

16978

37.01
228

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luís Barbeiro * Ricardo Vieira
(ORG.)



PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A problemática põe a tónica numa questão fundamental do processo educativo: por um lado, os diferentes estilos cognitivos, as diferentes formas de aprender, que variam com os indivíduos, as famílias, as sociedades e as culturas; por outro, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas tantas vezes monoculturais e enformadoras duma única racionalidade. Na actual conjuntura de Reforma do Sistema Educativo Português, esta correlação entre ensino e aprendizagem, constitui, de facto, uma preocupação dos investigadores em educação, dos professores centrados no terreno educativo, dos pais e da própria administração educacional nas suas diferentes componentes.

A
U
T
O
R
E
S
* Ramiro Marques * Luís Barbeiro * Ricardo Vieira * Louise Paradis
* Ingrid Marichal * Pierre Potvin * Romain Rousseau * Rui Santiago
* J. Brites Ferreira * Lucie Deslauriers * Simon Papillon
* José Tavares * L. Fortin * J. Toupin * R. Pauzé * H. Mercier * M. Déry



Percursos de aprendizagem e
práticas educativas

ESEL

ESEL
Escola Superior de Educação de Leiria

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM
E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Publicações ESEL

VOLUMES PUBLICADOS

1. *I Jornadas de Antropologia e Etnologia Regional (Actas)*.
Acácio Sousa, Alda Filipe, Edgar Lameiras, José M. Silva e Ricardo Vieira (org.), (1988).
2. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (I)*.
Leandro Almeida, Rui Santiago, Pedro Silva, Lúcia Oliveira, Orlando Caetano e João P. Marques (org.), 1990. Edição ESEL/APPORIT.
3. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (II)*.
Leandro Almeida, Elizabeth Sousa e Rui Santiago (org.), 1991. Edição ESEL/APPORIT
4. *Actas do 1.º Encontro Regional do Pólo de Leiria do Projecto Minerva*
Lucinda Caleira e Rosa Rebelo (org.), 1993.
5. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*.
Luís Barbeiro, Eduardo Fonseca, Cristina Nobre e Eugénia Machado (org.), 1993.
6. *A Criança, a Família e a Escola — Vamos brincar? Vamos aprender?*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.
7. *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.



PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organiz.

Luís Barbeiro

Ricardo Vieira

Autores Ramiro Marques, Luís Barbeiro, Ricardo Vieira, Louise Paradis, Ingrid Marichal, Pierre Potvin, Romain Rousseau, Rui Santiago, J. Brites Ferreira, Lucie Deslauriers, Simon Papillon, José Tavares, L. Fortin, J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier, M. Déry

Estante: _____
Prateleira: _____
Número: 3153997

ESEL

Escola Superior de Educação de Leiria

Título: *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*
Org. da Edição: Luís Barbeiro
Ricardo Vieira
Edição: Núcleo Editorial
da Escola Superior de Educação de Leiria
© ESEL 1996
Composição: Luís Barbeiro
Impressão: Tipografia Mendes Barata
Depósito legal: 103903 / 96

Conselho Editorial: Antónia Barreto
Isabel Varregoso
Luís Barbeiro
Ricardo Vieira
Rui Santiago

Comissão Organizadora do Seminário *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas* (4 a 6 de Maio de 1995): Antónia Barreto
Celeste Faria
Dores Cruz
Isabel Varregoso
Ricardo Vieira
Rui Santiago

N ú c l e o E d i t o r i a l
da Escola Superior de Educação de Leiria

Rua Dr. João Soares
Apartado 424
2413 LEIRIA Codex

Tel.: 812830
Fax: 812985

Índice

Introdução	9
1. Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias	11
<i>Ramiro Marques</i>	
②. Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita	40
<i>Luís Barbeiro</i>	
3. Histórias educativas e práticas educativas	68
<i>Ricardo Vieira</i>	
4. Un aperçu du système scolaire québécois	83
<i>Louise Paradis, Ingrid Marichal</i>	
5. Analyse de la cohérence de la perception du cheminement scolaire de jeunes élèves, par leurs enseignantes	101
<i>Louise Paradis</i>	
6. L'abandon scolaire: validation d'un modèle explicatif et servant de support à l'intervention préventive au primaire	120
<i>Pierre Potvin, Romain Rousseau</i>	
7. Representações da escola e práticas nos professores: um breve apontamento	144
<i>Rui Santiago</i>	

8. Escola e autonomia	153
<i>J. Brites Ferreira</i>	
9. Évaluation des apprentissages, réussite scolaire et estime de soi .	157
<i>Lucie Deslauriers</i>	
10. Le support à la motivation et les changements observés chez les enfants en difficulté scolaire	170
<i>Simon Papillon, Romain Rousseau</i>	
11. A cultura da qualidade na escola e os modos de pensar e aprender estratégicos numa perspectiva de activação do desenvolvimento psicológico.....	192
<i>José Tavares</i>	
12. Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement de niveau primaire	204
<i>L. Fortin, J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier, M. Déry</i>	

Introdução

Não é a primeira vez que a Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) realiza encontros científicos que incidem em temáticas centradas na relação entre a aprendizagem, o desenvolvimento e as práticas educativas. A ESEL, a par das suas actividades de Formação Inicial, Formação Contínua e Formação em Serviço, tem privilegiado também o debate científico em seminários locais ou regionais e jornadas científicas de âmbito nacional. Neles têm os docentes apresentado as suas problemáticas de investigação e partilhado processos de pesquisa e objectos de estudo quer com colegas da região quer com outros investigadores do país.

Este seminário, de que a presente publicação pretende dar conta, dá mais um passo em frente. Realizou-se a 4, 5 e 6 de Maio de 1995 e contou com a presença do Ex.^{mo} Senhor Director do Departamento do Ensino Superior, Professor Doutor Manuel Patrício, que proferiu o discurso de abertura dos trabalhos. A troca de experiências ocorreu agora também com investigadores do outro lado do Atlântico, prática que afinal também já tinha acontecido, embora com proporções menos amplas. Tratou-se pois dum Seminário Internacional, de três dias consecutivos, subordinado ao tema «Percurso de Aprendizagem e Práticas Educativas». A problemática põe a tónica numa questão fundamental do processo

educativo: por um lado, os diferentes estilos cognitivos, as diferentes formas de aprender, que variam com os indivíduos, as famílias, as sociedades e as culturas; por outro, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas tantas vezes monoculturais e enformadoras duma única racionalidade. Na actual conjuntura de Reforma do Sistema Educativo Português, esta correlação entre ensino e aprendizagem, constitui, de facto, uma preocupação dos investigadores em educação, dos professores centrados no terreno educativo, dos pais e da própria administração educacional nas suas diferentes componentes.

Neste contexto, foram definidos três objectivos fundamentais que enquadraram a organização científica do seminário: analisar perspectivas de intervenção pedagógica orientadas para a promoção do sucesso escolar; reflectir problemas que se colocam no acompanhamento efectivo dos alunos na escola e promover o intercâmbio entre investigadores de diferentes nacionalidades e instituições.

Este seminário representa igualmente a concretização de algumas dinâmicas desenvolvidas ao nível da investigação na ESEL, envolvendo acções individuais ou acções mais grupais de colaboração com investigadores de outras instituições estrangeiras ou nacionais que induziram um conjunto de reflexões teóricas aprofundadas com os participantes.

Verificou-se assim uma troca de experiências e de ideias bastante profícua entre investigadores portugueses e investigadores quebequenses vindos das Universidades do Quebeque à Trois-Rivières, de Laval e de Sherbrook.

Aproveitamos para agradecer a todos aqueles que permitiram pôr de pé este seminário, e, em particular, à Fundação Calouste Gulbenkian e à Junta Nacional de Investigação Científica cujos apoios permitiram esta publicação.

1. Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias: uma experiência em quatro escolas portuguesas

Ramiro Marques

Escola Superior de Educação de Santarém

A construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias tornou-se uma questão central nas reformas educativas dos anos 90. Após o desencanto provocado pela falta de resultados das reformas educativas impostas de cima para baixo, com base na construção de um edifício legislativo tipo pronto a vestir, a atenção dos reformadores, decisores e educadores voltou-se para as pequenas reestruturações locais, tendo em vista a resolução de problemas concretos e a melhoria dos programas educativos. É neste contexto que surgem os programas educativos adequados, os quais partem da ideia de que a organização deve dar resposta às necessidades dos utentes do sistema. Na escola, os utentes são os alunos e as famílias. A organização deve tomar em consideração os *inputs* que estes grupos emitem, dado que os *inputs* representam fluxos informacionais que contêm os anseios, as necessidades, as reivindicações, os apoios e os desacordos dos utentes. A escola como organização recebe influências de vários grupos, os quais representam interesses de várias clientelas. A maneira como os grupos fazem chegar aos órgãos que tomam decisões as suas aspirações e interesses é através dos fluxos

informativas (*inputs*). Quando os órgãos de decisão da escola representam apenas os interesses dos professores, as restantes clientelas escolares ficam desprovidas de voz e poder (Afonso, 1994). Tradicionalmente, as escolas públicas têm dado pouca importância aos *inputs* dos utentes, dado que a cultura escolar dominante não tem sido propícia a dar voz e poder aos alunos e famílias. Com os programas educativos adequados pretende-se inverter esta situação.

Os programas educativos adequados têm uma forte componente de aproximação e envolvimento das famílias, tanto no processo educativo em casa como na vida da escola. Um grupo de dez investigadores portugueses concretizou, nos anos de 1992 a 1994, um projecto desse tipo, em quatro escolas do 1.º ciclo. A coordenação do projecto esteve a cargo de Pedro Silva e Ricardo Vieira da Escola Superior de Educação de Leiria, Luís Souta da Escola Superior de Educação de Setúbal, Ramiro Marques da Escola Superior de Educação de Santarém e Adelina Villas-Boas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, os quais foram responsáveis respectivamente pelos projectos nas escolas do 1.º ciclo de Sismaria da Gândara, n.º 5 da Amora, Rumo ao Futuro do Entroncamento e n.º 101 de Lisboa. Para além deste pequeno grupo de investigadores, o projecto contou com a colaboração dos directores das escolas, grupos de pais, professores e contou ainda com a assessoria científica de Stephen Stoer, Professor da Universidade do Porto. O projecto teve o apoio do Institute for Responsive Education (Boston) e do Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Na verdade, estas quatro escolas portuguesas fizeram parte de um grupo de algumas dezenas de escolas dos EUA, Austrália, Chile, Espanha e República Checa que se constituiu no Estudo Multi-Nacional sobre Colaboração Escola-Famílias.

Neste artigo, faz-se uma revisão da literatura sobre os programas educativos adequados, dão-se exemplos de programas desse tipo, caracterizam-se as quatro escolas portuguesas, faz-se uma descrição da metodologia e intervenções, dá-se conta dos

resultados alcançados e tecem-se algumas recomendações. As opiniões incluídas neste artigo apenas vinculam o seu autor.

A construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias de fracos rendimentos surgiu, na década de 90, como uma das questões mais importantes das políticas educativas, nomeadamente das que dizem respeito ao financiamento e organização das escolas. Esta necessidade surge associada às transformações na estrutura da família e às profundas mudanças económicas, sociais e culturais, ocorridas nos últimos trinta anos. O aumento da taxa de divórcios, com o conseqüente elevado número de crianças a viver com um único progenitor, a fragmentação da família alargada, com a ausência dos avós e de outros adultos significantes, o número crescente de famílias monoparentais, a destruição das relações de vizinhança nas zonas urbanas, o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho e o crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa fizeram com que a escola assumisse novas responsabilidades educativas de suplência da família. A Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 48.º, mostrou-se atenta a este fenómeno. Repare-se que a LBSE dedica um artigo, com cinco alíneas, à ocupação educativa dos tempos livres. E fá-lo de uma forma clara: 1) é dito que as «actividades curriculares devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos tempos livres»; 2) refere-se que as «actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional e local» e visam o enriquecimento cultural, cívico, artístico e desportivo; 3) diz-se ainda que os alunos devem participar na «organização, desenvolvimento e avaliação dessas actividades».

Contudo, passada uma década de reformas e mudanças no sistema educativo, há ainda muito a fazer para tornar a ocupação educativa dos tempos livres dos alunos uma realidade acessível a todos e levar a escola a assumir funções de suplência da família. Consciente deste fenómeno, o modelo da escola cultural (Patrício 1990 e Marques, 1994 e 1995) trouxe importantes contributos teóricos — tanto ao nível da organização pedagógica da escola como

ao nível das estratégias e das actividades — para a construção de uma solução pedagogicamente eficaz e socialmente útil.

As quatro escolas portuguesas foram seleccionadas pelos cinco investigadores portugueses com base em três critérios: serem escolas do 1.º ciclo do ensino básico, estarem próximas da Escola Superior de Educação ou Faculdade onde os investigadores trabalham e servirem uma percentagem elevada de alunos de fracos rendimentos.

As escolas foram admitidas na League of Schools Reaching Out — uma associação de escolas criada pelo Institute for Responsive Education com o fim de participarem num estudo internacional sobre escola e família — em 1992, tendo-se iniciado nessa data a concretização dos projectos que passaram por um conjunto de intervenções: sala de pais, reuniões com os pais à noite, boletins para os pais, visitas domiciliárias, programas de ocupação educativa dos tempos livres e participação dos pais em actividades escolares e lectivas. O processo de admissão das escolas na League of Schools Reaching Out consistiu numa carta de intenções assinada pelo director da escola, após a concordância da Associação de Pais, nos casos em que ela existe.

A escola primária 101 fica situada na cidade de Lisboa e serve uma população de 400 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, 40% dos quais imigrantes. Cada turma dos quatro anos de escolaridade existentes tem cerca de 20 alunos. Metade dos alunos são provenientes de uma zona de edifícios modernos e os restantes vivem em pequenas casas degradadas. De acordo com informação da directora, os primeiros são alunos de médios rendimentos e os segundos de fracos rendimentos. A escola tem 25 professores, dois dos quais são o director e o vice-director. Como a escola só tem quinze salas de aulas, alguns professores dão aulas de manhã e os outros dão aulas de tarde. Cada sala de aula tem um pequeno jardim. O edifício é relativamente moderno, tendo sido construído há trinta anos e inclui dois espaçosos recreios ao ar livre.

A escola primária «Rumo ao Futuro» fica situada no Entroncamento, uma cidade de 18000 habitantes a 130 quilómetros a

nordeste de Lisboa, no distrito de Santarém. A escola serve 120 alunos que se distribuem pelos quatro anos de escolaridade com o apoio de seis professores, dois dos quais a desempenham funções de director e de director pedagógico. A escola pertence à Igreja Católica local e serve uma população maioritariamente de classe média, com uma percentagem de 40% de alunos de fracos rendimentos. O programa educativo decorre desde as 9 horas até às 17 horas, mas os alunos cujos pais chegam a casa mais tarde podem estar na escola até às 19 horas, envolvidos em actividades de complemento curricular. A escola serve alunos de todas as zonas da cidade e existe um autocarro escolar que os vai buscar de manhã e levar a casa ao fim da tarde. O edifício é moderno e possui um espaçoso recreio ao ar livre. A escola tem seis salas de aula, uma sala de pais e salas oficinais com *ateliers* para o ensino das artes. A direcção executiva da escola está a cargo do professor Vasco Duarte e a direcção pedagógica a cargo do professor Valter Caldeira.

A escola primária de n.º 5 da Amora fica situada no concelho de Seixal, distrito de Setúbal. É uma escola de intervenção prioritária inserida num meio sócio-económico culturalmente diversificado e muito carenciado. Um estudo feito pela directora sobre a estrutura da família dos alunos revelou que 61 crianças têm uma família nuclear constituída por pai, mãe e irmãos a viver na mesma casa, 50 têm uma família alargada, isto é com a presença de avós, 34 crianças vivem apenas com a mãe, 17 crianças vivem com outros familiares e 6 crianças vivem com pessoas que não são da família. A população escolar é de 136 alunos, 33 dos quais de origem portuguesa (lusos), 68 de Cabo verde, 5 de S. Tomé, 11 de Angola, 5 de Moçambique, 12 de origem cigana e 2 refugiados de Angola, não se sabendo bem qual a nacionalidade. O corpo docente é constituído por 11 professoras para 8 turmas, contando a escola com 3 auxiliares de acção educativa e 3 funcionárias contratadas para o serviço de refeitório. As repetências são muito superiores à média nacional: 41% no final do 2º ano de escolaridade e 24% no final do 4º ano (dados referentes ao início do projecto).

