

Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire- secondaire en milieu défavorisé rural

Alain **Huot**
Assistant de recherche, UQAR

Céline **Castonguay**
Professeure retraitée, UQAR

Procedure and summary results of a
collaborative intervention during the transition
to high school in a disadvantaged rural setting

doi:10.18162/fp.2015.123

Résumé

Cet article présente le processus et les résultats sommaires d'une recherche-action portant sur l'accompagnement du personnel scolaire dans la transition primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. Des personnels scolaires se sont regroupés pour réaliser des ateliers de travail collectif pour améliorer les aspects académiques, sociaux et organisationnels de la transition. Il en résulte la construction et l'implantation de nouveaux outils pour les élèves et les enseignants, une révision des processus d'accueil des élèves, une conscientisation du personnel au phénomène de défavorisation, l'établissement d'une collaboration interordres, une transition plus harmonieuse pour les élèves et l'élaboration d'un processus structuré de collaboration.

Contexte et objectifs

Dans le cadre de cette recherche-action¹ consistant à accompagner le personnel scolaire dans une démarche collaborative autour du passage primaire-secondaire en contexte de défavorisation rurale, des enseignants, des professionnels, des directions et des chercheurs se sont regroupés pour réaliser des ateliers de travail collectif (Payette et Champagne, 1997) leur permettant d'apporter des améliorations aux aspects académiques, sociaux et organisationnels de la transition. Ces ateliers ont été réalisés entre mai 2011 et juin 2013 en s'appuyant sur les priorités, les orientations du MELS (2009) concernant la réussite et la persévérance scolaires et la formation en milieu de pratique. Ils s'inspirent également des études sur les années de transition qui recensent plusieurs facteurs, d'origines multiples, responsables des difficultés d'adaptation à l'école secondaire (Larose, 2006; Lipps, 2005; Weiss, 2001). Les objectifs de cette recherche visaient à mieux comprendre le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural, à identifier les défis et les difficultés au regard du passage primaire-secondaire tant sur le plan de l'organisation du travail que sur celui de l'arrimage des savoirs et des pratiques, à élaborer et à mettre en œuvre des pistes de solutions aux problèmes rencontrés et, finalement, à développer et à dispenser des activités de formation continue du personnel scolaire en lien avec les défis et les difficultés identifiés.

1 Subvention obtenue par l'équipe de recherche dans le cadre du chantier 7 (MELS, 2008) concernant la formation continue du personnel scolaire, à la suite d'une initiative conjointe de la Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du MELS (régions 03-12), de la Commission scolaire des Appalaches et de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Lévis.

Problématique

Des études (Desmarais, 2011; Larose et al., 2006; Lipps, 2005; Witherspoon et Ennett, 2011) font état d'une situation précaire des élèves lors de leur passage du primaire au secondaire, et plus particulièrement en milieu défavorisé. S'ajoutant à la précarité, l'anxiété en lien avec l'acceptation sociale et l'estime de soi occupe une grande place dans les années entourant la transition, particulièrement chez les filles (Grills-Taquechel, Norton, et Ollendick, 2010). De plus, le MELS (2007) indique que « les milieux défavorisés ont plusieurs visages et qu'il est donc essentiel de connaître les élèves ainsi que leur rapport avec la langue, le savoir et l'école, si on veut tenir compte de leurs besoins d'apprentissage » (p. 7). C'est dans ce contexte de multiplicité des visages de la défavorisation qu'il a été déterminé de mener cette recherche en milieu rural puisque plusieurs études ont surtout été réalisées en milieu urbain. De fait, Desmarais (2011) souligne que le milieu rural possède certaines caractéristiques qui accentuent la problématique de passage difficile, entre autres la particularité du marché de l'emploi (notamment dans les fermes). Cette particularité semble, selon l'auteure, contribuer à la non-valorisation de l'école, « puisque les exemples de “bon travail” ne nécessitant pas de diplôme sont abondants » (p. 24). Cette dévalorisation, mentionnée également par Martinez, Aricak, Graves, Peters-Myszak et Nellis (2011), se retrouve chez certains élèves, ayant ainsi une incidence sur les difficultés de transition, à l'âge où le travail à la ferme leur devient accessible et incitant par le fait même les élèves au décrochage scolaire.

De même, dans son rapport de 2012, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dresse un portrait du décrochage scolaire en milieu socioéconomique modeste. L'organisme souligne que près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui. De plus, il mentionne que les élèves issus de milieux modestes auraient deux fois plus de chance d'obtenir des performances faibles, conduisant au décrochage d'environ 20 % de jeunes adultes avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2012, p. 2). L'OCDE énonce également une corrélation entre le nombre d'élèves défavorisés dans une école et le risque d'y retrouver des problèmes organisationnels et pédagogiques (2012, p. 4).

