les résultats de l'axe 1 ont montré que le Programme ACCES a été bénéfique pour certains groupes d'élèves. Il aurait permis aux élèves dont les parents sont peu engagés dans leur vie scolaire d'améliorer leur attention en classe, d'être davantage engagés dans leurs travaux scolaires et de développer des relations plus positives avec leurs enseignants pendant leur première année scolaire au secondaire. Il aurait aussi permis aux élèves qui ont redoublé une année scolaire au primaire de maintenir leur sentiment d'efficacité scolaire, d'être motivés à l'école et de recourir plus facilement à l'aide des enseignants lorsqu'ils ont éprouvé des difficultés scolaires pendant leur première année au secondaire.

Ces résultats sont encourageants. Par la démonstration d'un effet compensatoire, ils suggèrent que le Programme ACCES a aidé les élèves les plus vulnérables. Cet effet

pourrait s'expliquer de différentes façons : la relation de mentorat a pu agir telle une expérience correctrice à partir de laquelle l'élève exposé à peu d'engagement parental reconnaît maintenant qu'il peut faire confiance aux adultes; l'encadrement en mentorat a peut-être permis aux élèves « redoubleurs » de mieux organiser leurs apprentissages et de se fixer des objectifs précis, réalistes et atteignables; l'enseignement des techniques cognitives-comportementales par les ER formés a pu outiller les élèves de bonnes stratégies d'apprentissage (autocontrôle, restructuration cognitive, résolution de problème, auto-renforcement) leur permettant ainsi de mieux affronter les nombreux défis de la transition.

Quels que soient les mécanismes en cause, ces résultats suggèrent que la mesure ER bonifiée agit là où plusieurs programmes de prévention échouent. Trop souvent les mesures préventives du décrochage scolaire peinent à changer la situation des élèves plus vulnérables. En démontrant la présence d'effets compensatoires, nos résultats donnent des arguments aux décideurs en faveur du maintien de la mesure ER, à tout le moins telle qu'elle a été expérimentée dans le Programme ACCES (formation initiale et continue des ER et accompagnement individualisé de l'élève sur une année scolaire complète). Ces résultats invitent également les gestionnaires à prioriser, dans le processus de sélection, les élèves qui ont redoublé une année au primaire et ceux dont les ressources parentales sont plus limitées. Enfin, les résultats de l'axe 1 témoignent de l'importance pour les ER et les directions d'écoles de capitaliser sur la modalité « accompagnement individualisé » même si l'investissement dans cette modalité peut parfois paraître coûteux. Il n'y a pas de recettes miracles. Fournir un accompagnement significatif aux élèves vulnérables est une activité préventive qui

demande de la structure et du temps. Si les gestionnaires souhaitent voir les taux de décrochage diminuer, c'est dans ce type d'actions qu'il faut investir.

Les résultats de l'axe 2 ont indiqué que le Programme ACCES avait généré des bénéfices pour les élèves des classes des ER formés même si ces élèves n'ont pas été exposés à de l'accompagnement individualisé. Ces élèves ont été plus nombreux à poursuivre des buts de maîtrise-approche, de performance-approche et de maîtrise-évitement que leurs pairs cheminant dans les classes d'enseignants qui n'ont pas participé au Programme ACCES. Ils ont également montré une motivation plus élevée et rapporté vivre moins d'anxiété sociale que leurs pairs du groupe de comparaison.

La participation de l'enseignant à la mesure ER bonifiée enrichirait donc sa propre pédagogie et sa gestion de classe et, ainsi, profiterait à l'ensemble des élèves. Cette mesure présente donc à la fois des vertus de prévention sélective (axe 1) et de prévention universelle (axe 2) et s'harmonise parfaitement avec les visées du modèle de la réponse à l'intervention implanté dans les écoles secondaires du Québec.¹⁴ Elle permet en même temps d'assurer un perfectionnement à l'enseignant dont le contenu est tout à fait conforme avec l'état actuel des connaissances scientifiques sur les pratiques exemplaires en matière de prévention du décrochage scolaire.

Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique

Nos travaux ont des retombées importantes sur le plan social. Ils démontrent qu'une éventuelle implantation du Programme ACCES dans les écoles du Québec pourrait améliorer le bien-être des jeunes plus vulnérables en facilitant leur adaptation scolaire et sociale. On peut penser que des élèves exposés à des ER formés selon le modèle ACCES seraient plus nombreux à réussir et à persévérer jusqu'à la fin de leurs études

secondaires. C'est d'ailleurs une hypothèse que nous tentons de vérifier dans la suite de notre projet grâce à un octroi du CRSH.

Nos travaux suggèrent également des retombées pour le bien-être de l'ensemble des élèves de première secondaire. En perfectionnant leurs pratiques motivationnelles et de gestion de classe et en recevant de la rétroaction continue de collègues et d'experts, les ER deviennent de meilleurs pédagogues, davantage réceptifs à la détresse de l'élève, et capable d'instaurer des climats d'apprentissage en classe favorables à la persévérance scolaire. De cette façon, leurs interventions pourraient contribuer au bien-être de l'ensemble des élèves.

Les mythes pédagogiques sont tenaces dans le monde de l'éducation. Trop souvent, les enseignants sont exposés à des formations dont la valeur scientifique n'a pas été démontrée. Améliorer scientifiquement la qualité de la formation continue du personnel scolaire enseignant représente à notre avis une troisième retombée sociale importante de nos travaux. Le Programme ACCES représente un contexte de formation solidement ancré dans les connaissances scientifiques contemporaines et dans la collaboration étroite entre chercheurs universitaires et enseignants du secondaire d'expériences. La démonstration d'effets positifs du programme chez les élèves à risque et dans les classes des ER ajoute à la valeur scientifique du programme. Conséquemment, il devient pertinent d'inclure celui-ci dans l'offre de formation aux écoles secondaires.

Les coûts associés au décrochage scolaire suffisent pour justifier la pertinence économique du Programme ACCES. Le Québec est la province canadienne qui présente le taux de décrochage le plus élevé. Bien que plusieurs jeunes raccrochent après 20 ans, ce retard scolaire entraîne des coûts importants dans le système sans

parler des inquiétudes et de la détresse qu'il peut générer chez les jeunes. Nous pensons donc que le Programme ACCES pourra prévenir ce retard, améliorer les taux de diplomation au secondaire et, ultimement, diminuer les coûts du décrochage scolaire. Nous souhaitons que nos travaux enrichissent la réflexion des décideurs quant aux actions à mettre en place pour favoriser la persévérance scolaire.

Limites et généralisation des résultats

L'absence d'un devis purement expérimental incluant une assignation aléatoire des participants, l'attrition des élèves entre les différents temps de mesure et l'impossibilité de pouvoir comparer les élèves ACCES à des élèves accompagnés par des ER non formés représentent les trois principales limites de notre étude. En dépit de ces limites, la technique d'analyse qui nous a permis de jumeler les élèves ACCES à des élèves affichant des caractéristiques personnelles et sociodémographiques similaires nous assure d'une très bonne validité interne.

Messages clés à formuler à l'auditoire et pistes de solution

Concentrer la mesure ER autour de sa composante « accompagnement individualisé » nous apparaît être la démarche la plus pertinente pour prévenir les difficultés d'adaptation des élèves à risque pendant la transition primaire-secondaire et pour diminuer le décrochage scolaire. Bonifier la mesure ER actuelle en exposant les enseignants à des formations sur le mentorat, la motivation et la gestion de classe et en leur offrant de la supervision individuelle et de groupe apparaît pour nous l'avenue à privilégier. Le développement d'une alliance de travail positive entre l'enseignant et l'élève est le chemin qu'emprunteront une majorité d'élèves pour s'adapter aux défis de la transition vers le secondaire. Nous croyons que le Programme ACCES met en place toutes les conditions nécessaires au développement d'une telle alliance.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

L'échantillon principal fut constitué de 478 élèves dont 113 (72% de garçons) ont été exposés au Programme ACCES, 179 (42% de garçons) ont cheminé dans les classes des ER formés sans être exposés à l'accompagnement individualisé et 186 (39 % de garçons) ont cheminé dans les classes d'ER non formés ou d'enseignants réguliers. Tous les parents et enseignants de ces élèves ont également été sollicités à participer au projet.