A escola primária de Sismaria da Gândara fica situada nos arredores da cidade de Leiria e serve uma população estudantil com

idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade, oriunda na sua maioria de meios economicamente carenciados. A escola tem 74 alunos e 4 professores. A criação da Associação de Pais — a qual teve um papel de relevo na concretização do projecto — constituiu um dos objectivos do projecto. A intervenção principal consistiu na criação de um programa de ocupação educativa dos tempos livres, gerido por um grupo de pais.

Até há pouco tempo, colocava-se o acento tónico na igualdade de oportunidades educativas, entendida como a concretização de políticas que colocavam ao dispor de todos os mesmos recursos educativos. Recentemente, autores como Clune (1994) chamaram a atenção para a necessidade de se falar menos em igualdade de oportunidades e mais em programas educativos adequados, os quais podem ser definidos da seguinte forma: a) o custo de produzir resultados educativos em alunos de fracos rendimentos (**afr**) que os habilitem a integrar-se bem na sociedade em conjunto com b) os sistemas de financiamento, governo, organização e de práticas educacionais necessárias a garantir que estes resultados sejam atingidos. Estamos perante uma nova equação: alunos de fracos rendimentos (**afr**) mais programas educativos adequados (**pea**) igual a resultados educacionais mínimos elevados (**reme**). Definido que está o conceito de programas educativos adequados, definirei, de seguida, os conceitos alunos de fracos rendimentos (**afr**) e resultados educacionais mínimos elevados (**reme**). Entende-se por **afr** os alunos cujas famílias possuem rendimentos anuais iguais ou inferiores ao limiar de pobreza. Nos Estados Unidos da América, a estimativa de **afr** é de um para quatro alunos (Zigler e Finn-Stevenson, 1994). Em Portugal, na falta de números fiáveis, podemos aceitar como válido uma estimativa idêntica. Os alunos **afr** concentram-se paradoxalmente nas regiões que produzem mais riqueza, mostrando, sem margem para dúvidas, um mapa de desigual distribuição da riqueza no nosso país: distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Quer isto dizer que as áreas educativas onde há mais alunos **afr** são as que servem distritos marcadamente urbanizados e do litoral. Explicações para este fenómeno podem encontrar-se na

maior percentagem de famílias fragmentadas nessas zonas (motivadas sobretudo por divórcio e nascimentos fora do matrimónio), destruição das relações de vizinhança (as relações de vizinhança funcionam nas pequenas comunidades como sistemas de apoio às crianças) e desaparecimento da noção de família alargada (com a ausência dos avós, tios, primos etc.). Se juntarmos a isso tudo, a sobrelotação de algumas escolas secundárias situadas nessas zonas, a elevada taxa de desemprego (a taxa de quase 8% em 1994 atinge sobretudo aqueles distritos), o escandaloso aumento da oferta de droga, a inoperância generalizada na repressão aos grandes e pequenos traficantes e a degradação das condições habitacionais, ficamos com um retrato algo fiel da dimensão do problema. Esse retrato leva-nos a concluir que não basta criar programas educativos adequados para os alunos **afr** e que é preciso conjuntamente criar serviços de apoio às famílias e aos alunos, num esforço de cooperação com as escolas. Neste caso, trata-se de reconstruir ambientes educativos, seguros e estimulantes, na escola, na família e nos bairros, capazes de proporcionarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens **afr**. Numa época marcada pela escassez de recursos financeiros, a pergunta que muitos fazem é se o dinheiro gasto na criação de **pea** não será mais rentável na criação de condições que facilitem a vida das famílias, uma vez que está suficientemente provado que uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem e o sucesso educativo é o ambiente familiar, o qual se pode definir como o conjunto de variáveis que condicionam o desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. O Estado pode facilitar a vida às famílias concedendo-lhes incentivos fiscais em troca de maiores responsabilidades com a educação dos filhos. Por exemplo, deduzindo, na totalidade, no IRS, as despesas com a educação. Uma outra forma de o fazer é aumentando o abono de família e criando incentivos à aquisição de habitação própria condigna. Há muitos autores que defendem a criação de incentivos à constituição e manutenção das famílias tradicionais, dado que o modelo tradicional proporciona ambientes educativos mais seguros e uma maior presença dos adultos (mãe, pai e avós) na vida das crianças e dos

adolescentes. Os apoios à constituição de famílias tradicionais visariam não apenas a criação de ambientes educativos saudáveis mas também o combate a situações potencialmente prejudiciais ao desenvolvimento da criança, nomeadamente a gravidez precoce e os nascimentos fora do casamento. A pergunta que se pode fazer é onde se vai buscar o dinheiro para pagar estes programas e para criar estes incentivos, ou dito de outra forma, quem é que vai pagar a conta? Antes de respondermos a esta questão, convém referir que a ausência destes programas custa muito caro ao país, na construção e manutenção de prisões, na manutenção de sistemas de segurança, apoio e reintegração social e no pagamento de subsídios de desemprego. Não agir, desde já, é contribuir para a criação de uma sub-classe de não cidadãos, sem direitos nem deveres, à margem da convivência social e potencialmente ameaçadora do ordem e bem-estar sociais. Convém, no entanto, ter presente o binómio custo/benefício, para que se escolham os instrumentos mais eficazes e rentáveis, evitando o desperdício de dinheiros públicos.

Vejamos, de seguida, o que entendo por resultados educacionais mínimos elevados (**reme**). Habitualmente, costuma-se dividir os resultados educacionais em mínimos e elevados. Esta divisão baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Benjamim Bloom, publicados nos anos 60, os quais levaram a grandes alterações nos sistemas de planificação do ensino e aprendizagem, marcando bastante o panorama pedagógico dos anos 70 e parte dos anos 80. O ensino para a mestria é um, entre outros, modelo de ensino que teve e ainda tem grandes repercussões nas práticas educacionais dos professores. Grande parte dos sistemas de avaliação aceitou esta divisão e os professores têm-se preocupado em fazer alcançar, por todos os alunos e em especial pelos **afr**, os objectivos mínimos. Infelizmente, os objectivos mínimos têm sido entendidos como os que permitem ao aluno realizar tarefas e operações mentais de fraco nível cognitivo: na tipologia de Bloom, trata-se de operações mentais dos níveis conhecimento, compreensão e aplicação. Os instrumentos de avaliação — vulgo testes — têm, também, incidido sobre o que poderemos considerar resultados educacionais mínimos. Evidentemente, que o fosso entre os alunos **afr** e os alunos de

médios e altos rendimentos (**amr** e **aar**) tem-se acentuado. Com o conceito de resultados educacionais mínimos elevados (**reme**) pretende-se reduzir esse fosso, acentuando o domínio de um conjunto de tarefas e de operações mentais de alto nível cognitivo para todos os alunos, incluindo os alunos **afr**: na tipologia de Bloom, operações dos níveis análise, síntese e avaliação. Um programa educativo adequado (**pea**) é o que for capaz de fazer alcançar por todos os alunos um conjunto mínimo de objectivos de alto nível cognitivo. A criação de **pea** exige o seguinte: i) uma distribuição adequada de recursos pelas escolas, sem esquecer as que se situam em áreas predominantemente habitadas por alunos **afr**; ii) múltiplas fontes de financiamento das escolas, isto é, um orçamento das escolas que tenha a sua fonte não só no Orçamento de Estado (OE), mas também nos orçamentos dos municípios (em Portugal, o orçamento das escolas está totalmente dependente do OE e seria bom que se caminhasse para uma dependência do OE apenas para pagamento de despesas com o pessoal, ficando as despesas de funcionamento a cargo dos orçamentos dos municípios); iii) materiais curriculares de alto nível, incidindo sobre os resultados educacionais mínimos elevados; iv) instrumentos de avaliação que meçam os **reme** e não apenas os objectivos mínimos (assim sendo, é de evitar a utilização de instrumentos de avaliação baseados em itens de escolha múltipla, ou de resposta sim ou não, recorrendo-se, ao invés, a instrumentos de meçam os **reme**, como, por exemplo, portfolios, diários, composições e relatórios ; v) preparação dos professores, através de programas de desenvolvimento profissional com parcerias de escolas básicas e secundárias e escolas superiores, capazes de os habilitarem para o ensino dos **reme**.

É hoje pacífico entre os investigadores educacionais que a criação de **pea** deverá ser acompanhada de intervenções escolares e não escolares que permitam a reconstrução de sistemas de apoio aos **afr**. A criação desses sistemas de apoio visa a construção de ambientes educativos proporcionadores do desenvolvimento e da aprendizagem. A escola tem sido entendida como o espaço mais adequado para servir de interface aos sistemas de apoio. O director

de turma, a par dos conselheiros vocacionais, psicólogos e assistentes sociais, poderão formar equipas que coordenem essas interfaces. A criação de programas educativos de ocupação dos tempos livres — de forma a realizarmos uma escola a tempo inteiro — constitui um importante componente dos sistemas de apoio, provado que está (Zigler e Finn-Stenvenson, 1994) a existência de uma correlação entre o consumo de substâncias abusivas pelos adolescentes e a permanência não supervisionada nos arredores das escolas, nos períodos não preenchidos pelo programa educativo escolar. Significa isto que os alunos que são deixados pelos pais à porta da escola uma ou duas horas antes das aulas começarem e que deixam as aulas algumas horas antes dos pais chegarem a casa, após um dia de trabalho, estão mais sujeitos a iniciarem o consumo de substâncias abusivas. Dado que, a tendência é para que cada vez mais pais e mães trabalhem fora de casa e cheguem a casa a horas cada vez mais tardias, a única maneira de minorar o problema é aumentar o número de horas do programa educativo escolar — a escola a tempo inteiro — com a criação de programas educativos de ocupação dos tempos livres, tal como vem consagrado no artigo 48.º da LBSE. Em Portugal, há uma longa e proveitosa experiência na criação de projectos de complemento curricular, tornados operacionais através dos clubes escolares, de frequência livre e facultativa, numa perspectiva descentralizada, autónoma e verdadeiramente autoprogamática, por oposição à dimensão lectiva que é, por imperativos legais, heteroprogamática e obrigatória. O trabalho desenvolvido pelos clubes escolares, um pouco por todo o País, poderá servir de exemplo para a criação de programas educativos adequados, dado que a dimensão de complemento curricular contribui para a integração escolar dos alunos, para o aumento da sua auto-estima e do seu gosto pela escola.

O dia-a-dia de muitos alunos **afr** pode descrever-se da seguinte maneira: os pais saem para o trabalho às 7 horas da manhã, deixando-os sozinhos em casa; vão para a escola sozinhos, a pé, de autocarro ou de comboio e permanecem na escola até às 16 horas; como os pais só chegam a casa por volta das 20 horas, vagueiam pelos arredores da escola durante 3 ou 4 horas diárias; os locais mais

procurados pelos alunos **afr** nesse período são as salas de videojogos, bares e cafés, locais esses bastante frequentados pelos traficantes de drogas. Em resumo, esses alunos são deixados entregues a si próprios durante cerca de 6 horas por dia (as 2 horas de intervalo para almoço e o período do fim da tarde).

Veamos agora o dia-a-dia de uma aluno **afr** há trinta anos: o pai saía para o trabalho por volta das 7 horas da manhã; a mãe ou a avó — no caso da mãe trabalhar fora de casa, estava presente a avó — acordava o aluno às 8 horas e preparava-lhe o pequeno almoço; por mais pobre que fosse a família, muito dificilmente o aluno ia para a escola sem tomar o pequeno almoço; se o aluno tivesse menos de 10 anos de idade, era provável que o caminho para a escola fosse feito em grupo, com outras crianças ou adolescentes; às 12 horas, o aluno vinha para casa, onde a mãe, a avó ou uma vizinha o esperava para lhe dar o almoço; às 14 horas voltava para a escola e regressava a casa por volta das 16 horas; a mãe ou a avó dava-lhe o lanche e, de seguida, ia brincar com os amigos, na rua ou no quintal; às 18 horas recolhia a casa para fazer os trabalhos da escola; depois de jantar brincava com os irmãos até às 22 horas.

No primeiro caso, o aluno **afr** passa a maior parte do tempo sem o acompanhamento dos adultos, sozinho em casa ou, fora de casa, acompanhado pelos colegas e amigos. A socialização faz-se, sobretudo, através dos «media» — com destaque para a televisão, os jogos de vídeo e os jogos de computador — e dos grupos de amigos ou conhecidos. A presença dos adultos é muito fraca e quando existe raramente o adulto é olhado como modelo. O aluno vê-se privado de dois tradicionais sistemas de apoio: família e vizinhos. No segundo caso, o aluno **afr** goza do apoio sistemático da família e dos vizinhos; raramente está sozinho em casa; o bairro é um local seguro para brincar com os amigos. A diferença fundamental reside no apoio dos sistemas tradicionais: família alargada e vizinhança. Esses sistemas tradicionais de apoio não só asseguravam aos alunos **afr** o afecto, a segurança, a alimentação, o vestuário e a habitação, mas também a transmissão dos valores tradicionais, o controlo social dos comportamentos e a modelação do carácter, os quais constituem três variáveis fundamentais na promoção da integração escolar e do

sucesso educativo. A presença dos «media» — nomeadamente da televisão — era fraca ou nula e a presença dos adultos muito forte. Os adultos estavam presentes como modelos de identificação, em múltiplos cenários da vida da criança e do adolescente: em casa, na escola, na Igreja, na catequese e na vizinhança. Para além disto, havia uma diferença fundamental: há trinta anos, a escola era vista como o passaporte para uma vida melhor, dado que a posse de um diploma escolar constituía um poderoso instrumento de mobilidade social ascendente.

Os alunos que não beneficiam destes sistemas tradicionais de apoio estão mais sujeitos a manifestarem comportamentos anti-sociais. Zigler e Finn-Stevenson (1994) referem que os alunos que ficam muito tempo sozinhos, antes ou depois da escola, têm mais probabilidades de consumirem drogas do que os alunos que beneficiam de programas educativos extra-escolares. Na ausência de sistemas tradicionais de apoio, urge criar programas de ocupação educativa de tempos livres. A legislação portuguesa prevê a sua criação. Repare-se no artigo 48.º da LBSE, onde se faz uma referência explícita à ocupação educativa de tempos livres dos alunos, através de programas culturais e desportivos na escola. Zigler e Finn Stevenson (1994) caracterizam, da seguinte forma, as componentes presentes nos programas educativos adequados para alunos **afr**: a) escola a tempo inteiro, de manhã e de tarde, de forma a cobrir as horas de trabalho dos pais dos alunos; b) ligações frequentes às famílias através de visitas domiciliárias, linhas telefónicas abertas e programas de educação de pais; serviços de apoio ao aluno, centrados na escola, tais como, cantina, apoio médico e psicológico. O financiamento destes serviços pode ser obtido a partir de várias fontes: as famílias dos alunos, as Câmaras Municipais e os orçamentos das escolas.

Nos EUA, há vários exemplos de programas educativos adequados para alunos **afr**. Vejamos, muito sumariamente, apenas quatro: a escola do século 21, sucesso para todos, escolas aceleradas e escola ao alcance das famílias.

A escola do século 21 é uma iniciativa de Edward Zigler, um conhecido professor da Universidade de Yale, que tem vindo a

generalizar este **pea** em distritos escolares dos Estados de Missouri, Arkansas, Colorado, Wyoming, Kansas, Pennsylvania, Arizona e Mississippi. O financiamento dos programas é assegurado através de uma mensalidade paga pelos pais e subsídios do Estado. O programa foi concebido para responder às necessidades das crianças e das famílias de uma forma contínua, desde o nascimento até aos 12 anos de idade. Foi concebido para proporcionar apoios à criança e à família em todos os aspectos da vida humana, incluindo a alimentação, o afecto e o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. As componentes comuns são as seguintes: escola a tempo inteiro, programas educativos de ocupação de tempos livres, educação de pais através de visitas domiciliárias, informação permanente para as famílias acerca da escola e dos serviços de apoio, serviços de saúde e de apoio social centrados na escola e acessíveis a todos. Um programa destes é caro. Daí que o seu financiamento tenha que ser assegurado através do pagamento de mensalidades pelas famílias. A escola do século XXI não é vista como um edifício onde se faz a educação formal num determinado número de horas por dia. Em vez disso, a escola é um lugar onde se concentram serviços de educação, serviços de apoio social e serviços de saúde abertos das 6 horas da manhã até às 6 horas da tarde, durante 12 meses por ano. Cada serviço específico tem a coordenação de um técnico que superintende o trabalho de equipas multidisciplinares compostas por visitadores familiares, educadores de pais, educadores de infância e assistentes sociais. Os coordenadores dos serviços específicos prestam contas ao director da escola, o qual é o verdadeiro líder educacional e responsável por todas as actividades que a escola proporciona.