Parmi les recommandations de l'OCDE (2012, p. 4), certaines ont servi de base pour la réflexion collective du groupe dans le déroulement de cette recherche-action, par exemple, soutenir la direction des établissements, promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage, soutenir les enseignants compétents et mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces, puisque ces éléments étaient porteurs de succès pour le développement d'une transition primaire-secondaire harmonieuse dans leur milieu. Outre l'OCDE, certains résultats de recherches nous proposent des bases théoriques afin de préciser les champs d'action à prioriser pour mieux comprendre la transition et orienter les pistes de solutions à mettre en œuvre.

Ainsi, la réflexion et le travail se sont faits sur la base de ces éléments en les regardant simultanément sous trois aspects : 1) *organisationnel* (horaires et gestion de temps différents, règles de vie); 2) *familial et social* (soutien familial et engagement, posture de l'élève face à l'école); 3) *académique* (pratiques pédagogiques et évaluatives, matières enseignées, compétences transversales, etc.).

Bases théoriques

Parmi les données probantes québécoises publiées dans son document *Coup de pouce à la réussite!*, le MELS (2009) suggère des interventions à réaliser dans la classe, dans l'école et auprès des familles.

Ainsi, d'une part, la réalisation d'interventions en classe s'appuie sur l'étude de Martinez et al. (2011) qui soutiennent qu'une diminution de la motivation et un changement au niveau des attitudes en regard de l'école se produisent lors de la transition primaire-secondaire, mais qu'un support des enseignants s'investissant auprès des adolescents contribue à faciliter cette transition. De plus, les études d'Abrami (2008) et de Chouinard (2007) proposent de réaliser des interventions dans la classe portant principalement sur les modalités pédagogiques telles que la différenciation pédagogique. Pour leur part, Holas et Huston (2012) ajoutent que la qualité de l'enseignement en classe est davantage déterminante que le moment de transition lui-même afin d'assurer la réussite scolaire de l'élève.

D'autre part, les interventions dans l'école doivent être axées sur le renforcement des activités de perfectionnement professionnel et la réalisation de projets interordres pour favoriser le passage du primaire au secondaire (Abrami, 2008; Archambault, 2006).

Quant aux interventions auprès des familles, elles tentent d'inclure davantage les parents dans les activités académiques (Presseau, 2006) puisque le comportement parental affecte la réussite scolaire des adolescents (Duchesne et Ratelle, 2010).

Ainsi, s'inscrivant dans la continuité des résultats de différentes recherches, les thèmes de travail retenus, que le groupe de recherche a choisi de nommer scénarios, portent notamment sur les attitudes des élèves envers l'école, la différenciation pédagogique comme gage d'enseignement de qualité, l'implication parentale de même que l'accompagnement et la formation interordres du personnel.

Afin d'accompagner le personnel, l'équipe s'est dotée d'un processus qui s'appuie essentiellement sur la pratique réflexive (Kolb, 1984) comme moyen pour se développer en tant que professionnel scolaire accompagnant les élèves dans la transition. Plus spécifiquement, la démarche utilisée est basée sur les travaux de Viens et Peraya (2004), qui proposent un cheminement réflexif sous forme de construction de cycles itératifs permettant d'approfondir et de raffiner à la fois les réflexions et les analyses réalisées par le groupe. D'abord, une première phase permet la construction d'une vision partagée du mode de fonctionnement en groupe, ensuite une seconde phase permet d'identifier les défis et les difficultés et enfin trois autres phases se succèdent et se répètent de façon cyclique dans un processus résolutoire de problème :

- Phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution;
- Phase 4 : suivi et encadrement des activités;
- Phase 5 : processus évaluatif.

Une fois le premier cycle complété, les résultats de la phase cinq servent de base à la phase trois pour approfondir la réflexion et raffiner les solutions aux problèmes pour chacun des scénarios retenus. L'approfondissement de chacun des scénarios a nécessité de 1 à 3 cycles.

Approche méthodologique et déroulement de la recherche

La réalisation de cette recherche s'est faite sur une période de deux années scolaires, répartie en 23 rencontres, auxquelles ont participé en moyenne 18 personnes, soit : quatre enseignants du troisième cycle du primaire, quatre enseignants du premier cycle du secondaire (français, mathématiques), trois directions d'écoles du primaire et une direction du secondaire, deux conseillers pédagogiques, deux professionnels du secondaire (psychoéducateur, enseignant-ressource ou orthopédagogue), un chercheur universitaire et un assistant de recherche. Les personnes participant à la recherche proviennent d'écoles primaires (4), dont le nombre d'élèves varie entre 33 et 265 élèves, du préscolaire 4 ans à la sixième année (plusieurs classes multiniveaux) et d'une école polyvalente comptant 395 élèves de la première à la cinquième secondaire.