Les participants ont été invités à répondre à des questionnaires à deux reprises, soit en prétest (à l'automne) et en posttest à la fin de l'année scolaire. Les questionnaires comportaient des questions sociodémographiques (p.ex. : sexe, âge, revenu des parents, services reçus au primaire par l'élève) ainsi que des questions abordant des variables scolaires et sociales (p.ex. : motivation scolaire¹⁵), buts d'accomplissement¹⁶, engagement scolaire¹⁷, sentiment d'efficacité scolaire¹⁸, problèmes d'attention en classe¹⁹, anxiété de performance²⁰, recours à l'aide de l'enseignant²¹, qualité de la relation avec les enseignants²², anxiété sociale²³, rejet social²⁴. Les élèves accompagnés répondaient également à des questions portant sur la qualité de la relation établie avec leur ER et les ER complétaient des journaux de bord pour documenter la relation avec leurs élèves (p.ex. : nombre de rencontres, durée des rencontres, qualité de la relation).

Les analyses relevant des deux axes du projet ont été conduites sur les données recueillies auprès des élèves aux deux temps de mesure (variables dépendantes) et auprès des parents au premier temps de mesure (variables contrôles).

PARTIE D – RÉSULTATS

Les résultats qui ont été brièvement abordés dans la partie B de ce rapport sont présentés en détail ici. Tel qu'énoncé précédemment, ce rapport comporte deux axes principaux de recherche. Les résultats seront donc présentés selon ces axes.

Axe 1 – L'accompagnement individualisé

Les analyses de cet axe ont été effectuées auprès des élèves accompagnés et des élèves des classes. Les élèves accompagnés sont des élèves à risque identifiés par le milieu scolaire. De par le besoin d'un accompagnement individualisé, ils sont nécessairement différents des autres élèves. Afin de s'assurer de comparer des élèves ayant des niveaux de risque similaires, nous avons effectué dans un premier temps un jumelage des élèves accompagnés aux élèves des classes sur plusieurs variables à l'aide de l'analyse du voisin le plus proche. Cette analyse nous a permis de former deux groupes de 60 participants équivalents sur les variables utilisées pour le jumelage : sexe de l'élève ($X^2= 0,00$ n.s.), services reçus au primaire ($X^2= 0,00$ n.s.), plan d'intervention au primaire ($X^2= 0,14$ n.s.), redoublement au primaire ($X^2= 0,04$ n.s.) et fratrie ayant déjà fait la transition primaire-secondaire ($X^2= 0,03$ n.s.). La seule variable sur laquelle ils se différencient encore ces deux groupes est celle du revenu des parents ($X^2= 20,86$ $p<,05$). Les élèves accompagnés sont plus nombreux à provenir de familles à faibles revenus.

Des analyses de covariances à mesures répétées ont été effectuées dans un deuxième temps pour répondre à la première question de ce premier axe de recherche, à savoir est-ce que les élèves ayant bénéficié de l'accompagnement individualisé d'un ER, formé et supervisé dans le programme ACCES, sont mieux adaptés aux plans social et scolaire à la fin de la première secondaire que les élèves ayant un profil similaire,

mais n'ayant pas reçu cet accompagnement? Les analyses n'ont montré aucun effet direct du programme, c'est-à-dire aucun effet d'interaction temps X groupe n'a été observé dans les analyses.