As Escolas Aceleradas são uma iniciativa de Henry Levin, um professor da Stanford University responsável pela criação, em escolas do Estado da Califórnia, de **pea** com as seguintes componentes comuns: ensino tutorial, enfoque no ensino de **reme**, participação das famílias na tomada de decisões escolares, educação de pais e envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem realizadas em casa (Levin, 1994). Pretende-se com este programa um envolvimento máximo dos pais na educação dos filhos,

manifesto a dois níveis: na tomada de decisões escolares e no processo de aprendizagem que se desenrola em casa. Ao contrário dos programas de remediação da aprendizagem, o programa de Henry Levin acentua a aprendizagem das operações mentais de alto nível cognitivo, através de estratégias de aceleração da aprendizagem muito baseadas no ensino tutorial em pequenos grupos. Os processos de avaliação servem para medir os **reme** e fazem uso de instrumentos do tipo portfólios e relatórios em vez dos tradicionais testes de escolha múltipla.

O programa Sucesso Para Todos, criado por Slavin (1994), um professor da John Hopkins University, baseia-se nas seguintes ideias: a) todas as crianças podem aprender; b) a direcção da escola e os professores devem escolher um programa educativo eficaz; c) as mudanças na sala de aula e na escola devem começar por ser pequenas e devem expandir-se rapidamente, d) a avaliação do programa, em termos de procedimentos e de resultados de aprendizagem deve ser feita por uma agência exterior à escola. O programa faz uso das seguintes estratégias: ensino tutorial, sobretudo nas áreas das Línguas e Matemática, escolas de Verão, ocupação educativa dos tempos livres, ensino cooperativo em todas as áreas curriculares e apoio à família tendo em consideração a satisfação das suas necessidades. O programa está a ser usado em 59 distritos escolares em 20 Estados dos EUA e em alguns deles por ordem expressa dos tribunais como resposta à necessidade de melhorar os recursos educacionais disponíveis às escolas mais pobres e isoladas. De acordo com o programa de Slavin, não basta que as escolas se preocupem apenas com os resultados de aprendizagem dos alunos. Os alunos de fracos rendimentos têm muitas vezes necessidade de serviços de saúde e de serviços sociais adicionais, sendo preciso criar esses serviços dentro da escola ou coordenar os que existem.

O programa escolas ao alcance das famílias foi criado, em 1990, por Don Davies, após a realização de um estudo internacional sobre colaboração escola-família com escolas da cidade de Boston, escolas do Reino Unido e escolas de Portugal, no qual se concluiu que o maior obstáculo à aproximação das escolas às famílias reside

no facto de a maior parte das escolas serem difíceis de alcançar pelas famílias, isto é, estão organizadas de uma forma que as afasta das famílias e têm uma cultura que as impede de responderem às necessidades das famílias. Este programa assume a ideia de que para educar uma criança é preciso toda a aldeia, ou seja, a educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família, às relações de vizinhança, às agências da comunidade com vocação para o trabalho com os jovens, aos serviços sociais e aos serviços de saúde. Partindo da teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner e da tipologia de colaboração escola-família, traçada por Joyce Epstein (Davies, Marques e Silva, 1993), o programa visa a reconstrução de ambientes educativos para as crianças e os jovens através da concretização das seguintes actividades: visitas domiciliárias, educação de pais, criação de centros de pais nas escolas, ocupação educativa dos tempos livres, escolas de Verão, participação dos pais na tomada de decisões escolares, linhas telefónicas abertas para os pais e criação de equipas de investigação-acção com professores, pais e investigadores externos à escola. As quatro escolas portuguesas que participaram no Estudo Multi-Nacional Sobre Escola e Famílias concretizaram um programa semelhante.

O que une estes programas é a ideia de que o financiamento das escolas deve centrar-se, não nos *inputs* mas nos *outputs*, isto é nos resultados educacionais. Todos os programas partilham a ideia de que as transformações na estrutura da família levaram a escola a assumir funções de suplência da família e que se torna necessário reconstruir os ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. A escola é vista como o centro comunitário por excelência capaz de proporcionar esses ambientes educativos, concentrando nas suas instalações serviços comunitários de apoio ao aluno e à família. Partindo do pressuposto que as necessidades dos alunos diferem e que são precisamente os alunos **afr** que necessitam de maiores recursos para atingirem os **reme**, estes programas opõem-se ao modelo de financiamento das escolas que se baseia no custo médio por aluno e propõem um modelo que permita cobrir os custos necessários para que todos os alunos atinjam os **reme**.

Evidentemente que um modelo destes irá aumentar muito os gastos com a educação, provocando na opinião pública reacções contraditórias: os sectores mais tradicionalistas não acreditam que haja uma relação directa entre aumento dos gastos com a educação e melhoria da qualidade do ensino (Hanuschek, 1994) e os sectores transformistas encaram esse modelo como uma verdadeira resposta para os males da educação (Slavin, 1994, Levin, 1994, Clune, 1994). Na verdade, estamos perante um debate eterno e provavelmente a razão estará nos dois lados. Hanuschek (1994) provou que, nos últimos 24 anos, nos EUA, quanto mais se gastou com a educação mais baixos foram os resultados educacionais alcançados: em 1967, o custo médio do aluno era de 2.500 USD e em 1991 foi de 5.500 USD e os resultados de aprendizagem (expressos através dos SAT score) foram respectivamente de 960 e 900, tendo descido 60 pontos. Provavelmente podemos dizer que o decréscimo dos resultados educacionais, nos últimos 24 anos, acompanhou o decréscimo do modelo tradicional de família. A generalização dos programas educativos como os de Slavin e Levin tem encontrado enormes dificuldades, dado que as variáveis que mais contribuem para o seu sucesso são a liderança e a motivação e dado serem muito dispendiosos. Uma estimativa feita por Clune (1994) concluiu que seria necessário duplicar os gastos com a educação dos alunos **afr** para que eles consigam atingir os **reme**. A pergunta que se pode fazer é se as classes médias estão dispostas a pagar a factura que a duplicação dos gastos com os alunos de fracos rendimentos implica. Tudo indica que não, já que a tributação sobre as classes médias atingiu níveis de tal forma elevados que não é possível qualquer acréscimo. Os autores tradicionalistas consideram que a chave do problema reside não no contínuo aumento dos gastos com a educação mas numa maior protecção à família, devolvendo-lhe as condições que lhe permitam voltar a desempenhar as funções de socialização e de educação que tradicionalmente lhe pertenciam. Essa protecção à família passaria pelo aumento das deduções em sede de IRS referentes a despesas com a educação dos filhos, aumento dos abonos de família para quem tiver mais do que um filho e a adopção de programas de livre escolha das escolas com a

entrega de cheques-educação às famílias que queiram optar por pagar as mensalidades das escolas privadas. A solução passaria por 1) dar maiores responsabilidades às famílias na educação dos filhos, 2) criação de um mercado de educação e 3) recompensas às famílias que queiram assumir mais responsabilidades com a educação dos filhos. Em vez, do modelo de financiamento da educação, tendo como referência os resultados educacionais, aqueles autores propõem um modelo baseado nos incentivos às famílias que assumem as suas responsabilidades educacionais e às escolas que estão a trabalhar bem no pressuposto de que a melhoria das escolas se faz recompensando as que estão a trabalhar bem e penalizando as que estão a trabalhar mal. O problema inerente a um modelo deste tipo reside no facto de não assegurar a igualdade de oportunidades, dado que a penalização das escolas que estão a funcionar mal irá agravar ainda mais as condições de aprendizagem dos alunos **afr** já que são estes que as frequentam em maior número. Se é certo que a criação de incentivos e recompensas às escolas que estão a trabalhar bem pode constituir uma forma de levar outras a fazerem o mesmo, adaptando e pondo em prática medidas idênticas, também é verdade que a penalização das escolas que teimam em funcionar mal irá agravar as desigualdades e as assimetrias. Parece não haver dúvidas, no entanto, que a criação de incentivos às iniciativas locais constitui uma metodologia eficaz de melhoria das escolas. O recém-criado sistema de incentivos à qualidade da educação, através de um conjunto de medidas de apoio a projectos de escolas, numa iniciativa coordenada pelo Instituto de Inovação Educacional, constitui um bom exemplo do que pode ser feito.

Tenho para mim que os dois modelos não são incompatíveis: é possível associar sistemas de incentivos às famílias e às escolas com a criação de programas educativos adequados aos alunos de baixos rendimentos.

As transformações na estrutura das famílias, ocorridas em Portugal, nos últimos 30 anos, são de tal monta que, em muitos casos, dificilmente há condições para a assunção de maiores responsabilidades educativas. A par do modelo tradicional de família — maioritário fora das grandes cidades do litoral — surgiram

modelos de família pouco adequados para que essa assunção de responsabilidades educativas seja assegurada. São sobretudo as famílias constituídas pelos filhos e apenas um progenitor que tomam terreno em cidades como Lisboa, Porto, Leiria, Setúbal, Braga, Coimbra e Aveiro, onde se concentra uma grande parte da população portuguesa. Contudo, os valores tradicionais continuam presentes na maior parte das famílias, como prova o «Relatório Situação Actual da Família Portuguesa», publicado pela Comissão Para O Ano Internacional da Família, em 1994, num estudo coordenado pelo Prof. Manuel Nazareth. Vejamos alguns resultados das entrevistas efectuadas a uma amostra proporcional de 2190 indivíduos representativos de um universo constituído pelos indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 74 anos de idade residentes em Portugal Continental e Ilhas, segundo as Estimativas da População Residente em 31/12/89 do INE. Os inquiridos colocam a paz como o primeiro valor a defender, seguido da luta contra a pobreza e a protecção do meio ambiente. Entre os factores mais importantes para o bom entendimento do casal, os inquiridos colocaram em primeiro lugar a compreensão, tolerância e respeito, logo seguido pela fidelidade, a cooperação na educação dos filhos e a satisfação sexual. 52% dos inquiridos acha que a mulher deve trabalhar fora de casa, mas 67% considera que só deve trabalhar a meio tempo e 78% acha que a mulher deve ficar em casa quando os filhos são pequenos. 50% dos inquiridos acha correcta a atitude de viver juntos sem casar e 43% acha essa atitude incorrecta. 34% dos inquiridos acham que o casamento pela Igreja contribui para a felicidade do casal. Embora o casamento continue a ser muito popular, 76% dos inquiridos consideram que o divórcio é aceitável quando os casais se dão mal e apenas 20% acham que o divórcio não devia existir.

Voltando às questões que dividem os autores tradicionalistas e os autores transformistas, sou levado a concluir que Zigler e Finn-Stenvenson (1994) têm alguma razão quando afirmam ser necessário criar uma escola a tempo inteiro, com serviços de apoio social e educativo capazes de fazer o que a família está impedida de

conseguir: reconstruir ambientes educativos. Chubb e Moe (1990) têm razão quando afirmam que i) a livre escolha das escolas pressiona as escolas de fraca qualidade a melhorarem os seus programas sob pena de serem abandonadas pelas famílias e ii) a criação de incentivos e recompensas para as escolas melhores ajuda a melhorar o ensino e pressiona as piores no sentido de construírem programas semelhantes às primeiras. Contudo, deixam de ter razão quando afirmam ser o mercado a panacea para resolver os males da educação. Se assim fosse, os países que apostam maioritariamente no sistema privado de educação, seriam os que apresentavam sistemas educativos mais eficazes. Ora, sabemos que não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre ensino privado e qualidade na educação, visto ser possível encontrar escolas estatais de grande qualidade e escolas privadas igualmente com grande qualidade. O que podemos dizer é que a livre escolha das escolas e a existência de uma pluralidade de redes de educação — estatais, municipais, cooperativas, associações sem fins lucrativos e privadas — criam um movimento de pressão que leva à existência de uma certa competição, com benefícios para a melhoria dos programas educativos.

Hanuschek (1994) está certo quando confirma a existência de uma relação muito fraca entre mais dinheiro e mais qualidade de ensino.

Estes autores confirmam que é necessário criar pea em simultâneo com mais incentivos fiscais para as famílias que assumam mais responsabilidades com a educação dos filhos e a aprovação de medidas que recompensem o modelo tradicional de família e contribuam para facilitar a vida das famílias. Portugal gasta com a educação 5.5% do PIB. É uma percentagem semelhante à média dos países da OCDE. No entanto, a necessidade de aumentar a oferta educacional, no pré-escolar, no secundário e no superior, pressupõe um aumento gradual dessa percentagem até ao fim da década de 90. Os gastos com a educação — quando bem aplicados — têm uma taxa de retorno altamente significativa. Hanuschek (1994) estima em mais de 30% a taxa de retorno no investimento com o ensino superior. Isto significa que os indivíduos que recebem

mais educação podem esperar maiores recompensas ao longo das suas vidas: salários mais elevados e ocupações mais gratificantes. A sociedade ganha não apenas em aumentos de produtividade — há uma relação entre produtividade e qualificação dos recursos humanos — mas também nas melhorias do funcionamento do sistema democrático e diminuição da criminalidade, dado estar provado que os indivíduos com mais anos de escolaridade têm menos probabilidades de serem presos e de cair no desemprego. Havendo unanimidade nas vantagens que os indivíduos e as sociedades tiram do aumento da escolaridade e da educação, a controvérsia gira em torno dos modelos de financiamento dos programas educativos. As opiniões são de dois tipos: de uma lado estão os que defendem que todas as escolas devem possuir um conjunto mínimo de recursos materiais, financeiros, informacionais e humanos, determinado em função daquilo que os cidadãos, em cada momento, estão dispostos a suportar, através dos seus impostos. Do outro lado estão os que defendem que cada escola deve ter os recursos necessários para que todos os alunos atinjam um conjunto mínimo de resultados educacionais elevados, pressupondo que umas recebam mais do que outras, com o objectivo de igualizar os resultados educacionais. A diferença está em que os primeiros têm como referência os *inputs* e os segundos os *outputs*. Considero desejável uma aproximação dos resultados das mais pobres aos resultados das escolas com melhores e mais recursos e reconheço que para isso acontecer as primeiras necessitam de financiamentos suplementares. A pergunta que se coloca, de novo, é a seguinte: quem vai pagar a conta? O Orçamento de Estado (OE), isto é, todos os contribuintes do país? O Orçamento do Município (OM) onde se situa a escola? As famílias dos alunos? Defendo um modelo misto: o OE paga as despesas com o pessoal; o OM paga as despesas de funcionamento; as famílias contribuem, de acordo com os seus rendimentos, para custear os programas de apoio social e educativo aos alunos que deles necessitam, como por exemplo, escolas de Verão e ensino tutorial extra-curricular. Este modelo exige um contrato entre o poder central e o poder local que defina e reparta as competências de um e de outro e conceda as respectivas dotações

orçamentais de forma a que haja cobertura financeira para as novas responsabilidades assumidas pelas Autarquias. O conceito de escola a tempo inteiro, oferecendo um programa educativo pluridimensional — sem esquecer a componente de complemento curricular — tem o seu enquadramento legal no artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (ocupação educativa dos tempos livres) e a sua justificação social dadas as transformações ocorridas na estrutura da família portuguesa.

No Inquérito promovido pela Comissão para o Ano Internacional da Família (Nazareth, 1994) foi possível concluir que i) apenas 43% dos inquiridos afirma que os filhos pequenos ficam em casa com a mãe; ii) 23% indicam que não dedicam aos filhos o tempo suficiente; iii) apenas 43% dizem ajudar os filhos nas tarefas escolares; iv) 91% dizem que a principal medida a tomar pelos poderes públicos para melhorar a qualidade de vida das famílias seria «facilitar aos pais o acompanhamento dos filhos pequenos» e 82% afirmam «aumentar o número de creches». Inquiridos sobre os factores que influenciam a decisão de não ter muitos filhos, 56% optaram pela «falta de soluções para deixar os filhos», 51% pelo factor «trabalho das mães fora de casa» e 77% pelo factor «incerteza quanto ao futuro em termos económicos». Inquiridos sobre o número de filhos que gostariam de ter, 54% afirmam que gostariam de ter 2 filhos, 29% afirmam que gostariam de ter mais de 2 filhos e apenas 13% que gostariam de ter menos. No mesmo Inquérito, verifica-se que 58% das mulheres afirmam que é bom para a vida do casal o trabalho fora de casa, mas confrontadas com a necessidade de dar protecção aos filhos pequenos, 74% são de opinião que as mulheres deveriam ficar em casa para tomar conta dos filhos pequenos. Estes dados mostram-nos que a reduzida taxa de natalidade se deve a razões de ordem económica e, sobretudo, à falta de condições oferecidas pelos poderes públicos para que os pais deixem os filhos pequenos, enquanto estão a trabalhar. Mais de metade das mulheres portuguesas com filhos pequenos exerce uma profissão fora de casa e a tendência é para esse número aumentar, estando fora de causa um retorno ao passado, não só por razões de ordem económica, mas também por razões de ordem cultural e

educacional. Repare-se que as mulheres jovens portuguesas têm mais elevados níveis educacionais do que os rapazes e que uma das razões que explicam as suas elevadas expectativas educacionais é a conquista de uma profissão bem remunerada. Resulta destes dados que a escola passou a ter funções de suplência da família e que o exercício dessas funções pressupõe a criação de actividades de complemento curricular que assegurem a ocupação educativa dos tempos livres dos alunos, tal como vem sendo preconizado pelo modelo da escola cultural de há dez anos a esta parte (Patrício, 1990).