D'un point de vue méthodologique, le processus réflexif s'appuie sur les travaux de Viens et Peraya (2004), menant à la construction de cycles itératifs (5 phases) à l'intérieur desquels, le processus de travail utilisé est celui d'une approche collective où les membres du groupe ont pris la parole, partagé des compétences et négocié les normes, les règles, les procédures. C'est dans ce lieu et cet espace nouvellement créé qu'ils ont partagé leur vision, défini les objets de discussion, se sont entendus sur les pratiques et la formation, sur le rôle de chacun, participants et chercheurs.

Le travail se poursuit alors par la discussion des problèmes réels ou potentiels et des facteurs en jeu. Par la suite, les solutions abordées sont documentées par des apports théoriques et pratiques émanant tant de la recherche dans le domaine que d'échanges au sein du groupe ainsi que par la corégulation des activités de formation et d'accompagnement que le groupe souhaite mettre en place. Ces cycles itératifs sont basés sur une accentuation des activités métacognitives et elles se répètent et s'alimentent afin de couvrir l'ensemble des problèmes rencontrés (Viens, 2007).

Les discussions et les premières activités réalisées par le groupe ont permis de dégager deux premiers scénarios. De ceux-ci, quatre autres scénarios ont émergé et sur lesquels les membres du groupe ont travaillé par la suite :

Scénario 1 : L'analyse de la préparation et de l'accueil au secondaire.

Scénario 2 : Les difficultés et les défis liés à la transition primaire-secondaire.

Scénario 3 : Être autonome à la fin du primaire et être autonome en 1^{re} secondaire.

Scénario 4 : La définition du concept de défavorisation et les perceptions.

Scénario 5 : L'arrimage des matières : français; mathématique.

Scénario 6 : La différenciation pédagogique en tant que continuum interordres.

Le tableau suivant expose le tissage entre les phases du processus de travail et les scénarios exploités.

Tableau 1

Tissage des phases du processus de travail et des scénarios exploités

Phases du processus de travail	Scénarios exploités durant la phase
Phase 1 : construction d'une vision partagée	S1 - S3 - S4
Phase 2 : identification des défis et des difficultés	S2
Phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution	S3 - S4 - S5 - S6
Phase 4 : suivi et encadrement des activités	S3 - S4 - S5 - S6
Phase 5 : processus évaluatif	S3 - S4 - S5 - S6

Ainsi, chacun de ces scénarios a été travaillé par le groupe pour définir les concepts, analyser les différents éléments, établir des liens avec leur pratique, identifier les problèmes rencontrés et établir un consensus sur les solutions à apporter. La démarche de l'analyse réflexive (Kolb, 1984) a aussi été utilisée pour alimenter le processus réflexif du groupe.

Le groupe s'est également doté de plusieurs outils afin de recueillir des données non seulement sur le processus de la recherche, mais aussi des outils en lien avec la mise en place et les retombées des activités. Ces outils étaient répartis en deux catégories : développement du personnel scolaire et réussite des élèves. Ainsi dans la première catégorie, un journal de bord est tenu par les deux chercheurs, dans lequel ils consignent réflexions et observations sur les activités réalisées, le climat des rencontres, et ce, tout au long du projet. Le journal permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin du projet; il sert aussi d'objet de validation. Des grilles d'évaluation des rencontres, un questionnaire sur les difficultés et défis à relever, des grilles analytiques des activités, des canevas d'entrevues ont été élaborés. De plus, les discussions lors des rencontres (½ à 1 journée chacune) ont été enregistrées pour en permettre la transcription et en garder des traces écrites. Les données recueillies à l'aide des outils de la première catégorie ont été analysées quantitativement à l'aide de la statistique descriptive, mais aussi qualitativement par découpage en unités de sens et mises en relation dans des schémas de concepts reprenant et confrontant les thèmes issus des bases théoriques.

Dans la seconde catégorie d'outils, des guides d'entrevue auprès des élèves ainsi que le logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) (CTREQ, 2007) ont également été utilisés. Le LDDS est un logiciel dans lequel l'élève a répondu à différentes questions (environ 60 minutes) au début du projet (en 6^e année) ainsi que quelques mois après son arrivée au secondaire et qui calcule, selon un algorithme, le potentiel de risque du décrochage scolaire en fonction de différentes sous-échelles, concordant avec plusieurs thèmes nommés dans les bases théoriques du présent article, telles que l'engagement parental, les attitudes envers l'école, la perception de son niveau de réussite scolaire, la supervision parentale et les aspirations scolaires. L'utilisation du LDDS a permis de dresser un portrait sommaire du risque de décrochage scolaire des élèves de 6^e année et de première secondaire tout en identifiant les sous-échelles dans lesquelles une plus grande proportion d'élèves avait des besoins.