Les seuls résultats statistiquement significatifs observés dans ces analyses sont des effets temps ou des effets de groupe. Des effets temps ont été observés sur les variables suivantes : problème d'attention en classe ($F=5,99$ $p<,05$ $d=0,52$), sentiment d'efficacité scolaire ($F=7,94$ $p<,01$ $d=0,61$) et motivation identifiée ($F=4,99$ $p<,05$ $d=0,46$). Globalement, pour les élèves des deux groupes, les problèmes d'attention en classe, le sentiment d'efficacité scolaire et la motivation identifiée ont diminué entre le temps 1 (avant le programme) et le temps 2 (à la fin de l'année scolaire). Des effets groupe ont été observés sur les variables suivantes : problèmes d'attention en classe ($F=11,42$ $p<,001$ $d=0,72$), engagement scolaire ($F=6,81$ $p<,01$ $d=0,56$) et sentiment d'efficacité scolaire ($F=6,24$ $p<,01$ $d=0,54$). Globalement au temps 1 et au temps 2, les élèves accompagnés ont affiché plus de problèmes d'attention en classe, ont rapporté être moins engagés et se sont sentis moins efficaces sur le plan scolaire que les élèves des classes qui n'ont pas reçu l'accompagnement dans le programme ACCES.

Dans un troisième temps, des analyses de covariances à mesures répétées ont été effectuées de nouveau en vérifiant l'effet modérateur de trois variables : sexe de l'élève, engagement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant et redoublement au primaire. Ces analyses avaient pour objectif de répondre à la deuxième question de ce premier axe de recherche, à savoir si les effets de l'accompagnement individualisé sont les mêmes selon le sexe des élèves, leur milieu familial et leurs acquis scolaires. Aucun effet modérateur du sexe n'a été observé. Par contre, des

effets modérateurs en fonction de l'engagement des parents et en fonction du redoublement des élèves ont été observés sur certaines variables.

Afin de mesurer l'effet modérateur de l'engagement des parents, le résultat obtenu à cette échelle répondue par les parents a été divisé à la médiane pour créer deux groupes soit engagement faible et engagement élevé. Des effets d'interaction groupe X temps ont été observés sur les variables suivantes : problèmes d'attention en classe ($F=4,51$ $p<,05$ $d=0,46$), engagement scolaire ($F=5,39$ $p<,05$ $d=0,51$) et qualité de la relation avec les enseignants ($F=5,09$ $p<,05$ $d=0,47$). Les élèves dont les parents sont faiblement engagés dans leur suivi scolaire et qui ont été exposés au Programme ACCES ont affiché moins de problèmes d'attention en classe, ont été plus engagés sur le plan scolaire et ont montré des relations de meilleure qualité avec leurs enseignants à la fin de l'année scolaire, après avoir reçu l'accompagnement. Chez les élèves qui ont un niveau d'engagement parental similaire, mais qui n'ont pas reçu l'accompagnement par un ER, on observe une stabilité des problèmes d'attention et de l'engagement scolaire et une baisse de la qualité de la relation avec leurs enseignants à la fin de l'année scolaire. La figure 1 illustre ces résultats.