O facto de ser impossível e, provavelmente, não desejável, o regresso ao passado leva-nos a concluir que é preciso agir em dois contextos: organização pedagógica da escola e estrutura da família. No primeiro contexto, urge criar programas de ocupação educativa dos tempos livres, de forma a que a escola assegure as funções de suplência da família. Não nos parece viável a ampliação da dimensão lectiva do currículo, dado o elevado número de disciplinas e áreas disciplinares existentes na estrutura curricular lectiva do ensino básico e do ensino secundário. A rigidez e a uniformidade curriculares são um obstáculo à criação de *pea*. Note-se que é cada vez maior a diversidade cultural e étnica dos alunos portugueses, não fazendo sentido a manutenção desta rigidez curricular. Aumentar a carga horária semanal dos alunos é algo que está completamente fora de causa. A assunção pela escola das funções de suplência da família deve fazer-se na dimensão de complemento curricular, isto é, na dimensão não lectiva, a qual por ser autónoma, autoprogramática, livre e facultativa nunca representará uma sobrecarga para os alunos e será sempre vista como uma componente lúdica onde a livre expressão criadora dos alunos se pode concretizar sem restrições ou imposições. Esses programas podem incluir não só actividades culturais, desportivas, cívicas e recreativas no âmbito de clubes escolares, mas também o ensino tutorial no âmbito do apoio e complemento educativo para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Convém referir que bastante tem sido feito, nos últimos três anos, no que diz respeito aos apoios e complementos educativos, mas que muito pouco tem sido feito no âmbito das

actividades culturais, desportivas e recreativas. No segundo contexto, urge criar incentivos (fiscais e outros) às famílias que queiram assumir mais responsabilidades educativas. A par dos incentivos às famílias, fazem falta programas de educação de pais — seminários e campanhas na televisão — com o objectivo de levar as famílias a exercerem funções educativas, tais como: i) supervisão do estudo e do trabalho de casa; ii) reforço da motivação e da disciplina; iii) criação de hábitos e rotinas de estudo; iv) criação de condições básicas para os alunos no domínio da alimentação, vestuário, afecto, habitação e segurança.

As escolas portuguesas envolvidas no Projecto Multinacional Sobre Escola e Famílias foram quatro: a escola do 1.º ciclo «Rumo ao Futuro», no Entroncamento, a escola do 1.º ciclo n.º 5 da Amora, a escola do 1.º ciclo n.º 101, em Lisboa e a escola do 1.º ciclo de Sismaria da Gândara. As escolas foram admitidas na League of Schools Reaching Out em 1992. Foram envolvidas na investigação dez pessoas, entre as quais os facilitadores externos pertencentes às Escolas Superiores de Educação de Setúbal, Leiria e Santarém e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Cada escola do 1.º ciclo estabeleceu ligações com uma escola superior e recebeu pequenas quantidades de dinheiro da League of Schools Reaching Out, com o objectivo de concretizar as intervenções: sala de pais, boletins de pais, visitas domiciliárias, linhas telefónicas abertas e actividades de ocupação dos tempos livres. A par destas intervenções, foi possível concretizar um programa de formação e de desenvolvimento profissional dos professores que passou pela criação de parcerias entre escolas básicas e escolas superiores e a coordenação de um facilitador externo pertencente a uma escola superior. Este programa incluiu reuniões mensais entre o facilitador e os professores da escola básica, a leitura e o debate de relatórios e artigos enviados às escolas básicas pelo Center on Families e a escrita de relatórios e comunicações que foram objecto de apresentação em inúmeros colóquios e seminários. O grupo de investigadores fez uso de uma metodologia de investigação-acção, de forma a juntar em equipas os facilitadores externos, os directores

das escolas, os professores e, se possível, os pais. Apesar disso, nenhuma escola foi capaz de atrair os pais para a equipa de investigação-acção. Contudo, todas as escolas foram capazes de concretizar algumas actividades dos tipos 1, 2 e 3 da categorização formulada por Joyce Epstein. Convém lembrar, ainda que de forma muito breve, a tipologia de Joyce Epstein, a qual serviu de enquadramento conceptual a este projecto. Tipo 1 — obrigações básicas da família — refere-se a todas as actividades que correspondem a responsabilidades da família por assegurar as condições básicas da existência humana, nomeadamente a saúde, a alimentação, o vestuário, a habitação, o afecto, a segurança e o conforto. Estas condições básicas são essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram. Quando a família não tem possibilidade de assegurar estas condições básicas, é preciso recorrer aos serviços sociais e de saúde. A escola tem um papel fundamental a desempenhar na coordenação destes serviços, de forma a colocá-los ao serviço de quem precisa deles. O tipo 2 — obrigações básicas da escola — refere-se às actividades de comunicação escola-casa, ou seja, acerca da forma como a escola vai informando a família das actividades, das dificuldades e dos progressos do aluno. As reuniões de pais, a edição de boletins de pais, a criação de salas de pais e de linhas telefónicas abertas são actividades deste tipo, bastante acentuadas pelas quatro escolas portuguesas. O tipo 3 — envolvimento da família na escola — refere-se às actividades de voluntariado dos pais que se oferecem para ajudar os professores na preparação de festas, comemorações, visitas de estudo e de actividades de ocupação educativa dos tempos livres. As quatro escolas portuguesas acentuaram bastante as actividades de tipo 3. O tipo 4 — envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa — refere-se à ajuda em casa em actividades de aprendizagem da criança relacionadas com a escola e a educação em geral e que podem ser da iniciativa dos pais, do professor ou da criança. Estão entre estas actividades, a criação de rotinas e hábitos de estudo, a supervisão do trabalho de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas. Uma das quatro escolas — a escola «Rumo ao Futuro» — deu grande ênfase às actividades

de tipo 4. Repare-se que estas actividades são comuns nas famílias de médios rendimentos e índices educacionais elevados. Fazer com que as famílias de baixos rendimentos exerçam estas actividades constitui um problema de difícil resolução. A escola n.º 101, em Lisboa, tentou resolver este problema recorrendo às visitas domiciliárias. O tipo 5 — envolvimento da família no governo das escolas — refere-se à tomada de decisões por parte da família através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos escolares (Conselho de Escola e Conselho Pedagógico). Uma das escolas portuguesas — a escola de Sismaria da Gândara — acentuou actividades de tipo 5, através da dinamização da Associação de Pais que se tornou muito activa durante os dois anos de duração do projecto.

As actividades mais comuns nas quatro escolas foram as actividades de comunicação escola-família (Tipo 2 — obrigações básicas da escola), tendo havido tentativas bem sucedidas para promover estratégias informais e alternativas de comunicação: reuniões com os pais à noite, linhas telefónicas abertas, visitas domiciliárias e boletins para os pais. O projecto recorreu a dois níveis de recolha de dados: em cada escola foram aplicados questionários aos pais e aos professores e foi feita uma recolha de observações através da observação directa; a nível nacional, houve dois seminários que juntaram todos os investigadores envolvidos nos projectos das escolas e houve, ainda, oportunidade para mais dois encontros internacionais que juntaram, em Portugal, investigadores dos EUA, Espanha, República Checa e Austrália participantes no Estudo Multi-nacional. Os questionários foram concebidos pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning e traduzidos para português pelo grupo de investigadores portugueses. Os questionários foram aplicados no início e no final de cada ano lectivo. Em todos os casos, há a registar melhorias na frequência e na diversidade das comunicações entre os pais e os professores, bem como um elevado grau de satisfação dos pais face às actividades que as escolas desenvolveram. Não foi possível concluir, com segurança, que as estratégias de comunicação e de envolvimento tiveram resultados positivos no aproveitamento

escolar dos alunos. Contudo, é possível afirmar, com segurança, que os pais são de opinião que as estratégias de comunicação e de envolvimento concretizadas nas quatro escolas contribuíram 1) para melhorar o programa educativo e 2) para melhorar a imagem que os pais e os alunos têm da escola.

Na escola n.º 5 da Amora, foram concretizadas as seguintes intervenções: boletim de pais, ocupação educativa dos tempos livres, participação dos pais — sobretudo mães — na preparação de visitas de estudo e festas escolares e educação de pais, através de ligações entre a escola e os serviços locais de saúde. O boletim de pais saiu três vezes por ano e contou com a participação activa de um grupo de mães. O conteúdo do boletim de pais procurou reflectir a riqueza multicultural da escola, dando espaço às culturas das várias etnias que compõem a escola. As festas escolares contaram com uma enorme e diversificada participação das mães e visaram, também, reflectir a diversidade multicultural da comunidade. A ligação aos serviços locais de saúde visou a concretização de um programa de educação de pais no domínio da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Na escola de Sismaria da Gândara, foram concretizadas as seguintes intervenções: actividades de ocupação dos tempos livres, participação dos pais na tomada de decisões e reuniões regulares com as famílias. A ocupação educativa dos tempos livres contou com a participação de grupos de mães e de irmãos mais velhos que coordenaram o programa ao longo de todo o ano. A participação na tomada de decisões foi feita sobretudo através da criação da Associação de Pais e de Encarregados de Educação, a qual se tornou um parceiro dos professores e da direcção da escola na tomada de decisões educativas.

Na escola n.º 101, foram concretizadas as seguintes intervenções: visitas domiciliárias e educação de pais. As visitas domiciliárias foram realizadas, de uma forma regular — de quinze em quinze dias — ao longo dos dois anos e contaram com a participação de um grupo de psicólogas e de recém-formadas em Ciências da Educação. Essas visitas visaram não apenas fazer educação de pais sobre hábitos de estudo, nutrição e

desenvolvimento da criança, mas também ensinar as mães a lerem livros às crianças e a fazerem uso crítico dos programas de televisão.

O projecto foi conduzido, durante dois anos, com algum apoio financeiro do Center on Families e do Institute for Responsive Education. Esse apoio revelou-se fundamental para a criação das salas de pais, edição de boletins para as famílias e pagamento de transportes aos facilitadores externos e às equipas de investigação. Ao longo dos dois anos, foi possível juntar uma dezena de investigadores (professores do ensino superior e professores das escolas básicas) e apresentar uma dezena de comunicações sobre o projecto em dois Seminários Internacionais e em dois Seminários Nacionais. Para além disso, as equipas publicaram vários artigos em revistas nacionais e norte-americanas. No final de 1995, será publicado o relatório final, em edição norte-americana, estando prevista uma edição em língua portuguesa.

Em conclusão, a criação de programas educativos adequados a alunos e a famílias de baixos rendimentos é um instrumento fundamental de uma política educativa preocupada com a igualdade de oportunidades. As transformações na estrutura da família provocaram a necessidade de a escola assumir funções de suplência da família. Dada a sobrecarga da dimensão lectiva do currículo, não parece viável que a assunção das funções de suplência da família seja feita na componente lectiva. O seu carácter heteroprogramático e obrigatório — isto é, imposto a todas as escolas pelo Ministério da Educação — associa a dimensão lectiva a uma rigidez pouco propícia a responder às necessidades dos alunos. O carácter autoprogramático, livre e facultativo da dimensão de complemento curricular torna as actividades de ocupação educativa, operacionalizadas através dos clubes escolares, como as mais propícias à assunção pela escola das funções de suplência da família.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar - a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Chubb, J. e Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington DC. Brookings Institution.
- Clune, W. (1994). The cost and management of program adequacy: an emerging issue in educational policy and finance. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 365-376.
- Clune, W. (1994). The shift from equity to adequacy in school finance. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 376-396.
- Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: colaboração possível*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Hanushek, E. (1994). A jaundiced view of adequacy in school finance reform. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 460-471.
- Levin, H. (1994). Little things mean a lot. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 396-404.
- Macbeth, A. e Ravn, B. (1994). *Expectations about parents in Education: european perspectives*. Glasgow University.
- Marques, R. (1993). Schools, families and communities: a portuguese experience. Comunicação ao Congresso da AERA, Atlanta, 16 de Abril.
- Marques, R. (1994). Escola cultural e livre escolha das escolas: igualdade e diferença na educação. III Congresso da AEPEC. Évora (a publicar nas Actas do III Congresso da AEPEC)
- Marques, R. (1995). As transformações na estrutura da família - a resposta da escola cultural. *Revista ESES*, nº 6.
- Marques, R. (1995). Escola cultural e educação pública. *Boletim da AEPEC*, nº 19, Janeiro/Março.
- Marques, R. (1995). Escolas Básicas Integradas. *Boletim da AEPEC*, nº 19, Janeiro/Março.
- Marques, R. (1995). Teorias da Aprendizagem - implicações para a sala de aula. *Revista ESES*, nº 6.
- Marques, R. (1995). Schools and families partnerships in four portuguese schools. Boston. Relatório de investigação em fase de publicação pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Martinez, R. Marques, R. e Souta, L. (1994). Expectations about parents in education in Portugal and Spain. In A. Macbeth e B. Ravn, *Expectations about parents in education: european perspectives*. Glasgow University.
- Marques, R. (1995). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional (em impressão).
- Nazareth, M. (1994). *Inquérito — situação actual da família portuguesa*. Lisboa. Comissão para o Ano Internacional da Família.
- Patrício, M. (1990). *Escola cultural — horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Slavin, R. (1994). Statewide finance reform: ensuring educational adequacy for high-poverty schools. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 425-436.
- Zigler, E. e Finn-Stevenson, M. (1994). Schools' role in the provision of support services for children and families: a critical aspect of program equity. *Educational Policy*, vol. 8, 4, 591-608.

2. Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria

Introdução

O objecto *linguagem* escapa-se-nos, geralmente, enquanto falantes. Detentores das palavras são considerados os escritores, os poetas, os oradores... A estes e aos linguistas atribuímos uma relação privilegiada com esse objecto. Ao criarem por meio da linguagem ou ao descreverem-na é a relação com a própria linguagem que ganha relevo e os leva a reencontrá-la como objecto.

Contudo, as qualidades que conduzem à criação por meio da linguagem e à sua auto-referência ou descrição, encontramos-as a germinar em tantas ocasiões nas palavras dos falantes comuns.

Os sujeitos falantes, para além de a tomarem como instrumento de comunicação, possuem a capacidade de tomar a própria linguagem como objecto. Não se trata de uma capacidade dificilmente conquistável: a linguagem está aí (está aqui), oferecendo-se-nos como objecto, mesmo que geralmente entrelaçada com a finalidade comunicativa.

Neste entrelaçamento, com a sua significação, mas também com a sua materialidade, acompanha-nos desde muito cedo. Não espera sequer que entremos na escolaridade, para que manifestemos comunicativamente algumas descobertas ou para que nos

entretenhamos em jogos com esse objecto. Enquanto crianças, por exemplo, descobrimos e assinalamos a maneira de falar diferente de outras pessoas, designadamente estrangeiras, somos capazes de nos dar conta e de efectuar incorrecções no nosso próprio discurso, «crescemos» diante dos nossos irmãos mais novos corrigindo as suas realizações (cf. Clark, 1978; Slobin, 1978; Bonnet e Tamine-Gardes, 1984).

De acordo com Bonnet e Tamine-Gardes (1984), que analisaram as manifestações da criança de tenra idade (dos 2 aos 6 anos) em relação à própria linguagem, podemos considerar três estádios gerais relativos ao conhecimento e à consciência da linguagem:

1. o primeiro (2 - 3 anos) é marcado pela consciência de falar e pelo conhecimento do nome das coisas;
2. o segundo (3 anos - 4, 4 anos e 1/2) coloca em relevo a consciência das suas intenções de locutor e o conhecimento do signo como objecto;
3. o terceiro (4, 4 anos e 1/2 - 6 anos) caracteriza-se pela consciência da sua identidade de locutor e pelo conhecimento das duas faces do signo, das suas propriedades semânticas e formais (p. 125-37).