Le recueil des données et leur analyse ont mis en lumière des constats sur le processus de travail de l'équipe et des résultats prometteurs en matière de développement d'expertise du personnel, de transférabilité d'outils dans d'autres milieux et d'harmonisation des pratiques interordres.

Résultats

Les résultats sont présentés selon les cinq phases proposées par Viens et Peraya (2004) utilisées dans cette recherche-action, mais aussi en fonction des différents scénarios pédagogiques. Ces résultats sont issus de l'analyse qui a été réalisée sur l'ensemble des données recueillies avec les outils présentés précédemment.

Résultats de la phase 1 : développement d'une vision partagée

Durant cette première phase, le groupe a entrepris de tisser des liens relationnels entre ses membres : initialement, les membres du groupe ne se connaissaient pas ou que très peu. Ils ont appris à se connaître et à travailler efficacement tout en vivant avec un certain flou quant au processus de recherche puisque les étapes à franchir pour atteindre les objectifs ne sont pas déterminées d'avance. Il se produit un va-et-vient entre l'équipe de recherche et les autres membres du groupe afin de trouver un équilibre dans l'exercice du leadership des activités. La création de ce climat de groupe est sans contredit le résultat le plus positif de cette phase en raison des impacts apportés à l'efficacité du groupe dans les autres phases du projet.

Le travail sur le scénario pédagogique 1 (l'analyse de la préparation et de l'accueil au secondaire) a permis de constater que plusieurs éléments étaient déjà mis en place, avant la tenue de la recherche, pour favoriser la transition vers le secondaire, notamment en ce qui a trait à la préparation comportementale des élèves de sixième année (circulation libre dans les corridors, utilisation d'un plan de travail) et à l'accueil lors de l'arrivée à la polyvalente. Une attention est portée à la distribution des vestiaires, à l'accompagnement des élèves par le personnel aux heures d'entrée et de sortie des élèves de première secondaire.

Le scénario pédagogique 3, traitant de l'autonomie, a permis de faire le pont entre les deux ordres concernant la perception de l'autonomie que doit avoir un élève de sixième année et de celui de première secondaire, conduisant ainsi à un consensus sur cette autonomie : les élèves sont débrouillards sur les plans personnel et social : ils font des repas, ils gardent leurs frères ou sœurs, ils répondent à leurs besoins de base. Par contre, les élèves sont peu autonomes sur le plan académique, manifestant de la difficulté au niveau de l'organisation du travail et de la difficulté à se faire confiance au niveau du processus d'apprentissage et de travail. Le consensus obtenu au niveau du troisième scénario pédagogique a contribué à diminuer les tensions qui subsistaient entre les membres du groupe en leur fournissant un vocabulaire commun et une modification des interprétations des paroles qu'ils s'adressaient mutuellement, se sentant ainsi moins « attaqués » par leurs interventions.

Le scénario pédagogique 4, portant sur la défavorisation, a amené les membres du groupe à prendre conscience que la défavorisation n'est pas seulement une question d'argent, mais aussi d'accompagnement par l'environnement social de l'élève. Les enseignants constatent que plusieurs élèves gèrent des problèmes d'adultes, que la stimulation intellectuelle est plutôt faible, qu'il y a peu

de contact avec la lecture, la culture et les activités intellectuelles. De plus, les enseignants perçoivent que l'école est peu valorisée : certains parents ont hâte que leur enfant quitte l'école et qu'il travaille à la ferme. Finalement, la défavorisation relative aux savoirs scolaires se manifeste essentiellement par un manque de vocabulaire et d'aspirations scolaires. Cette défavorisation semble avoir des impacts sur la réussite de l'élève. Par réussite, les membres du groupe ont défini qu'un « enfant est en situation de réussite lorsqu'il se développe dans toutes les sphères de sa vie, qu'il a le goût d'apprendre, de découvrir ses forces et ses faiblesses, qu'il est heureux, qu'il se sent en sécurité et qu'il développe une identité sociale positive tout en respectant ses besoins et ses capacités et qu'il rencontre les exigences fixées par le programme de son cheminement scolaire ». C'est avec cette définition en tête que les membres du groupe ont identifié les défis et les difficultés vécus tant par les élèves que par eux-mêmes.