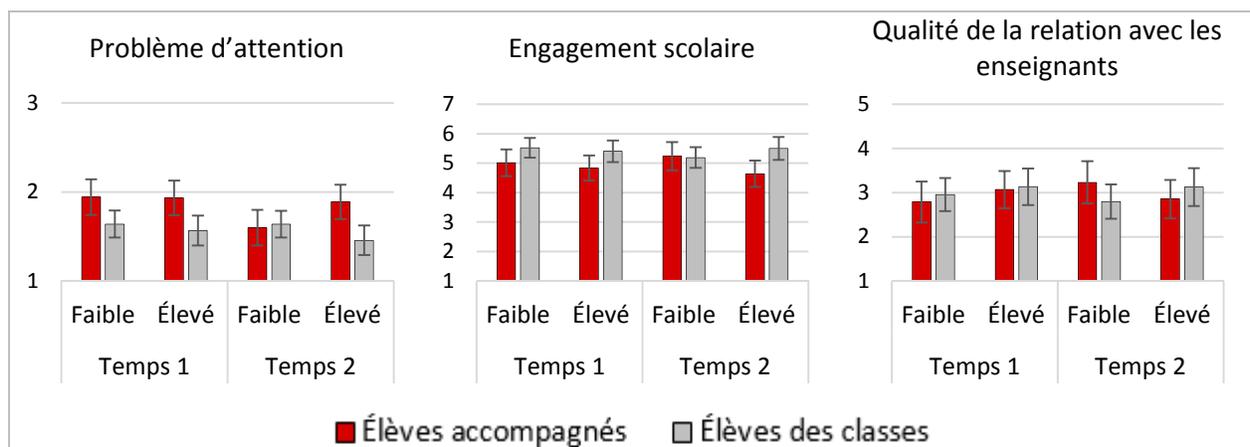


Figure 1. Effets statistiquement significatifs en fonction du modérateur « engagement des parents »

L'effet modérateur du redoublement au primaire a ensuite été analysé. Dans les deux groupes, une proportion considérable d'élèves avait redoublé au primaire (33% des élèves accompagnés et 32% des élèves des classes), ce qui nous permettait d'effectuer ces analyses. Des effets d'interaction groupe X temps marginaux ont été observés sur les variables suivantes : sentiment d'efficacité scolaire ($F=2,98$ $p=.09$ $d=0,38$), motivation identifiée ($F=3,47$ $p<,07$ $d=0,51$) et demande d'aide aux enseignants ($F=2,89$ $p=,09$ $d=0,37$). Les élèves qui ont redoublé au primaire et qui ont été exposés au Programme ACCES se sont sentis plus efficaces sur le plan scolaire, ont affiché une motivation identifiée stable à aller à l'école et ont demandé plus d'aide à leurs enseignants à la fin de l'année scolaire, après avoir reçu l'accompagnement. Quant aux élèves qui ont redoublé au primaire, mais qui n'ont pas reçu l'accompagnement, ils se sont sentis moins efficaces sur le plan scolaire, moins motivés et ont demandé moins d'aide à leurs enseignants à la fin de l'année scolaire. Ces résultats sont illustrés à la figure 2.

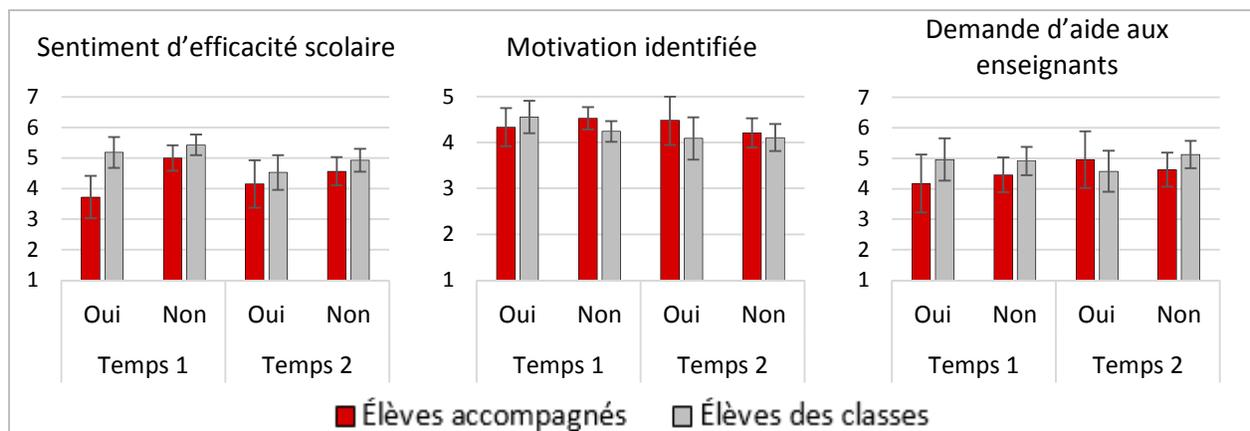


Figure 2. Effets statistiquement significatifs en fonction du modérateur « redoublement au primaire »