Na formulação de Bonnet e Tamine-Gardes (1984) encontramos intimamente ligadas as duas vertentes do processo de conceptualização (cf. Piaget, 1974): a tomada de consciência da acção desempenhada pelo sujeito e, correspondentemente, a tomada de conhecimento do objecto. Os pólos do sujeito e do objecto encontram-se assim em estreita associação na descoberta da linguagem. À consciência da actividade linguística desempenhada pelo sujeito (consciência de falar, das suas intenções, da sua identidade de locutor) corresponde, no outro pólo, a apreensão pelo conhecimento do próprio objecto linguagem (conhecimento dos signos, das suas propriedades) (cf. Bonnet e Tamine-Gardes, 1984, p. 125-6).

Nesta relação entre o sujeito e o objecto linguagem, introduz-se, ainda, desde muito cedo, uma dimensão específica, a do jogo. Somos seduzidos e entregamo-nos a rimas, lengalengas, adivinhas e cantilenas, envolvendo também elas a descoberta da materialidade e das possibilidades de significação da linguagem.

Com a escolaridade procura sistematizar-se o conhecimento da língua. Isto não sucede apenas porque o *Funcionamento da Língua* é transformado em conteúdo programático. As exigências colocadas pela aprendizagem da leitura e escrita constituem desafios que o sujeito tem de conquistar na sua relação com a linguagem. Por meio da escrita, a linguagem ganha uma nova materialidade e serve novas utilizações, o que vem alargar o leque de possibilidades para a comunicação e para o relacionamento com a linguagem.

Na comunicação escrita, o sujeito descobre que, contrariamente ao que acontece ao falar, quando escreve as suas palavras não têm uma acção imediata sobre o destinatário. O diferimento da comunicação escrita dá-lhe a possibilidade de avaliar o que escreveu, de proceder a correcções e reformulações, de efectuar pausas para reflexão e procura de orientação para o que vai escrever, de realizar interrupções, de explorar a própria linguagem, eventualmente colocando o resultado dessa exploração no texto. Estas operações e actividades não acontecerão perante o leitor. É esta uma diferença marcante em relação à comunicação oral, que decorre imediatamente ao serem realizadas as palavras, em presença dos interlocutores.

As componentes de regulação, de reflexão fundamentadora da acção verbal e de entrega ao jogo de exploração das características e possibilidades da linguagem não são exclusivas da expressão escrita. Contudo, estas componentes encontram no decurso do processo de escrita um campo propício para o sujeito construir a sua relação com o objecto linguístico.

Nesta comunicação apresentam-se resultados relativos à presença das componentes de **regulação**, de **fundamentação** e de **jogo**, no decurso do processo de construção de um texto em grupo. Tratando-se de escrita em grupo, a interacção entre os sujeitos criou condições para a verbalização de operações que, na escrita individual, não necessitariam de ser exteriorizadas. Por outro lado, devido à necessidade de uma tomada de decisão no âmbito do grupo, desencadeou a manifestação da capacidade de tomar a linguagem como objecto de reflexão, a fim de fundamentar as propostas apresentadas.

A tarefa em que se baseou a construção do texto consistiu no relato ficcionado de uma visita efectuada por três amigos (João, Rui e Lena) à cidade de Leiria, cidade de residência dos sujeitos envolvidos na investigação. Para a construção do relato foram fornecidos apoios visuais que consistiam em postais ilustrados com imagens da cidade.

A realização da tarefa foi objecto de registo *video*, por forma a permitir a transcrição da interacção verbal, com identificação dos locutores. Uma vez realizada a transcrição procedeu-se à análise das propostas que os sujeitos apresentaram para procederem à construção do texto, bem como às razões que invocaram para defenderem ou afastarem as propostas apresentadas.

Procurou-se apreender um percurso de desenvolvimento nesta presença da consciência metalinguística no processo de escrita, para o que se consideraram grupos de diversos níveis de escolaridade: segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade.

Os resultados relativos às componentes de **regulação** e **fundamentação** serão aqui sumariamente descritos, uma vez que foram analisados num estudo anterior (cf. Barbeiro, 1994).¹ Os resultados relativos à componente de **jogo** com base nas características e relações da linguagem constituem um aprofundamento da reflexão quanto à capacidade dos falantes ou escritores de tomar a linguagem como objecto, às finalidades que guiam essa relação e quanto à *presença* da consciência metalinguística no processo de escrita, nomeadamente na construção do texto em interacção.

Regulação

A componente executiva do processo de escrita coloca em acção as operações necessárias para o aparecimento das expressões linguísticas. Se o processo estivesse completamente automatizado, não seria necessária a actividade consciente para decidir qual a acção a realizar, qual a unidade linguística a integrar, qual a configuração formal que determinada unidade deverá tomar na sua representação escrita. Contudo, o cenário que se nos depara não é de completa automatização. Se o fosse, especificados ou intuídos os factores

intervenientes, como o código linguístico, os objectivos da sua utilização, o tipo de texto, as características do leitor ou leitores, etc., a formulação das unidades linguísticas decorreria da interacção desses factores delimitados num momento anterior. A participação da actividade consciente realizar-se-ia para verificar a conformidade do texto ao que foi programado, procedendo-se a eventuais correcções decorrentes de falhas na execução.

Em vez da total automatização, o sujeito opera segundo um percurso de formulações e de reformulações, é chamado a tomar decisões perante a existência de alternativas, eventualmente a alterar o que foi anteriormente planificado e a seguir novos rumos.

A regulação, que visa assegurar a realização do empreendimento, num determinado contexto, opera assim por duas vias, que separamos nesta análise:

a) por meio das operações que geram as expressões linguísticas susceptíveis de integrarem o texto (e que, numa outra vertente que não estará aqui em foco, lhe atribuem uma configuração escrita)

b) e por meio das operações de correcção.

Operações de formulação e reformulação das expressões linguísticas

A colocação em texto, pelo facto de não se encontrar completamente automatizada, implica a procura da formulação que o sujeito considere mais adequada para um determinado ponto textual, o que pode ser feito pela consideração de alternativas.

O percurso de aprendizagem dificilmente poderia fazer-se, quanto às expressões linguísticas a integrar no texto, apenas no sentido da progressiva automatização de um modelo ou produto textual. Na verdade, a utilização da linguagem e também a escrita é inovadora, o sujeito é colocado perante a necessidade de proceder a novas formulações de linguagem.

No decurso da aprendizagem e da construção textual o sujeito pode aproximar-se do objectivo de encontrar expressões linguísticas adequadas à situação e aos objectivos, pela via da descoberta e consideração de novas formulações susceptíveis de integrarem o texto, ou seja, pela via da reformulação. Esta procura é facilitada

pelo domínio crescente dos aspectos mecânicos e convencionais da escrita.

Se considerarmos o número de operações de (re)formulação implicadas na construção dos textos, os resultados revelam uma orientação crescente com a progressão no nível de escolaridade, como se verifica no Quadro 1.

Quadro 1 - *Operações de (re)formulação textual*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	420 (52,5)	10 104
N4	994 (124,2)	57 183
N6	1675 (209,4)	140 287
N8	2397 (299,6)	178 372

Esta orientação crescente subsiste mesmo que seja considerada em relação com a dimensão textual. O aumento do número de operações vai para além do que seria de esperar pela manutenção da relação com a dimensão textual, no segundo ano de escolaridade.

Em relação à natureza das operações, verifica-se uma alteração qualitativa na ordem de ocorrência das operações. Enquanto no segundo ano de escolaridade, a posição preponderante é ocupada pela adição, nos outros níveis é a substituição que é predominante, invertendo-se as posições e ocupando a adição o lugar secundário, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 - *Categorias de operações de (re)formulação textua*

Nível	Operações							
	Adição		Supressão		Subst.		Desl.	
	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%
N2	216 (27)	53,2	39 (4,9)	7,9	151 (18,9)	36,2	14 (1,8)	2,7
N4	422 (52,8)	43,8	72 (9)	7,2	479 (59,9)	46,5	21 (2,6)	2,4
N6	688 (86)	42	148 (18,5)	8,8	801 (100,1)	47	38 (4,8)	2,2
N8	868 (108,5)	35,6	222 (27,8)	9,3	1269 (158,6)	53,5	38 (4,8)	1,6

A relação entre estas duas operações no decurso da aprendizagem revela-se por meio de outros indicadores. Assim, por exemplo, se considerarmos as palavras do texto escrito, verificamos que no segundo ano de escolaridade uma grande proporção (cerca de 72%) é gerada em operações de adição, contudo essa proporção vai diminuindo e no oitavo ano de escolaridade, em média, mais de metade das palavras do texto (cerca de 52%, nos resultados obtidos) resultam de operações de substituição, ou seja, não se manteve a formulação considerada num momento anterior. Houve uma decisão que incidiu sobre a linguagem e que determinou o afastamento de uma ou de várias formulações, consagrando outra.

Se na operação de adição considerarmos ainda as propostas de base, ou seja, propostas de nível frásico que, no desenrolar da tarefa, constituem a base para as sucessivas reformulações, verificamos que, mesmo no segundo ano de escolaridade, apenas 43% das palavras do texto surgiram nessas primeiras formulações. A proporção vai decrescendo até atingir nos resultados do oitavo ano o valor de 15%.

Estes resultados colocam em relevo a dimensão de reformulação e a necessidade que acompanha essa dimensão de o sujeito decidir em relação às expressões linguísticas que figurarão no texto.

Operações de correcção

As operações de correcção visam restituir a conformidade do texto já escrito com as normas e convenções aplicáveis.

O desenvolvimento linguístico que segue o seu curso, o maior domínio das normas e convenções da escrita, algumas delas objecto de estudo explícito na escola, o maior contacto com os materiais escritos e o acumular de experiência na realização de tarefas de escrita conduzem à previsão de uma diminuição da necessidade de intervenção das operações de correcção com a progressão na escolaridade.

Uma evolução decrescente encontra-se nos resultados apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 - *Operações de correcção*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	165 (20,6)	5 43
N4	143 (17,9)	10 28
N6	110 (13,8)	7 33
N8	82 (10,2)	6 16

Apesar desta orientação decrescente, as diferenças entre os valores absolutos ou as respectivas médias não são consideradas estatisticamente significativas.

Para que isso aconteça, é necessário tomar em consideração um outro factor: a dimensão textual. De facto, verifica-se igualmente nos resultados um aumento da dimensão textual, o que se traduz no contacto com novas palavras e construções, susceptíveis de apresentarem aos sujeitos dificuldades adicionais. Se tomarmos em consideração a relação entre as operações de correcção e o número de palavras do texto escrito, verificamos que a orientação decrescente não só se mantém, mas que se aprofunda, conforme se apresenta no Gráfico 1, levando ao aparecimento de contrastes significativos.

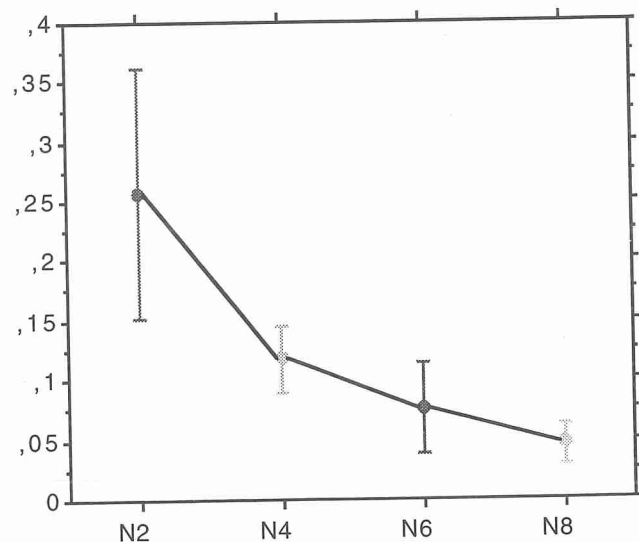


Gráfico 1 - Média e desvio padrão (1/2 linha vertical) da ratio de operações de correcção face à dimensão textual

A transição mais acentuada é a que se verifica entre o segundo e o quarto anos de escolaridade. O curso da evolução descendente prossegue depois de uma forma menos pronunciada.

O domínio sobre que incidem estas operações de correcção é predominantemente o domínio ortográfico. Para além deste, sofre uma redução substancial o domínio relativo à caligrafia.

A evolução das operações de correcção indica uma diminuição dos problemas mecânicos e convencionais que é necessário resolver no decurso do processo de escrita.

Esta diminuição cria as condições para o aumento da produtividade na realização da tarefa e na entrega a outras componentes do processo, com o conseqüente reforço da sua presença. Entre essas componentes adquirem relevo a consideração de alternativas, já analisada, e a reflexão fundamentadora da decisão relativamente às alternativas consideradas.

Fundamentação

Para proceder às operações de correcção ou à tomada de decisão entre alternativas, o sujeito necessita de mobilizar os conhecimentos que possui acerca da linguagem e do seu funcionamento. Desenrolando-se o processo de escrita em grupo, o sujeito tem ainda em múltiplas ocasiões a necessidade de explicitar esse conhecimento e o seu entendimento dessas relações, a fim de obter a concordância dos outros elementos do grupo para as propostas que apresenta. Da capacidade de fundamentação das propostas ou operações poderá depender a sua integração textual.

Perante a complexificação do processo, com o número crescente de alternativas consideradas na construção textual, deverão igualmente emergir os argumentos de fundamentação que sustentam essas alternativas. Os resultados confirmam uma orientação crescente, como se verifica no Quadro 4.

A evolução crescente da presença dos argumentos de fundamentação metalinguística no processo de escrita ultrapassa os valores que seriam de esperar pela manutenção da relação com a dimensão textual.

A fundamentação acompanha as diversas categorias de operações e as diversas actividades. Encontramo-la a justificar a necessidade de se proceder a operações de correcção, a fundar a opção por determinada estrutura, por uma alternativa de

configuração formal ou por uma expressão linguística. Mesmo as actividades a desenvolver em determinado momento para a execução da tarefa são susceptíveis de decisão e de fundamentação e contribuem pelos resultados a que conduzem para a existência no final de um determinado objecto linguístico.

Quadro 4 - Argumentos de fundamentação metalinguística

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	290 (36,2)	2 77
N4	511 (63,9)	27 98
N6	860 (107,5)	47 186
N8	1301 (162,6)	94 219

Os argumentos de fundamentação podem apresentar diversos níveis de complexidade. Podem consistir na valorização das propostas, segundo determinado valor modal ou segundo a apreciação quanto a critérios de correcção ou de adequação. Podem consistir na invocação ou explicitação de princípios normativos ou orientadores relativos à representação escrita das unidades, às propriedades de textualidade que deverá apresentar o produto escrito, à execução da tarefa. A explicitação pode percorrer os diversos níveis; a escolaridade, nomeadamente o ensino-aprendizagem da língua materna, deverá permitir ao aluno o acesso a níveis de maior complexidade na tomada de decisão e respectiva fundamentação.

A componente de fundamentação aprofunda a relação do sujeito com a linguagem. Pela mobilização dessa componente abre-

-se a possibilidade de uma acção consciente e estratégica. O sujeito empenha-se naquilo que escreve, optando por determinadas vias que considera mais adequadas, ou as únicas possíveis em determinado contexto, em detrimento de outras. A escrita, pela ausência física do destinatário no processo de construção do texto e pelo diferimento temporal da comunicação, cria a possibilidade de a relação se processar primeiramente entre o sujeito e a linguagem, para depois esta mediar a relação com o leitor.

Encontramo-nos, pela activação da consciência metalinguística e pela acção fundamentada que ela permite, no nível operacional caracterizado pela intencionalidade e pela criatividade (*vide* Titone, 1988).

Jogo

A relação entre o sujeito e a linguagem pode estender-se à dimensão do jogo. Esta dimensão não é complementar das componentes anteriormente referidas (regulação e fundamentação), as suas ocorrências não vêm adicionar-se à ocorrência daquelas, pois pode integrá-las. Por exemplo, a proposta de uma expressão linguística pode conter em si elementos do jogo como a fantasia, a liberdade, o inesperado.

Face à utilização que a metáfora do jogo tem tido nas teorias linguísticas e no domínio da filosofia da linguagem, impõe-se um esclarecimento. As manifestações da dimensão de jogo não são aqui perspectivadas como a observância das regras do sistema linguístico, em que cada unidade adquire o seu valor, por contraste com as outras unidades, tal como no jogo de xadrez (*cf.* Saussure, 1977), nem como a utilização da linguagem no quadro de determinada actividade, como dar instruções, formular propostas, etc., etc., em que os jogadores-utilizadores da linguagem participam (*cf.* Wittgenstein, 1987). Nestes casos o jogo integra a linguagem e a sua utilização, entrelaçando-se com ela.

A dimensão do jogo que aqui é relevante consiste na utilização pelos sujeitos das unidades linguísticas, das suas características e das relações em que são intervenientes com vista a atingir objectivos como a fruição, o divertimento. Para atingir estes objectivos, o jogo

está impregnado de uma força libertadora, criativa, autonómica, mesmo transgressora, que só se consegue por relação com o outro pólo essencial do jogo, as regras, a ordenação, a delimitação.