Résultats de la phase 2 : identification des défis et des difficultés

Durant cette seconde phase, le processus de partage était tendu puisque les méconnaissances des membres du groupe quant aux réalités de leurs collègues de l'autre ordre d'enseignement laissaient quelquefois place aux jugements – « à qui la faute » – concernant des difficultés de l'élève lors de sa transition du primaire vers le secondaire. Était-ce le manque de préparation offerte au primaire? Le niveau de difficulté ou le manque d'encadrement au secondaire? Difficile à déterminer... Par ailleurs, chacun des membres a manifesté des qualités d'écoute et a accepté de réfléchir sur sa propre pratique contribuant ainsi à mettre en lumière les difficultés manifestées par les élèves, qui sont au cœur de la réalité éducative. Des difficultés organisationnelles sont également mises à l'avant-plan notamment en lien avec l'isolement des enseignants de sixième année (souvent une seule par école), l'enseignement en classe multiniveaux et de nombreux élèves en difficulté d'apprentissage. Il est également difficile pour les enseignants de se concerter pour arrimer leurs pratiques et l'accès à Internet qui laisse à désirer complexifie davantage leur tâche et contribue à leur isolement.

Le travail du groupe sur le scénario pédagogique 2, traitant des difficultés éprouvées, a mis en lumière une certaine anxiété chez les élèves de sixième année à l'approche de la fin de l'année scolaire confirmant ainsi les propos de Grills-Taquechel et al. (2010) ainsi qu'une désorganisation matérielle et temporelle lors de l'arrivée au secondaire. L'utilisation du logiciel de dépistage du décrochage scolaire auprès des élèves de 6^e année et de première secondaire a mis en évidence que les problèmes des élèves à risque de décrochage scolaire se manifestent principalement au niveau des aspirations scolaires (Martinez et al., 2011), de l'attitude envers l'école, de la supervision parentale et de la perception de son niveau scolaire par l'élève. Le groupe a utilisé ces résultats comme tremplin pour travailler à l'élaboration de solutions spécifiques afin de soutenir un plus grand nombre d'élèves.

Résultats de la phase 3 : élaboration et mise en œuvre de pistes de solution

La majorité des activités élaborées, des outils créés et des rencontres réalisées ont servi à développer et à mettre en œuvre les pistes de solutions déterminées par le groupe. Durant cette phase, un climat de collaboration est palpable : les membres du groupe font preuve d'écoute, de partage et de compréhension. Ils acceptent plus facilement de travailler en sous-groupes mixtes (primaire et secondaire). Ils remettent l'élève au centre de leurs préoccupations et créent ensemble afin d'améliorer la transition des élèves.

À cette étape, les membres du groupe forment un groupe de codéveloppement professionnel : chacun partage son expérience pour enrichir l'expérience de l'autre, ils se partagent le leadership du projet, ils choisissent les thèmes de formation qu'ils souhaitent perfectionner tels que la lecture, l'écriture et la différenciation pédagogique. Ils se tournent également vers des ressources spécialisées afin d'atteindre le niveau de perfectionnement souhaité.

Le travail du groupe sur le scénario pédagogique 3 a permis d'introduire la notion de plan de travail, de circulation libre, et de travail en atelier pour les élèves de sixième année. Une liste de matériel, par matière, a été remise aux élèves de première secondaire afin de faciliter leur organisation matérielle. Des ajustements quant aux heures de fin des classes sont faits durant les premières semaines afin de faciliter l'organisation temporelle des élèves.

Le travail effectué dans le cadre du scénario 4 a permis de réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) communes pour les quatre écoles du primaire, dont une entrevue journalistique demandant à l'élève de rencontrer son parent afin de discuter du passage primaire-secondaire de ce dernier. Ce travail a contribué à affiner la perception et la compréhension du concept de défavorisation pour les membres du groupe. Cette SAÉ a aussi occasionné une ouverture du dialogue avec les parents quant au cheminement scolaire de leur enfant.

Le travail touchant le scénario 5 a occupé quelques rencontres et a engendré plusieurs activités. En effet, les membres du groupe, en équipes interordres, ont d'abord déterminé un continuum des apprentissages en mathématiques et en français à partir de la progression des apprentissages déterminée par le MELS ainsi qu'à partir des problématiques rencontrées dans leurs milieux respectifs. Ils ont rédigé un glossaire de termes couramment utilisés dans les examens du Ministère avec lesquels les élèves ont de la difficulté. Ils ont construit des situations d'apprentissage évolutives pour les élèves du primaire et du secondaire avec l'aide des conseillers pédagogiques de la commission scolaire. Cet arrimage a eu un impact positif non seulement sur les élèves qui ont maintenant une meilleure compréhension des termes utilisés, mais aussi un impact sur le personnel enseignant qui a pu bénéficier de l'expertise des collègues des autres écoles par du travail concerté.