Axe 2 – Le réinvestissement dans la classe

Les analyses de cet axe ont été effectuées auprès des élèves issus des classes des ER ayant reçu la formation dans le Programme ACCES (groupe expérimental, $n=97$) et auprès des élèves issus des classes des enseignants n'ayant pas reçu cette formation

(groupe contrôle, n=144). Afin que les résultats ne soient pas influencés par la matière enseignée dans chacune des classes, nous avons choisi de nous limiter seulement aux classes de français et d'univers social. La répartition dans les deux groupes des autres matières n'était pas équivalente et nous souhaitons éviter un biais lié à la matière enseignée. Les deux groupes ainsi composés sont équivalents sur le plan des variables sociodémographiques : matière enseignée dans la classe ($\chi^2=0,06$ n.s.), sexe de l'élève ($\chi^2=0,20$ n.s.), structure familiale ($\chi^2=0,09$ n.s.), revenu familial ($\chi^2=0,22$, n.s.), scolarité du parent répondant ($\chi^2=1.06$ n.s.), scolarité de l'autre parent ($\chi^2=0,04$ n.s.), services d'orthopédagogie au primaire ($\chi^2=0,24$ n.s.) et redoublement au primaire ($\chi^2=0,51$ n.s.). Des analyses de covariance multivariées ont été effectuées pour répondre aux questions de ce deuxième axe de recherche à savoir si les élèves exposés à un enseignant formé sont plus disposés à apprendre en classe et si les effets anticipés de cette exposition sont les mêmes selon le sexe des élèves, leur milieu familial et leurs acquis scolaires. Ces analyses utilisaient trois variables contrôles, soit le sexe des élèves, l'adversité sociofamiliale et le risque scolaire. L'adversité sociofamiliale est un score composé de la structure familiale, du revenu et de la scolarité des parents. Le risque scolaire est un score composé du redoublement et des services d'orthopédagogie reçus au primaire.

Dans un premier temps nous avons voulu nous assurer que les deux groupes étaient équivalents sur les variables d'intérêt (buts d'accomplissement, motivation intrinsèque, sentiment d'efficacité scolaire, engagement scolaire et anxiété sociale) au point de départ, c'est-à-dire avant que les enseignants reçoivent la formation. Une analyse de covariance multivariée a été effectuée sur ces variables en contrôlant pour le sexe des élèves, l'adversité sociofamiliale et le risque scolaire. L'analyse a montré

qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes au temps 1 (Wilks' $\lambda = 0,91-0,97$ n.s.); ils sont donc équivalents.

Dans un deuxième temps, l'analyse a été conduite sur les mêmes variables, toujours en contrôlant pour le sexe de l'élève, l'adversité sociofamiliale et le risque scolaire, mais cette fois mesurées au deuxième temps de mesure, à la fin de l'année scolaire, soit après la participation des enseignants formés au Programme ACCES. L'analyse a montré un effet multivarié statistiquement significatif (Wilks' $\lambda = 0,89-0,91$, $ps < ,01$), c'est-à-dire qu'une ou plusieurs différences sont présentes sur ces variables entre les groupes. Des analyses de covariances ont été conduites par la suite pour identifier les variables sur lesquelles les groupes se différencient. Pour ce qui est des buts d'accomplissement, les deux groupes se différencient sur la poursuite de buts de maîtrise-approche ($F=2,14-10,26$ $ps < ,05$ $d=0,30$), de performance-approche ($F=2,40-7,03$ $ps < ,05$ $d=0,27$) et de maîtrise-évitement ($F=2,20-8,11$ $ps < ,05$ $d=0,27$), mais pas sur le but de performance-évitement ($F=0,07-3,92$ n.s. $d=0,15$). Ainsi, les élèves du groupe expérimental qui ont été exposés à un enseignant ayant reçu la formation dans le Programme ACCES poursuivent plus de buts de maîtrise-approche, de performance-approche et de maîtrise évitement que les élèves du groupe contrôle à la fin de l'année scolaire, alors qu'ils ne se différencient pas au point de départ. Ils s'engagent donc plus dans une tâche scolaire parce qu'ils veulent développer des compétences, parce qu'ils veulent bien paraître aux yeux de leurs collègues de classe et parce qu'ils veulent éviter de perdre leurs acquis. Une différence est également observable sur le plan de la motivation intrinsèque ($F=2,66-8,12$ $ps < ,05$ $d=0,29$). Les élèves ayant été exposés à un enseignant formé ont rapporté être plus motivés à la fin de l'année scolaire que les élèves du groupe contrôle, alors