No âmbito do processo de escrita que esteve em análise, encontra-se presente esta dimensão da relação entre o sujeito e a linguagem, em todos os níveis de escolaridade considerados.

Quadro 5 - *Frequência de manifestações de jogo*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	41 (5,1)	0 13
N4	61 (7,6)	1 24
N6	120 (12,8)	1 19
N8	117 (14,6)	4 41

A análise quantitativa revela uma evolução crescente, que, no entanto, não é considerada estatisticamente significativa, na sua globalidade, excepto para o contraste específico entre o segundo e o oitavo anos de escolaridade.

A análise qualitativa coloca-nos perante as relações da linguagem em que se funda o jogo. Na tarefa realizada, surgem em evidência três domínios de ancoragem do jogo:

- as propriedades das unidades linguísticas;
- a integração textual das unidades;
- a representação escrita.

Para além destes três domínios relativos à linguagem, o jogo pode relacionar-se com a própria execução da tarefa.

Jogo baseado nas propriedades das unidades linguísticas — Para compreendermos o mecanismo em que se baseia o jogo no domínio das propriedades formais e semânticas das unidades linguísticas, fundamentalmente unidades lexicais, podemos efectuar a seguinte comparação: as unidades são como caixas, podem ser tomadas apenas enquanto tal para efectuar uma construção, mas no interior contêm a possibilidade de estabelecer novas relações — um palhaço pronto a saltar para nos surpreender. De repente, surge o jogo: abre-se a tampa e saltam inesperadas novas relações. Estas podem advir das propriedades formais e semânticas das unidades em si ou das relações que estabelecem com outras unidades do sistema linguístico. Não está em causa a integração textual, o fundamento do jogo não se encontra nas relações existentes dentro do texto. Mesmo quando as unidades surgem ligadas ao texto, há uma dimensão que se apoia na subsistência de determinadas propriedades das unidades para lá do texto.

No domínio fonológico as unidades são detentoras de uma determinada forma. Apesar da variabilidade, a elasticidade desta não é ilimitada. Quando intervém o jogo, encontramos como um dos seus mecanismos a *deformação do significante*. Esta verifica-se em relação à pronúncia de palavras do texto escrito. Não está em causa a comunicação com o destinatário e nem sequer com os colegas do grupo, que já conhecem a palavra em causa. Por conseguinte, o sujeito pode entregar-se a este jogo de deformação intencional enquanto a mão efectua os movimentos de redigir ou ao proceder à leitura. Entre as deformações que ocorreram encontramos: a realização de «zemzagem» por «paisagem», «enformações» por «informações», «lumilosa» por «luminosa», «bandeicha» por «bandeira», «tricho» por «trecho», «espontância» por «espontânea», «gruto» por «grito», etc. Repare-se que não se trata aqui, como acontece noutros casos, de «in correcções» de pronúncia ou de aproximações ao modelo ortográfico como orientação para a escrita.

A alteração efectuada pode ir ao encontro de formas fantasiosas, inexistentes, que a primeira fez surgir, de pronúncias características de determinadas zonas geográficas ou estratos socioculturais ou ainda de outras palavras existentes na língua integradas num percurso de exploração formal, que culmina na

realização de um termo a partir de outro próximo quanto à forma. Esta transformação pode ser documentado pela passagem de «sugestão» a «suja...», em que o completamento do segundo termo não chegou a ser realizado, encontrando no percurso um termo com o qual estabelece relação, tal como acontece com a passagem de «fotografias» a «futura...». As transformações completas ocorrem por exemplo entre «Lena» e «Sena», entre «foguet» e «fogão». Tenha-se em conta que o jogo não resulta da integração textual destas unidades, pois verdadeiramente, quando surge, o segundo termo não é considerado para integrar o texto, trata-se de puro jogo.

Um caso próximo dos referidos, ainda na vertente fonológica, consiste na leitura de uma palavra segundo uma ortografia incorrecta, para evidenciar exactamente que se trata de uma ortografia irregular que necessita de correcção. Assim, encontramos «tres» por «três» para evidenciar a falta de acento circunflexo, «calendari(a)» por «calendário», «sentarão-se» por «sentaram-se», «avião» por «haviam», etc.

A polissemia e as relações de homonímia e de homofonia constituem uma fonte frequente de jogo, que também se manifesta na interacção entre os sujeitos. Assim, encontramos a exploração dos valores semânticos das formas «caixa»/«Caixa», «partir», «ponto», «correr», «planta», «no»/«nu».

Jogo baseado na integração textual das unidades — A integração das unidades no texto constitui nova oportunidade para o jogo. Na construção do texto em interacção coexistem dois níveis de discurso diferenciados: o que se processa entre os sujeitos interlocutores e o que surge na folha de papel. O discurso entre os interlocutores faz parte das condições de enunciação do texto escrito que se constrói. Contudo, as exigências de um e de outro são diferentes quanto às unidades que neles podem ser integradas. As *relações entre a enunciação e (esse) enunciado* são colocadas ao serviço do jogo pela passagem intencional das fronteiras entre os dois mundos. Assim encontramos casos de invasão que consistem na passagem (simulada) dos nomes dos sujeitos-escritores para o texto (S1: *Rui Pedro* | S2: *não ponhas Pedro / eu é que sou Pedro*); na recusa de propostas com base no argumento de uma personagem ter

o mesmo nome que o autor (Ex: *Claro, tu és João/ não queres que te deem pra dentro do rio*); na repetição na enunciação que é tomada como devendo ter correspondência no texto (S1: *depois foram ao Turismo* | [...] S2: *depois foram ao Turismo* | S1: *outra vez?* | S3: *depois foram ao Turismo* | já escrevi três vezes | S2: *ah! coitado!*).

As exigências quanto à integração textual por parte do texto que está a ser construído não se manifestam apenas pela recusa de unidades que se encontram ligadas à enunciação, mas que são rejeitadas pela coerência e coesão internas do texto. O jogo fundado na integração textual e nas suas consequências para a coerência e coesão pode ter outras fontes. A *repetição*, anteriormente ligada à enunciação, pode ser tomada no próprio texto como mecanismo de jogo verbal, que evidencia as unidades repetidas. Esta evidenciação é ainda mais marcante quando se verifica que, normalmente, no tipo de texto em causa, que consistia no relato de uma visita, a repetição é encarada pelos sujeitos como um factor desfavorável à nova integração da palavra ou expressão em causa.

O jogo da repetição pode ainda realizar-se entre os sujeitos, na enunciação, dizendo cada um por sua vez, com intuitos lúdicos, uma expressão integrada no texto.

A utilização de formas inventadas constitui um outro mecanismo de jogo ligado à integração textual. Encontramos, por exemplo, formas como «supsão», «peíram». O carácter de formas inventadas é deixado claro na própria interacção entre os sujeitos, já que elas se revelam vazias de significado, quando os colegas perguntam ao autor «o que é isso?». Próximo do jogo de estranheza face ao sistema linguístico permitido pelas formas inventadas encontra-se o jogo com base na integração de termos estrangeiros. Neste caso, o termo não se encontra semanticamente vazio, uma vez que recebe significado na língua a que pertence, o que torna mais viável a sua integração textual, ou seja, a construção de uma ponte que permita a sua presença no texto, anulando a ruptura que inicialmente se instaurou e de que viveu o jogo.

De modo semelhante, a ruptura pode verificar-se em relação à integração textual de determinado nível de linguagem (*para uma tasca!// eh!// pá!// parece que somos uns labregos/ pá!*).

A ruptura com o significado na integração textual pode incidir sobre determinados valores semânticos de palavras existentes, sem que se encontrem marcadas pelo carácter estranho face ao sistema linguístico ou a determinado registo. Os valores evidenciados no jogo colocariam em causa a sua integração (por exemplo, a carga semântica de *nuas*, consistindo em «sem vestuário», que não encontraria aplicação exacta em relação às *árvores*).

O universo de referência tomado para o texto condiciona as propostas de estados de coisas a integrar. O mecanismo do jogo consiste em romper com os limites traçados para esse universo.

Face às manifestações referidas, verifica-se que no domínio da integração textual, o jogo começa por instaurar uma ruptura com uma ordem pré-existente. O jogo vive então da não conformidade com essa ordem que afastaria a integração. Contudo, é possível proceder à recuperação da integração textual, através do alargamento das fronteiras.

O jogo inicial vive do confronto, a sua continuação consiste num outro jogo que instaura uma nova ordem. Assim, *nuas* pode ser referente a *árvores* (*viram muitas árvores/ claro/ nuas/ não 'tão vestidas*),² *tomar um 'drink'* pode ser preferido a *tomar um copo*, a repetição pode adquirir um valor específico, regionalismos e populismos podem ser integrados na fala de determinados personagens, os participantes na enunciação podem tornar-se participantes na visita, os dragões podem voltar ao castelo, se se abrir a porta da imaginação para a integração textual.

— *Jogo baseado na representação escrita das unidades* — A representação escrita fornece à linguagem um novo suporte material, diferente do da fala. Também esse suporte material e as relações específicas que faz surgir servem de base ao jogo. Na configuração formal que a linguagem assume na representação escrita as relações conquistam uma nova dimensão: a espacial. A linguagem, na sua face material, passa a ser formas, tamanhos, orientação no espaço, proximidade ou afastamento. Estes novos parâmetros e a sua capacidade de sustentar relações podem passar a ser igualmente os da manifestação do jogo.

O próprio sistema de escrita incorporou algumas das relações específicas deste suporte material, como sejam a diferenciação entre maiúsculas e minúsculas ou a ocupação espacial, por meio da mudança de linha a separar os parágrafos ou do avanço da primeira linha do parágrafo. A repetição de determinados elementos, por exemplo, pontos de exclamação ou grafemas, também se pode considerar como estando integrada no sistema de representação escrita, sendo associada a casos particulares de entoação relativos à altura e à duração que se pretende representar.

As relações que estiveram na base desta incorporação, relações de diferenciação, de estruturação, de hierarquização, continuam a manifestar-se no jogo. O estabelecimento de relações com objectivos lúdicos, seguindo a orientação traçada por essas relações, pode recorrer às formas (*o à aqui é arredondado para dar um efeito de exclamação*), ao tamanho (*tu não mereces letra maior*), à disposição na página (*olha aqui/ por acaso até foi giro/ quando eu fui a escrever a segunda vez fonte luminosa ficou aqui em baixo*), à quantidade de elementos (*ponto de exclamação/ dois [...] / e um/ três [...] então parece que ficam muito admirados/ chiça!/ pa levar dois pontos de exclamação*).

Noutros casos, contudo, o sujeito pode instaurar o jogo entrando em ruptura o próprio sistema. Por exemplo, o emprego de letra inicial maiúscula ou minúscula pode ficar a dever-se à valorização ou desvalorização do referente feita pelo próprio sujeito (*vai tudo com letra minúscula* [Leiria]), contrariando as regras estabelecidas.

Quanto ao peso relativo de cada um dos domínios, verifica-se que ele não é idêntico e que surgem contrastes quando confrontados os diversos níveis de escolaridade, de acordo com os resultados obtidos e apresentados no Quadro 6.

No segundo ano de escolaridade as manifestações preponderantes do jogo repartem-se pelos domínios relativos às propriedades das unidades e à integração textual. A via de progressão verifica-se sobretudo em relação à integração textual, que passa a ocupar o lugar predominante nos restantes níveis de escolaridade.

Quadro 6 - Domínios sobre que incide o jogo

Nível	Domínios							
	Unidades		Integr. text.		Rep. escrita		Tarefa	
	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%
N2	19 (2,4)	51,8	16 (2)	35,9	4 (0,5)	6,7	2 (0,25)	7,1
N4	15 (1,9)	19	36 (4,5)	69,1	9 (1,1)	10,1	1 (0,1)	1,8
N6	15 (1,9)	14,9	82 (10,25)	82,4	1 (0,1)	0,7	3 (0,4)	2,1
N8	14 (1,75)	10,9	98 (12,1)	78,6	5 (0,6)	10,6	0 (0)	—

O domínio relativo às propriedades das unidades detém no segundo ano de escolaridade um peso proporcional acentuado. Para esse peso contribuem de forma decisiva a exploração da vertente sonora das formas linguísticas, através do mecanismo já referido de deformação do significante, e a descoberta da relação com o sistema de escrita, através da evidenciação pela pronúncia das consequências de ortografias incorrectas.

A exploração da vertente sonora não é abandonada nos níveis de escolaridade seguintes. Continua a aflorar no jogo, com base na similitude formal entre as unidades. Tornam-se mais escassas as meras deformações de palavras, diríamos, sem rumo certo. A exploração da plasticidade sonora da linguagem passa a ser orientada pelo encontro com novas palavras (cf. os exemplos já indicados de *suja...* para *sugestão*, de *futura...* para *fotografias*, ou ainda de *puri...ificação* a partir de *por i(sso)*, de *pescar* a partir de *petiscar*, de *lixo* a partir de *Lis*, ou as trocas com intuítos lúdicos de *célebre* por *célula*), pela construção de rimas, que também consiste num encontro com outras palavras tendo por base a similitude formal, pela reprodução de variantes marcadas segundo variáveis

regionais ou sociais (por exemplo, a realização na fala, que não na escrita, de *inté* por *até*, ou de *ó'pois* por *depois*).

A manifestação da componente semântica está já presente no segundo ano de escolaridade (por ex., pela oposição «caixa»/«Caixa» Geral de Depósitos). As possibilidades criadas pela polissemia, homonímia e homofonia continuam a servir de base ao jogo ao longo dos outros anos de escolaridade.

A integração textual constitui o domínio que apresenta um aprofundamento maior com a progressão no nível de escolaridade. O jogo revela-se neste domínio através de mecanismos ligados à coesão textual, como a repetição, à relação com o código, pela utilização de termos inventados e estrangeiros, bem como de termos ligados a determinados sociolectos, à relação com a situação de enunciação — mas é em relação à coerência que se verifica um reforço maior do número de ocorrências.

O jogo que tem por base a propriedade da coerência textual começa por afirmar a ruptura com o «mundo normal» tal como o conhecemos, ou com o universo que vem sendo delineado pela porção de texto já escrita.

O recurso ao inesperado, quer em relação à coerência textual que se desenha pelo texto já escrito e pela referência a um mundo considerado normal, quer em relação ao horizonte de expectativas criado pelo tipo de texto, constitui o mecanismo de jogo com maiores reflexos no texto que se encontra a ser construído.

Quando essas propostas são reveladas como «incoerentes» surge o jogo, que explora a ruptura existente. Contudo, é no jogo, que começou por evidenciar a ruptura, que pode residir a possibilidade de serem integradas. O jogo pode estender-se a todo o texto e, nesse caso, desaparece a incoerência, o universo de referência é alargado por forma a poder incorporar a proposta.

Efectivamente, as propostas fantasiosas e inesperadas nem sempre são de imediato e definitivamente afastadas. Inicia-se, por vezes, na sua sequência, um movimento de recuperação pelo próprio sujeito que as apresentou ou pelos colegas, o qual pode conduzir à sua integração tal como foram enunciadas ou em resultado de um percurso de reformulação, em que, contudo, permanece o seu contributo.

A orientação crescente encontrada não significa que no nível de escolaridade mais baixo não surjam propostas fantasiosas. O que se verifica é que elas não são, em muitos casos, marcadas como dotadas de «anormalidade», oriundas da actividade de jogo, propostas que necessitam de ser recuperadas quanto à coerência (com um universo de referência diferente do «normal») para serem integradas no texto.

A ruptura em relação à coerência ocupa o lugar preponderante nesta evolução crescente do jogo com base na integração textual, designadamente para além do nível correspondente ao segundo ano de escolaridade. Esta evolução funda a seguinte possibilidade: o jogo passa a proporcionar o acesso à fantasia, ao maravilhoso, quando o nosso mundo passa a conformar-se ao mundo normal.

Em relação à representação escrita, verifica-se que constitui o domínio com menor incidência de jogo. Deve ter-se em conta para a compreensão destes resultados que a fase do processo de escrita que se encontra a ser objecto de análise visava a preparação da versão final do texto, mas não integrava a preparação formal para ser objecto de divulgação para além do investigador. Deste modo, quer em relação às operações e respectiva fundamentação, quer em relação ao jogo, o domínio da configuração formal não esteve em foco, não encontrou na execução da tarefa a necessidade de resolução de problemas com que se defrontaria se estivesse em causa uma divulgação mais alargada e a inserção num projecto comunicativo com exigências ou indicações específicas relativamente à configuração formal.³ De qualquer modo, as alternativas consideradas e as manifestações de jogo comprovam a capacidade de os sujeitos nos diversos níveis de escolaridade se debruçarem sobre as relações formais em causa com vista à adequação comunicativa ou à fruição lúdica.