Dans le cadre du scénario 6, portant sur la différenciation pédagogique, les membres du groupe se sont initiés aux différents concepts, ont appris les trois niveaux de différenciation (flexibilité, adaptation et modification) ainsi que les quatre dispositifs de différenciation (contenus, structure, processus et productions). L'utilisation de cahiers de consignation de différenciation est également proposée pour permettre un suivi par le personnel enseignant à l'intérieur de leur classe, mais aussi un suivi interordres. Pendant le temps imparti, il n'y a pas eu de production de documents ou d'outils, mais les membres du groupe ont tout de même réfléchi sur les moyens qu'ils pourraient utiliser dans leur classe pour faire de la différenciation. Pour l'instant, la différenciation en flexibilité semble la plus accessible au bénéfice du plus grand nombre d'élèves.

En plus des scénarios pédagogiques, des outils de gestion ont été élaborés et implantés afin d'assurer un meilleur suivi des élèves du primaire vers le secondaire, notamment une grille avec les caractéristiques des élèves ainsi que l'énumération de leurs besoins particuliers. Un « passeport » à compléter par l'élève en français et en mathématique lui permet de prendre conscience de ses forces et des éléments qu'il doit améliorer en plus de lui offrir de prendre en charge ses apprentissages.

Résultats de la phase 4 : suivi et encadrement des activités

Les activités réalisées durant cette phase sont entrelacées avec celles de la phase 3 puisque pour chacune des activités réalisées, un suivi a été fait. L'encadrement des activités a souvent été réalisé par les directions. En termes de suivi, on mentionne l'évaluation des activités réalisées auprès des élèves ainsi que des activités en concertation interordres entre les enseignants. Les élèves ont été interrogés sur les activités vécues afin d'obtenir leur appréciation ainsi qu'une estimation de l'impact qu'ont pu avoir ces activités sur leur transition du primaire vers le secondaire. Des grilles d'évaluation ont été utilisées avec les enseignants et des entretiens ont été réalisés avec les élèves. Les résultats de ces évaluations ont été compilés par l'équipe de recherche puis transmis au groupe de travail afin d'enrichir les discussions et de bonifier les activités réalisées. Il ressort des entretiens et des grilles d'évaluation que les élèves ont pour la majorité apprécié les activités proposées en lien avec la transition. Ils ont également mentionné se sentir moins stressés, bien encadrés et plus outillés face à ce passage vers la polyvalente.

Résultats de la phase 5 : processus évaluatif comprenant : évaluation, analyse des résultats et diffusion

Le groupe de recherche réalise actuellement un certain nombre d'activités associées à cette phase. Il est malheureusement trop tôt pour énoncer toutes les avancées réalisées dans le cadre de cette phase si ce n'est que nous anticipons des retombées à long terme en ce qui concerne l'arrimage des matières, notamment en français et en mathématiques puisque les enseignants ont déjà développé l'habitude de partager leurs travaux sur une communauté de pratique. Une meilleure concertation interordres est également palpable puisque les enseignants et les directions d'école ont manifesté le goût de se concerter et que les directions ont accepté de donner les moyens (humains et financiers) aux enseignants de le faire. Un lien plus étroit s'est également établi entre les enseignants et les conseillers pédagogiques afin de développer, en concertation, du matériel davantage pertinent pour les élèves. Un passage plus harmonieux est également perçu puisque les élèves du secondaire rencontrés en entrevues de groupe et individuelles ont mentionné que la transition était somme toute facile et qu'ils étaient à la fois bien préparés par leurs enseignants du primaire et bien accueillis par les enseignants du secondaire.

En ce qui a trait à la comparaison des résultats du LDDS entre les élèves de première secondaire de juin 2012 et ceux de novembre 2012, nous constatons que le risque faible de décrochage est demeuré stable autour de 30 %. Par ailleurs, le nombre d'élèves à risque modéré a diminué de 30 % et celui à risque sévère a diminué de 50 %. Ces nombres sont toutefois à interpréter avec prudence puisqu'ils sont associés à de petits nombres d'élèves. Nous constatons également que les améliorations principales au niveau des scores se situent dans les dimensions « environnement de la classe » (+4 %) dont les énoncés touchant le support de l'enseignant (+8 %) et « attitudes/perceptions du milieu scolaire » (+4 %). En contrepartie, les dimensions « comportement » et « dépression » se sont dégradées respectivement de 6 % et 7 %. Dans ce dernier cas, les tendances dépressives ont migré des cas sévères vers les cas à risque faible. Cela signifie que la tendance dépressive touche plus d'élèves, mais moins sévèrement. Il n'est pas possible de déterminer si la recherche a réellement engendré ces résultats ou s'il s'agit d'un effet de cohorte. Une poursuite longitudinale de la recherche pourrait sans doute y répondre.