qu'ils ne se différenciaient pas initialement. Ils sont donc plus enclins à avoir une motivation à aller à l'école par plaisir. Enfin, les analyses menées sur les trois autres variables n'ont pas montré de différences entre les groupes quant au sentiment d'efficacité scolaire ($F=0,38-0,98$ n.s. $d=0,02$ et à l'engagement scolaire ($F=0,00-1,51$ n.s. $d=0,05$). Par contre, une différence est observée sur l'anxiété sociale ($F=4,08-6,68$ ps<,05 $d=0,30$). Les élèves du groupe expérimental ont rapporté vivre moins d'anxiété sociale que les élèves du groupe contrôle après leur exposition à un enseignant ayant reçu la formation. Ils ressentent donc moins de difficulté à aller vers les autres et sont plus à l'aise socialement. Ces résultats sont illustrés à la figure 3.

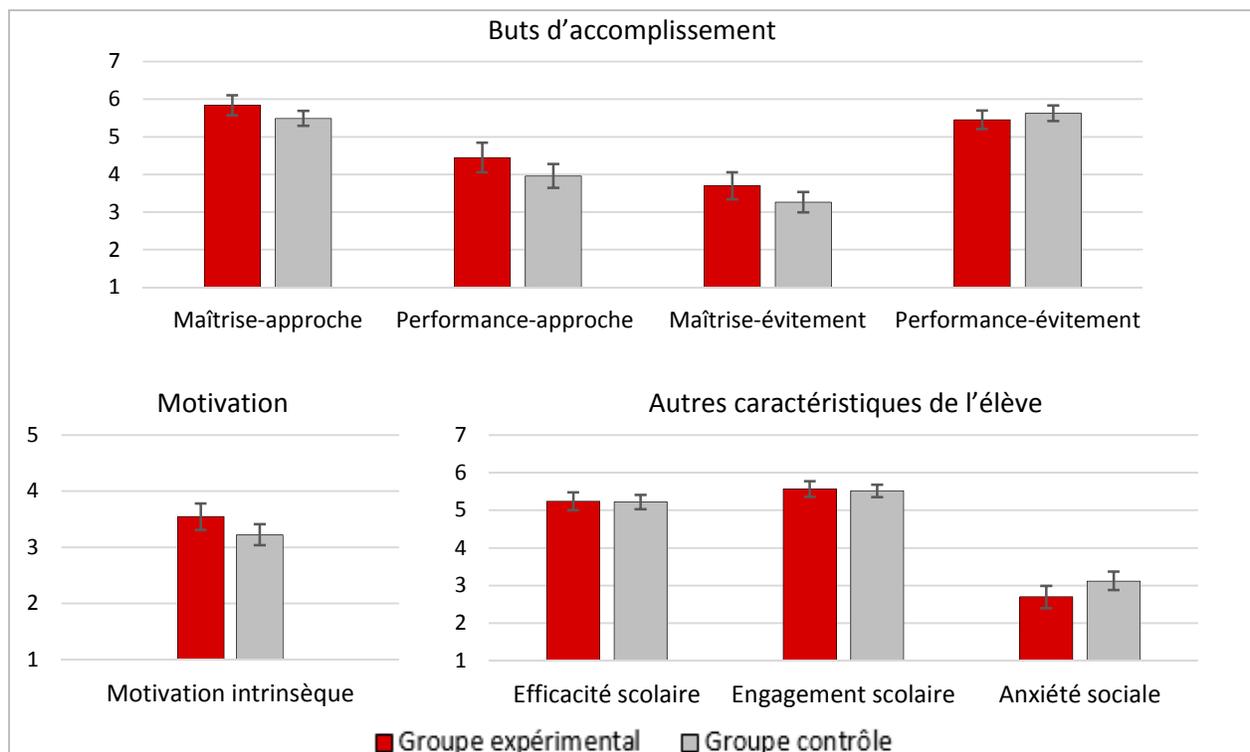


Figure 3. Résultats des analyses de covariance sur les variables d'intérêt au temps 2