As manifestações de jogo consideradas, que poderiam correr o risco de serem tomadas como marginais e irrelevantes, são reveladoras do estabelecimento da relação entre o sujeito e a linguagem, da consciência que ele possui das suas unidades e características, da sua capacidade de a tomar como objecto e de a

explorar criativamente. No ensino-aprendizagem esta via de relacionamento pode ser aproveitada.

Em primeiro lugar é o próprio relacionamento com esse objecto que pode ser alvo de investimento no processo de ensino-aprendizagem. O jogo constitui um instrumento que permite a conquista de vias de relacionamento com a linguagem.

No domínio das propriedades das unidades o jogo coloca em relevo determinadas características da linguagem. Essa relevância pode ser utilizada no estudo do funcionamento da língua. Criada a relação trazida pelo jogo, a consciência pode ser cimentada e aprofundada pelo conhecimento reflectido procurado no ensino-aprendizagem. Por outro lado, o jogo apresenta em si a ligação entre o conhecimento e a capacidade de tomar decisões estratégicas na utilização da língua, ligação que constitui um dos objectivos colocados no ensino-aprendizagem. Por sua vez, a relação com a linguagem e o próprio jogo saem potenciados pela aquisição de novos conhecimentos relativos à linguagem, pois estes podem ser utilizados no jogo e aprofundar a relação pessoal. Esta surge reforçada pela interacção entre o conhecimento, a reflexão acerca da língua e a sua utilização concreta, que no jogo é feita com vista à fruição.

Note-se que a entrega ao jogo com base nas propriedades das unidades, não estando subordinada à integração textual, mas surgindo para além dela, vive precisamente da fruição que a relação pessoal com a linguagem permite.

No domínio da integração textual, o jogo faculta a possibilidade de dar relevo a algumas unidades do texto. Desse modo, permite actuar estrategicamente por meio da linguagem.

O relevo de aqui se fala consiste na maior capacidade de estabelecer relações: tal como na representação do relevo físico encontramos um adensamento das linhas de nível para assinalar uma elevação, assim o jogo que incide sobre determinadas unidades linguísticas traz novas camadas de relações.

O escritor constitui o primeiro leitor do texto.⁴ É com base na subdivisão entre os papéis de escritor e de leitor que ele actua estrategicamente: detém o poder sobre a integração textual mas deve

também antecipar o reconhecimento, a reconstrução das relações que ele quer que os outros leitores efectuem.

Por outro lado, o jogo que incide no domínio da integração textual permite construir, dar corpo a outros universos com base em relações de coerência próprias.

O ensino-aprendizagem da língua não visa apenas dotar o aluno de conhecimentos que lhe permitam efectuar a descrição do sistema linguístico. Outros sistemas e respectivas funções são estudados na escola. Na maior parte dos casos, pretende-se, em grande medida, constituir estratos sedimentados de conhecimentos sobre os quais poderá assentar um dia a acção.

Numa visão porventura demasiado redutora, pois não tem em conta a compreensão de que queremos ser detentores e a participação que pode significar o nosso quotidiano, poder-se-ia dizer: uma vez engenheiros, médicos, biólogos, poderemos chegar à aplicação. No caso da linguagem, é já no quotidiano que nos defrontamos com a sua aplicação. Todos somos falantes e, além de influenciar os modos de o ser, a escola abre-nos a possibilidade de sermos leitores e escritores. Na utilização da linguagem, os limites são as relações que ela permite estabelecer. O jogo, ao tomar a própria linguagem como objecto, constitui um meio para moldar essas relações. Integrado no ensino-aprendizagem ele visa dotar todos os alunos da capacidade de as activar.

Pretende-se ainda que o aluno, enquanto leitor e enquanto escritor, consiga, por um lado, verificar a conformidade com o universo de referência e, por outro, que seja capaz de recriar, de aceder a novos universos, autónomos em relação aos anteriores. Quando instaura uma ruptura com o universo traçado, o jogo afirma o próprio mundo textual, as suas exigências, que levariam a uma recusa de integração e a fundamentariam. Quando, no momento seguinte, o jogo alarga as fronteiras de coerência que lhe eram anteriores, encontra-se ao serviço da criatividade, da capacidade de modelar novas relações. No domínio do ensino-aprendizagem, estes dois vectores face à coerência tornam-se pertinentes para o aluno poder utilizar as potencialidades da representação facultada pela linguagem.

No domínio da representação escrita, o jogo revela as possibilidades que a dimensão espacial pode trazer à construção de relações por meio da linguagem. O suporte escrito constitui um dos meios mais poderosos para comunicar por meio da linguagem. Ao participar em projectos de comunicação que o utilizam os alunos são chamados a tomar decisões relativas à configuração formal que revela os seus textos. Se o alcance dessa configuração tende a ser em algumas ocasiões desvalorizado, a escola também proporciona espaços comunicativos para a sua valorização. A desvalorização advém da existência, para determinados escritos, de um único destinatário, o professor. da procura que em relação a eles faz, predominantemente, de elementos do conteúdo e da tomada em consideração que tem de efectuar de factores como o tempo disponível.

A valorização surge fundamentalmente quando a pressão desses factores não é tão constrangedora e quando os destinatários se alargam para além do professor e alcançam os colegas de turma, toda a escola e o próprio meio envolvente. Neste caso, a própria configuração formal é, em muito maior grau, alvo de ponderação, de discussão, de procura de soluções para os problemas que passaram a apresentar-se neste domínio. É ele que determina como a linguagem vai apresentar-se aos olhos do leitor. O jogo poderá ter revelado as formas possíveis e poderá estar presente pelas escolhas feitas com vista a dar relevo a determinadas relações.

No estudo efectuado a tarefa fazia apelo à execução manuscrita e, como se referiu, não integrava preparação formal do texto para uma divulgação alargada. Mesmo assim, a componente de configuração formal não se encontra afastada do processo e, para além das operações, surgiram manifestações de jogo com base nela.

Actualmente, a utilização dos computadores não só facilita o processo de escrita, como alarga o leque de possibilidades ao dispor do sujeito no domínio formal, através da variedade de tipos de letra, de formatos, de tamanhos dos caracteres, de soluções quanto ao espaçamento, ao alinhamento, à disposição na página, etc. A participação em projectos comunicativos que não se esgotem no professor, como frequentemente sucede na Área-Escola, constitui, no ensino-aprendizagem, uma oportunidade para a participação na

vida da escola e da comunidade e para a descoberta da expressão e colocação em relevo de relações por meio da configuração formal.

Conclusão

Os resultados apresentados, relativamente às componentes de **regulação** ou condução do processo, com recurso à tomada de decisão, de **fundamentação** das decisões e de **jogo**, mostram como o processo de escrita torna activa a presença da consciência metalinguística no seu âmbito.

As características da comunicação escrita, marcadas pela disjunção e pelo diferimento, favorecem que o sujeito que escreve se debruce em maior grau sobre a própria linguagem. A disjunção traduz-se na ausência de «uma das instâncias designadas por emissor e por receptor» e o diferimento na existência de um «lapso temporal de maior ou menor amplitude entre o momento da emissão e o(s) momento(s) da recepção».⁵ A ausência do destinatário durante o processo de elaboração do texto escrito e o diferimento temporal entre produção e recepção possibilitam que o sujeito tome a linguagem como objecto de reflexão, de decisão e de jogo, sem que o texto escrito consista na exposição da entrega a essas actividades. As relações consideradas no momento de elaboração do texto não têm de reflectir-se integralmente na comunicação. Se tal acontecesse, a própria comunicação e os objectivos do emissor poderiam estar colocados em causa. O sujeito que escreve tem a possibilidade de experimentar, de emendar, de retomar algo anteriormente abandonado, sem que essa actividade tenha obrigatoriamente de deixar rasto perante o leitor. Ao explorar a linguagem, o sujeito pode fazê-lo de forma a convergir para o texto ou mesmo de forma a divergir em relação ao texto, dando curso a outras relações que se entrelaçam no relacionamento entre o mundo do sujeito e o da linguagem.

Por outro lado, com a escrita, a linguagem solidifica-se, ganha permanência e visibilidade. Este facto favorece a própria consciência da linguagem enquanto objecto. Abrem-se possibilidades diferentes para operar com a linguagem pelo facto de ela permanecer presente. De facto, esta presença permite visualizar as operações e confrontá-las com a reflexão, sem que se verifique uma sobrecarga da memória.

Face a essa permanência, disjunção e diferimento, o sujeito pode proceder à exploração da linguagem e à tomada de decisão fundamentada. Por outro lado, o jogo encontra condições para contribuir para a procura de relações com vista à construção textual e, mesmo divergente em relação à integração textual, para manifestar o relacionamento pessoal com a linguagem.

A construção do texto em interacção potencia a procura de relações e a necessidade de fundamentação pelas perspectivas diferentes existentes no âmbito do grupo. Para além disso, institui, desde logo, uma audiência para o jogo verbal e possibilita a verificação do seu reconhecimento por parte dos restantes elementos.

No percurso de desenvolvimento, com a progressão no nível de escolaridade e o maior domínio dos aspectos mecânicos e convencionais da escrita, o sujeito encontra oportunidade para aprofundar a procura e a verificação de relações, para desencadear a criatividade e a reflexão a partir do próprio processo. Comprova-o, nos resultados, a evolução decrescente para as operações de correcção, colocada em evidência pela relação com a dimensão textual, e as evoluções crescentes para as componentes de (re)formulação e de fundamentação das propostas consideradas.

A consideração de alternativas e a tomada de decisão reflectida, fundamentada constituem vias que reforçam o relacionamento do sujeito com a linguagem.

Esse relacionamento, que possibilita a actuação estratégica, adquire novas potencialidades por meio do jogo. Os resultados revelam nos diversos níveis de escolaridade a capacidade de aceder à fruição com recurso ao jogo que tem por base relações verbais. O jogo pode ainda entrelaçar-se com a construção do texto, transformando-se em instrumento de criatividade.

No relacionamento com a linguagem activado no processo de escrita através das componentes de **regulação** e **fundamentação** metalinguísticas e do **jogo** não é apenas o texto que se transforma em resultado da acção destas componentes, mas é, por uma força transaccional, o próprio conhecimento do sujeito que se altera.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, Luís Filipe (1994). *A consciência metalinguística e a expressão escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís Filipe (1995). Elementos de configuração formal das obras impressas em Portugal no século XVI. (policopiado)
- Bonnet, Clairelise e Tamine-Gardes, Joëlle (1984). *Quand l'Enfant Parle du Langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Clark, Eve (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella e W. J. M. Levelt (Eds.). *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *L'Énonciation de la Subjectivité dans le Langage*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, Jean (1974). *La Prise de Conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Saussure, Ferdinand de (1977). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 3ª Edição. [Trad. de *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1971].
- Silva, Vítor Manuel Aguiar e (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina. 5.ª Edição.
- Slobin, Dan I. (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella e W. J. M. Levelt (Eds.). *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Titone, Renzo (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading — Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 61-72.
- Wittgenstein, Ludwig (1987). *Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trad. de *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell & Mott, Ltd., 1985).

NOTAS

- * Esta comunicação integra-se no âmbito do Projecto «Desenvolvimento da Expressão Escrita», apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.
1. Nesse estudo poderá encontrar-se ainda a descrição da metodologia adoptada, bem como o enquadramento teórico relativo à consciência

metalinguística, à análise do processo de escrita e à relação entre a consciência metalinguística e a expressão escrita.

2. As consequências da formulação «as folhas são as roupas das árvores, elas não têm folhas, por isso estão nuas» seriam idênticas.
3. Em Barbeiro (1994) poderá encontrar-se a apresentação dos resultados quanto às operações e aos argumentos de fundamentação relativamente ao domínio da configuração formal e aos restantes domínio considerados.
4. A característica de *reflexividade* (cf. Kerbratt-Orecchioni, 1980: «o emissor da mensagem é ao mesmo tempo o seu primeiro receptor») encontra-se ainda em maior evidência na escrita: o sujeito que escreve constitui o primeiro leitor do seu texto.
5. Silva (1983), p. 197-8. Vítor Aguiar e Silva estabelece as características de *disjunção* e *diferimento* como comuns à comunicação literária e à «comunicação linguística processada através da escrita, quer se trate de uma carta, de um relatório, de uma notícia ou de um artigo de jornal, de uma obra jurídica, histórica, etc.»

Resumo

Este estudo incide sobre o processo de escrita de um texto realizado em conjunto. Analisa-se a presença de três componentes nesse processo: *regulação* (que integra as operações de (re)formulação e as operações de correcção), *fundamentação* (explicitação dos critérios que estão na base da tomada de decisão) e *jogo* (utilização das unidades e relações linguísticas com objectivos de fruição).

Os resultados analisados repartem-se por diferentes níveis de escolaridade do ensino básico, tornando possível apreender um percurso de evolução.

As componentes referidas constituem vias de relacionamento do sujeito com a linguagem. O conhecimento relativo ao processo de escrita em interacção pode activar e potenciar estas vias de relacionamento no processo de ensino-aprendizagem.

Termos chave: consciência metalinguística, processo de escrita, interacção, regulação, fundamentação, jogo.

3. Histórias de vida e práticas educativas

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação de Leiria

Pela análise de histórias de vida de alguns professores aparentemente mais abertos à mudança que a Reforma do Sistema Educativo implica, levantam-se várias hipóteses sobre a origem da sua predisposição a mudar que apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores, do que propriamente para a formação académica que confere o grau de profissionalizado.

A hipótese central é que os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, face aos ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, etc., resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor. As atitudes e representações sociais dos professores são, nesta óptica, resultantes do experienciar de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a sua biografia.

O problema

Estou convicto de que o processo educativo se desenvolve em vários espaços e tempos, relações e experimentações de que a escola é apenas um, a família outro, o jogo outro, as viagens outro, as visitas outro, a rua outro. É aqui que aprendemos a representar o mundo de determinada forma, com base nas nossas vivências, no nosso percurso biográfico.

Há nesses espaços e tempos uma aprendizagem de saberes e de valores: Uma aprendizagem cognitiva e uma formação pessoal e social, para falar modernamente e de acordo com os cânones que regem a recente reforma curricular.

A partir do estudo das histórias de vida de alguns professores, professores que estudei em três escolas do concelho de Leiria (1.º, 2.º e 3.º ciclos), empenhados na implementação da RSE,¹ professores bem amados pelos seus alunos e aparentemente mais abertos à mudança, isolo condimentos da formação de atitudes e formas de estar como professor, que me parecem não ser exclusivamente resultado da formação escolar. Parecem-me resultar de construções sociais várias resultantes de todo o percurso biográfico.

Refiro-me a atitudes básicas da profissão de professor. De saber e ser professor. Refiro-me às atitudes interculturais necessárias dentro duma sala de aulas duma escola como as de hoje — escolas de massas, onde a heterogeneidade cultural é crescente. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo e grande parte dos programas escolares de todo o ensino básico, põem a tónica no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Eu diria, contextualizando agora com este seminário onde se inscreve esta comunicação, nos percursos de aprendizagem. Percursos e caminhadas no plural, porque efectivamente se há diferentes modos de ensinar também há diferentes estilos cognitivos de aprender.

Observo então nesses professores atitudes próximas desta mudança desejada: atitudes interculturais, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, solidariedade para com os actores implicados no processo educativo, relação Escola/Família, Escola/Comunidade, etc., criatividade e espírito crítico.

Atitudes que, reitero, acredito virem das experiências vividas e da forma como foram mediadas pelos adultos significativos.

No meu trabalho de campo nessas três escolas, segui quatro turmas todas em início de Reforma: Um 1.º ano de escolaridade desde o ano lectivo de 1991/92 até ao seu 3.º ano de escolaridade; um outro 1.º ano de outra escola nos anos lectivos de 92/93 e 93/94; um 5.º ano nos anos lectivos de 92/93 e 93/94 e um 7.º ano nos anos lectivos de 92/93 e 93/94. Assisti a aulas, entrevistei alunos, brinquei com eles nos recreios, etc., e, no que toca a esta comunicação, tive o prazer de assistir a muitas aulas de colegas que aqui não nomeio hoje, mas a quem aqui agradeço agora publicamente. Enfim, globalmente usei a técnica da observação participante. Vi experiências fabulosas, relacionamentos pedagógicos excepcionais, preocupações com o aluno enquanto pessoa, enquanto suportado por um contexto sociocultural específico e conhecido, do qual se tirava partido pedagógico. Vi praticar Formação Pessoal e Social *avant la lettre*.