Par contre, nous constatons le travail effectué a conduit à l'amélioration des dimensions scolaires puisque le groupe de travail a réalisé plusieurs activités et interventions en lien avec ces dimensions. La corrélation demeure toutefois difficile à confirmer en raison des multiples facteurs qui peuvent agir sur le risque de décrochage de l'élève.

Résultats liés au processus de cette recherche

Le groupe a vécu plusieurs embûches dans le processus de cette recherche. En effet, le projet a été « parachuté » dans les écoles par la commission scolaire. Dès les premières rencontres, l'équipe de chercheurs a constaté que l'intérêt des membres du groupe était peu présent et que ces derniers voyaient peu la pertinence de s'impliquer dans ce projet puisque selon eux, cela « allait bien au niveau de la transition » dans leur école, engendrant aussi de la méfiance de la part de certaines personnes.

De plus, dans le processus de recherche-action, il est difficile de prévoir tout ce qui sera mis en place durant la durée du projet. Cette situation a créé une certaine insécurité que les membres du groupe ont qualifiée de « floue ». Ce « flou » a causé certains dysfonctionnements au niveau du leadership de projet, c'est-à-dire que l'équipe de chercheurs désirait que le groupe se prenne en charge alors que ce dernier voulait se faire diriger par l'équipe de chercheurs.

Pour pallier ces embûches, l'équipe de chercheurs a fait des mises au point, a donné des explications sur le processus de recherche-action, a invité les membres du groupe à discuter, à planifier les rencontres; des membres du groupe se sont portés volontaires pour faire l'animation des rencontres et même donner de la formation. L'utilisation de l'humour dans l'animation des rencontres a également permis de dénouer des impasses. L'apprentissage le plus important qui a été réalisé quant au processus de cette recherche, c'est que l'avancement est beaucoup plus facile lorsque les gens du terrain se sentent concernés, impliqués et qu'ils souhaitent évoluer...

Conclusion

Après ces deux années de projet de recherche, parsemées de rencontres, de réflexions et d'activités individuelles et collectives, le groupe a développé une certaine expertise pratique à trois niveaux.

Premièrement, au niveau organisationnel, par la mise en place d'activités d'accueil bonifiées et adaptées aux élèves, par une augmentation des communications entre les équipes de direction et enseignantes et par le développement d'outils de transmission d'informations concernant les élèves et qui sont utilisés lors du passage du primaire vers le secondaire.

Deuxièmement, l'expertise s'est développée au niveau pédagogique par une concertation interordres des enseignants, tant conceptuelle que pratique, par la conscientisation des concepts de réussite et de défavorisation, par la conscientisation de la réalité interordres, par l'arrimage de pratiques telles que l'utilisation d'un continuum d'apprentissages et de vocabulaire spécifique ainsi que de règles de fonctionnement évolutives contribuant à diminuer les différences pédagogiques entre les deux ordres d'enseignement.

Troisièmement, le personnel a développé une expertise au niveau social en essayant divers moyens de communication avec les parents, en bonifiant le système de référents entre les élèves et en poursuivant les partenariats solides bâtis avec la communauté.

Ce type de recherche à portée exploratoire, ayant souvent une portée davantage pratique que scientifique, a permis le développement d'expertises chez le personnel scolaire qui pourra agir à titre d'agent multiplicateur auprès des autres professionnels de la commission scolaire. De plus, la portée scientifique de ces expertises se trouve dans la transférabilité des outils dans d'autres milieux, qu'ils soient favorisés ou non. Elle se trouve également au niveau des méthodes utilisées ouvrant ainsi la porte à la validation scientifique tant des outils que des méthodes. L'utilisation du processus utilisé par Viens et Peraya (2004) dans un autre contexte que celui initialement proposé par les auteurs s'est révélé adéquat pour accompagner du personnel scolaire dans le cadre d'une recherche collaborative. Le fait de se coller à ce processus a permis de surmonter différentes problématiques en cours de route, confirmant en quelque sorte la solidité du processus proposé par Viens et Peraya (2004). Les résultats obtenus au LDDS nous laissant « sur notre appétit » confirment l'importance de poursuivre les recherches sur la transition, principalement en milieu rural où elles sont peu nombreuses. Ces résultats vont également dans le sens de l'étude de Grills-Taquechel et al. (2010) portant sur l'anxiété, mais y apportent un éclairage différent sur le plan de la notion de « dépression » lors de la transition primaire-secondaire. De plus, nos résultats apportent des précisions sur les différents visages de la défavorisation en ajoutant des éléments de valorisation scolaire, ce qui complète ainsi les travaux de Desmarais (2011) qui mentionnait des problèmes de valorisation scolaire liés au travail à la ferme.