Aucun effet d'interaction avec chacune des variables contrôles n'a été observé dans ces analyses. Il n'y a donc pas d'effet modérateur en fonction du sexe de l'élève, de l'adversité sociofamiliale ou du risque scolaire sur ces variables.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les résultats présentés dans ce rapport ouvrent la voie à différentes pistes de recherche. La première piste qu'il importe de suivre est d'évaluer les effets à long terme du Programme ACCES et les mécanismes explicatifs de ces effets. Nous conduisons actuellement une recherche sur ce thème et espérons démontrer que l'exposition au Programme ACCES diminue le décrochage scolaire et permet à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à des études postsecondaires. La démarche la plus innovante de ce projet sera de tenter d'identifier les mécanismes en jeu dans ces effets (est-ce par une meilleure relation aux enseignants, une diminution des problèmes de comportement, une amélioration des stratégies d'apprentissage ?). Il serait aussi fort intéressant d'expérimenter des variantes du Programme ACCES auprès d'élèves plus jeunes et plus vieux. Par exemple, des chercheurs pourraient tester l'effet d'un modèle d'accompagnement qui débiterait en 6^e année du primaire et se poursuivrait pendant la première année du secondaire. Ce type de modèle pourrait permettre aux ER de tisser des liens étroits avec les intervenants de l'école primaire, de connaître plus rapidement leurs élèves, de prévenir certaines anticipations et craintes au regard de la transition et de faciliter l'adaptation dès le début de l'année scolaire. Il pourrait aussi être pertinent d'expérimenter un Programme ACCES adapté aux élèves de 4^e et 5^e secondaire qui ont accumulé un nombre importants de crédits mais qui peinent à obtenir leur diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Les décrocheurs tardifs sont nombreux et un nombre relativement important d'élèves abandonneront leurs études alors qu'ils auront déjà franchi une bonne partie du parcours vers la diplomation.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

1. Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.
2. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 3-13.
3. Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100i*, 655-671.
4. Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. Dans W. Damon et N. Eisenberg (Éditeurs), *Handbook of child psychology* (Vol.3, pp. 993-1002). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
5. Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle school and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*, 3-30.
6. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
7. Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (2014). *La persévérance scolaire, tout le monde y gagne*. [En ligne] Disponible le 3 juillet 2014 : <http://perseverancescolaire.com/portrait-perseverances/>
8. Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. Repéré à <http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
9. *Ibid.*
10. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
11. Paquin, C. (2010). *Les outils technologiques au service du langage écrit*. Québec : Service national du récit en adaptation scolaire. Récupéré de : <http://recitadaptscol.qc.ca>

12. Crespo, M., & Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé: Une intervention éducative efficace. *Revue Internationale de l'Éducation*, 27, 31-58.
13. Boisclair-Châteauvert, G., Cyrenne, D., Larose, S. & Duchesne, S. (2014). *Guide d'accompagnement à la formation des enseignants-ressources du programme ACCES*. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.
14. Whitten, E., Kelli, J., & Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
15. Guay, F., Chanal, J. P., Ratelle, C. F., Marsh, H., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(pt4), 711-735.
16. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
17. Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
18. Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (ÉPCDV). *Science et Comportement*, 23, 1-16.
19. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Dept. of Psychiatry.
20. Ang, R. P, Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.
21. Larose, S., & Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC) : A new measure of learning propensity for college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 296-306.
22. Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation, and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 225-247.
23. Larose, S. & Roy, R. (2001). *L'inventaire des acquis précollégiaux: Guide d'utilisation*. Sainte-Foy: cégep de Sainte-Foy. ISBN 2-921299-43-7.
24. Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.