Finalement, ce projet a atteint ses objectifs de mieux comprendre le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural par les réflexions et les lectures effectuées tout au long du projet et plus spécifiquement à l'aide du processus choisi par le groupe de travail, notamment par une analyse détaillée de la préparation des élèves effectuée tant au primaire que celle faite à l'entrée au secondaire. Le travail sur l'élaboration de définitions communes des concepts d'autonomie et de défavorisation a également permis cette compréhension. Pour sa part, le travail d'analyse des besoins a contribué à identifier les défis et les difficultés au regard du passage primaire-secondaire tant sur le plan de l'organisation du travail que sur l'arrimage des savoirs et des pratiques. Par la suite, il a été possible d'élaborer et de mettre en œuvre des pistes de solutions concrètes aux problèmes rencontrés, notamment par l'arrimage interordres de certains apprentissages en français et en mathématiques, de même que par l'utilisation quasi systématique de la différenciation pédagogique. Finalement, l'ensemble des activités réalisées par l'équipe de recherche a contribué significativement au développement et à la dispensation d'activités de formation continue du personnel scolaire en lien avec les défis et les difficultés identifiés. Lors des activités de formation du personnel scolaire en milieu défavorisé, la volonté manifestée par le personnel scolaire, tant les enseignants, les professionnels que les directions, à améliorer le sort des élèves incite à penser que les activités mises en place durant ce projet vont perdurer dans le temps; il ne nous reste qu'à espérer que ces dispositifs trouvent une certaine pérennité, malgré les contraintes budgétaires imposées aux écoles.

Références

- Abrami, P. (2008). *Dropout Prevention Systematic Review* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_Abrami_118461.pdf
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/These_Isabelle%20Archambault.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/produits/outils/logiciel-de-depistage-du-decrochage-scolaire.html>
- Chouinard, R. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf
- Desmarais, D. (2011). *Décrochages, ruptures et transitions. Des histoires de vie pour mieux comprendre le processus du décrochage scolaire*. Repéré à http://www.parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/ParcoursDeJeunes/obs_vienne.pdf
- Duchesne, S. et Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497-507. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019320>
- Grills-Tauechel, A. E., Norton, P. et Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, stress and coping*, 23(5), 493-513.
- Holas, I. et Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 333-345.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Larose, F. (2006). *Le passage du primaire au secondaire : une transition à mieux soutenir. Programme des actions concertées : La persévérance et la réussite scolaires*.
- Larose, F., Bédard, I., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A. ... Morin, M.-P. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire*. Repéré à http://www.crie.ca/enligne/FQRSC/FQRSC_Transitions_long.pdf
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa : Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail. Repéré à http://www.researeussitemontreal.ca/bulletins/bulletins/Ressources_mai07/recherches/2006/01/transition.pdf
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. et Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence*, 40(5), 519-530.
- MELS. (2007). *10 ans : Programme de soutien à l'école montréalaise*. Montréal : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Brochure10eAnn_f.pdf
- MELS. (2009). *L'école j'y tiens : plan d'action pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- MELS. (2010). *Collaboration entre les commissions scolaires et les universités pour la formation initiale et continue du personnel scolaire*. Repéré à http://blogue.education0312.qc.ca/?page_id=363
- OCDE. (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés* (Résumé en français de OECD (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*). OECD Publishing. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/49620043.pdf>

- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Presseau, A. (2006). *Persévérance et réussite scolaires chez les jeunes autochtones à risque ou en difficulté : soutien aux enseignants dans le développement d'interventions pédagogiques efficaces* (Rapport FQRSC).
- Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique. Dans D. Peraya et B. Charlier (dir.), *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche?* (p. 155-172). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Viens, J. et Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en eLearning. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 229-248. Repéré à http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4095/pdf/SZBW_2004_H2_S229_Viens_D_A.pdf
- Weiss, C. C. (2001). Difficult starts : Turbulence in the school year and its impact on urban student's achievement. *American Journal of Education*, 109(2), 196-227.
- Witherspoon, D. et Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the middle and high school years. *Journal of youth and adolescence*, 40(9), 1077-1090. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9614-6>

Pour citer cet article

- Huot, A. et Castonguay, C. (2014). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. *Formation et profession*, 23(1), 11-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.123>