Quis então conhecer melhor esses professores, que se disponibilizaram a contarem-me parte da sua vida desde a infância até à sua adultez e opção profissional. São em geral professores inovadores não só na actual conjuntura pedagógica como também o eram antes da Lei de Bases e de toda a Reforma Educativa em curso. Curiosamente os seus passados biográficos estão cheios de comportamentos desviantes, de fugas à rotina e à norma instituída e de constrangimentos sociais apertados que ao longo da história têm levado à inovação e à criatividade. A título de exemplo, Durkheim era judeu, professor de liceu e na conjuntura política de então não tinha lugar na academia como filósofo. Superou os obstáculos, rompeu com o sistema e fundou a sociologia. Freud era também judeu. Para ser médico dentro da medicina oficial do Estado, tinha que ser às escondidas. A sua etnia não tinha lugar nos lugares consagrados pela sociedade. Inventou a psicanálise.

Muitas outras biografias e autobiografias poderia citar de intelectuais de hoje cuja inovação, criatividade, preocupação política pela igualdade de direitos, pela igualdade de oportunidades, etc., em parte advêm duma consciência social interiorizada enquanto

experienciaram durante a sua própria vida, a desigualdade do mundo, as dificuldades da vida, constrangimentos e circunstâncias idiossincráticas que finalmente conseguiram ultrapassar.

Os professores que auscultei horas e horas a fio, às vezes ouvindo, vendo e calando, outras vezes encorajando à continuação da reconstituição da história de cada um, falaram-me dos seus modelos da infância, dos professores que amaram, dos que bateram, dos que não bateram, dos professores empáticos, dos pais que estimulavam ou não, dos livros que leram, das partidas e das transgressões que fizeram, etc.

Processo educativo e transfusão cultural

Vou ter presente nesta comunicação, ainda que de forma económica e necessariamente anónima, apenas dois desses professores que de comum têm o seguinte: são mulheres e as duas sofreram um processo de transfusão cultural — através do sucesso escolar, passaram de uma cultura dominada a uma dominante. Viveram portanto diferentes contextos socioculturais e acederam a um tipo de cultura específica tendo que, conseqüentemente, de alguma forma esbater a cultura de origem em troca do quotidiano que hoje vivem.

Ambas vieram de camadas pobres da vida rural com uma forte educação religiosa e católica, onde os valores da amizade, do respeito pelo próximo, da solidariedade, da reciprocidade são, como sabemos, bastante cultivados. Foram valores ensinados pela educação doméstica, pela catequese e pela escola que frequentaram. Mas foram essencialmente valores que aprenderam, apreenderam e que hoje manipulam enquanto professores preocupados com a dita Formação Pessoal e Social. Estou convicto de que estas infâncias, neste caso, foram pedras basilares na construção destes dois profissionais enquanto pessoas. E, efectivamente, como nos recorda António Nóvoa, professor não é só técnico. Professor é também uma pessoa: «A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino» (Nóvoa, António, 1992: 17).

Com severas dificuldades, estas duas professoras romperam o cerco apertado da ruralidade e singraram na escola que como

sabemos opera transfusões na vida cultural dos indivíduos. Com o sucesso escolar, há um aceder à lógica da cultura letrada, uma lógica da escrita, da uniformidade, da formalidade e da globalidade *versus* particularidade, da cultura nacional e oficial do Estado *versus* cultura do quotidiano.

Todavia, com este acesso à cultura dominante duas coisas podem acontecer. Ou se ignora e esquece o passado cultural donde se provém, que dá uma mente cultural para o entendimento da vida, ou, pelo contrário, se consegue tirar partido dessa riqueza da cultura original, como experiência, como quotidiano entre os vários quotidianos da vida, para assim praticar uma pedagogia do relativismo cultural, uma pedagogia contra o racismo, contra a xenofobia, contra a segregação social, contra a discriminação social e sexual, enfim uma pedagogia que eu gosto de chamar de intercultural.

O primeiro modelo aplica-se às pessoas, aos profissionais, aos professores também, que tendo medo de falar do seu eu, pois falar do seu eu significa pôr a nu todo o seu *background* cultural, nunca falam das suas origens, onde nasceram, cresceram e viveram, antes do passaporte que a escola lhes concedeu e que lhes permite aceder à cultura escolástica e à cultura literária. Cultura escolar que, apesar das reformas educativas e da ênfase dada às áreas das expressões, continua a separar trabalho intelectual de trabalho manual e a mandar para este último os que, não tendo sucesso na escola, acabam por ter de, com a força e a habilidade das mãos, sobreviver e assegurar a sobrevivência, diga-se em abono da verdade, dos próprios intelectuais. Este modelo, dizia, designo-o de oblato (do latim *oblato*), um conceito que remete para essas pessoas que rejeitam as ditas origens.

O segundo modelo aplica-se àqueles que, mesmo tendo passado numa cultura onde a oralidade predomina, as emoções se sobrepõem à própria racionalidade, onde a solidariedade assenta na reciprocidade entre amigos e vizinhos e a moeda de troca é por vezes o próprio corpo, o simples sorriso ou a amizade, a uma cultura onde a escrita é quem comanda o pensamento e a razão comanda o coração, aceitam contudo que as culturas, estas e outras, são

diferentes mas não hierarquizáveis. A sociedade sim, essa estratifica-se. A cultura não. A normalidade da cultura reside justamente na heterogeneidade. A estas pessoas e quiçá a alguns de vós, às duas professoras de que vos falava atrás, designo-as de *trânsfugas*.

Os *trânsfugas* têm uma história de vida com uma grande riqueza empírica que pode fornecer ferramentas pedagógicas e atitudes para tornar mais eficaz e justo as práticas pedagógicas que o professor implementa no dia a dia, em função da turma e dos públicos que ora são mais homogêneos ora são mais diversificados e aos quais alguns oblatos chamam por vezes de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Justamente, desses dois professores de que estudei as histórias de vida, um é *trânsfuga* e outro oblato. Deste último não direi que esconde totalmente o seu passado. Mas reconstrói-o, romantiza-o também por vezes. Tende contudo a apagá-lo. Depreendo pelas suas narrativas, que o considera impureza e pobreza cultural. O oblato, convém sublinhar, não deixa também de ser um *trânsfuga*. Mas um *trânsfuga* diferente. Foi também submetido a uma transfusão sociocultural, mas que, na aculturação que sofreu pelos processos sociais vividos, assumiu plenamente a nova máscara estatutária, o novo padrão, como abandono do inferno rural e a conquista do paraíso urbano.

O outro professor é um *trânsfuga*. Diferentemente do anterior, vê a sua passagem pela infância e adultez rurais, pelas escolas dos meios campestres onde veio também a ensinar, como factos sociais normais, consequência da heterogeneidade cultural e da luta de classes. A diferença reside fundamentalmente na sua capacidade de tirar partido pedagógico desse seu passado, hoje presente de muitos, ao invés de o considerar *handicap*.

Em meu entender, a passagem por vários contextos sociais, saberes, experiências, éticas, códigos de conduta, etc., são um autêntico trabalho de campo no sentido antropológico, um manancial de informação empiricamente recebida, que pode ser útil na contextualização do ensino/aprendizagem de alunos diferenciados como de facto existem em consequência da escola de massas e da

escolaridade obrigatória a que assistimos hoje, pelo menos na força da Lei. Essa utensilagem mental, esse manancial metodológico e pedagógico só o será se efectivamente a infância e a adolescência do trânsito for mediada por adultos que ajudem a arrumar a diferença humana como essência humana; que ajudem a taxonomizar esta informação da história de vida de cada um como vivências de culturas entre outras culturas, subculturas, contraculturas etc, e não nunca como não culturas. De contrário estamos perante a construção social do oblató e do ignorar que o passado é uma experiência social, historicamente condicionada pelas conjunturas e mentalidades.

Escola e pedagogia intercultural

Toffler (1971) escreveu que as escolas e as universidades, ao enfatizarem o passado, não só alimentam uma imagem falsa do futuro como também constroem milhões de candidatos para o choque do futuro, estimulando o divórcio entre a imagem de si próprio e as suas expectativas face à mudança social.

Não é pacífica a relação entre ensino e inovação. O ensino dedica-se à compreensão e assimilação de conhecimentos anteriores, o que lhe confere um carácter de reprodutibilidade. Para progredir, agir, inovar e ser potencial do desenvolvimento, o aluno terá de aprender e dominar as aptidões e instrumentos cognitivos os quais, porém, são não raras vezes ensinados de forma desintegrada, sem qualquer conexão com o mundo real.

Por outro lado, toda a aprendizagem, toda a informação recebida pelo indivíduo é submetida a um reajustamento. É confrontada com informação já retida anteriormente — neste sentido a interculturalidade enquanto troca entre o novo e o assimilado é também um facto, mas um facto que há que explorar pedagogicamente. A mente humana é um mecanismo activo de transformação. Assim que se depara com uma comunicação, filtra a informação, compara com o que tem já consolidado, com o que conhece, e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação.

Estamos assim face ao método comparativo de que falam Raul Iturra (1990) e Vieira (1992), um método natural de aprendizagem,

mas também face ao intercultural enquanto partilha de saberes: o saber do passado/saber do presente; saber arrumado/saber dinamizado que ou se integra, confronta ou aniquila, isto quando há substituição de premissas. Acontece também que, dado o sistema de interesses, atitudes e representações, há por vezes impermeabilidade do indivíduo em relação à novidade, ao conhecimento, regra e ritual que mexe com a tradição.

Contudo, intercultural não pode ser considerado apenas como um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural ou a interculturalidade acaba por ser uma opção sociológica global (cf. Abdallah-Pretceill, 1986: 177). Eu diria mais, diria que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades.

Se efectivamente a pedagogia intercultural se pode aplicar à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de que cultura ou subcultura for. A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e de uma problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

Contra uma educação meramente multicultural, que respeita as diferentes culturas e mentalidades mas que as deixa navegar em artérias paralelas, ou avenidas de pouca liberdade, para recordar Joaquim de Azevedo (1994), contra também as políticas de unificação, assimilação e adesão a uma única cultura hegemónica, a pedagogia intercultural situar-se-ia, ou situar-se-á (penso numa utopia pedagógica ao jeito de Adalberto Dias de Carvalho (1994), não em ideologia, mas sim na possibilidade de realizar o que falta fazer) numa perspectiva dinâmica e interaccionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes, pelo diálogo de culturas.

Apesar das reformas dos sistemas educativos ocidentais e em particular do português, veicularem discursos que apontam para a

educação para a cidadania, para a formação pessoal e social e para a redução da desigualdade na escola em consequência das diversidades culturais, a escola democrática está ainda muito na ideologia, na retórica e nas intenções. Na prática, a escola vive uma tensão entre a uniformização e a diversificação, entre a tradição da cultura legítima do Estado e a modernidade da educação e pedagogias interculturais.

A vertente tradicionalista e reprodutora da escola, manifesta-se na uniformidade programática, no processo de avaliação, na valorização dos códigos linguísticos elaborados, etc.. A educação intercultural, consequência da constatação e entendimento das sociedades como multiculturais, não só pela existência de etnias diversas mas também pelo simples facto de estratos e classes sociais dominantes e estratos e classes dominadas terem diferentes representações, linguagens, gramáticas de entendimento e de atitudes (cf. Bourdieu: 1972), aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem. A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.

E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, tem de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre as crianças e os adultos, os alunos e professores, os pais e a escola, o lar e a escola, a comunidade e a escola, as várias crianças, os vários alunos e os vários professores.

O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas — e o que é mais difícil — fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização — o método comparativo — entre os diferentes mundos e contextos socioculturais (cf. Abdallah-Preceille: 1986 e Iturra, 1990). É que, sem comparar não se

apreende, não se assimila, eventualmente memoriza-se e papagueia-se. É por isso que não há normas universais para ensinar nem uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem.

Em termos de exemplo concreto, a área-escola é uma das hipóteses de, por via do currículo, se praticar o intercultural. No meu trabalho de campo verifiquei que de alguma forma havia uma forte correlação entre os professores que hoje a implementam e os que muito antes da apregoada reforma iniciada pela Lei nº 46/86 (LBSE) a praticavam subterfugiadamente com outros nomes, mas com a mesma lógica — uma lógica que funciona de baixo para cima, indutivamente, dos problemas para as abstrações e para a disciplinarização dos saberes. É uma lógica que vira o mundo às avessas — digo, a escola às avessas — e nem todos estão preparados e sensibilizados para o fazer. A área-escola foi considerada por Albano Estrela, «o pulmão da reforma educativa»; eu diria que ela é o mito da construção de pontes entre o local e o global, o prático e o teórico, o saber e o saber fazer, a escola e a comunidade, a cultura do quotidiano e a cultura da escola, anunciados pela LBSE artigos 7.º e 9.º, e pela própria criação da área-escola (Decreto-Lei nº 286/89: artigo 6.º), Despacho 142/ME/90, etc..

Professores e interculturalidade

Onde foram então formados esses docentes cuja prática inovadora, intercultural, diferenciada da lógica do racionalismo positivista eu observo? Não sei! Ana Benavente (1993: 12) diz que «sabemos hoje provavelmente muito mais sobre os conteúdos das inovações desejáveis do que sobre a maneira de as concretizar». E eu concordo perfeitamente! O imbróglgio está justamente na formação de professores para a inovação e muito mais para a interculturalidade. A minha hipótese é que de facto se aprende a ser professor, se aprende a ensinar para a diversidade, se aprende a ser um professor intercultural; duvido é que o actual sistema de formação de professores possa ensinar tal metodologia. Os que a vi praticarem-na, tenho-os vindo a estudar em profundidade, e acredito que o fazem porque são eles próprios cidadãos interculturais,

peças que atravessaram no percurso da sua própria vida uma diversidade de contextos culturais, que entenderam porque eventualmente foram mediados por adultos cujo etnocentrismo estava já bem relativizado. São os tais trãnsfugas que não renegam necessariamente a sua história de vida, a sua origem, as culturas e mentalidades que atravessaram e que no presente etnográfico as entendem enquanto *background* cultural dos alunos com quem trabalham, justamente porque as experienciaram enquanto actores. Têm uma visão émica dos sistemas culturais tal qual a pretende ter qualquer antropólogo quando envereda pela observação participante de um grupo. Obviamente que outros professores há com histórias de vida similares e que renegam a cultura de origem, não tirando nunca partido dela para contextualizar as práticas interculturais. Esses, são os que apelei de oblatos, indivíduos cujo passado escondem porque consideram impuro ou eventualmente aprenderam a ver como tal, submetendo-se à lógica unificadora da cultura legítima do Estado.

Em geral, nas escolas que estudei, tenho observado que a heterogeneidade face ao modo de falar da Reforma ou de encarar determinadas mudanças e metodologias de ensino é grande, não só entre os professores, mas também entre os alunos e respectivos pais. São essas atitudes, acredito, que resultam das experiências anteriores que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um e que vedam em grande parte o acesso pessoal à mudança.

No contexto desta escola (ESEL) onde sou professor de futuros professores, assisti às suas práticas pedagógicas antes, durante e após os estudos teóricos prosseguidos nas cadeiras genericamente associadas à pedagogia, metodologia e formação de professores.

Constato também que na grande maioria das vezes a própria Escola Superior não muda muito as práticas nem as aproxima necessariamente do modelo teórico subjacente à Reforma, que aposta na construção de cidadãos livres, responsáveis, no desenvolvimento curricular a partir das experiências locais, no respeito pelas diversidades étnicas e culturais, no ensino centrado na pessoa, etc. e, aliás, também preconizado pela teoria do seu próprio currículo.

Também os estagiários mais abertos a essa mudança, a uma praxis aberta à diversidade cultural do público que acede à escola, parecem ter muita da preparação no seu trajecto biográfico de que o ensino superior é apenas um momento e já bem tardio. Da mesma forma, os resistentes, trazem tal sensibilidade de trás, e o currículo que a ESE fornece, igual para todos, e que parece querer enfatizar muito as pedagogias activas e diferenciadas, não lhes muda as práticas, conforme pude já constatar em observação participante aquando da supervisão de Práticas Pedagógicas. Seguem-se muito os modelos visionados e vivenciados anteriormente enquanto estudantes.

Confronto-me assim com modelos tradicionalistas também em professores jovens, e com modelos vanguardistas e inovadores também entre os menos novos, cuja pedagogia já era praticada, por vezes ocultamente, no anterior sistema, o que legitima a importância do estudo das histórias de vida dos professores para entendermos a sua formação pessoal e social, e a partir daí podermos eventualmente operar algumas mudanças. Isto é, podermos acreditar na formação de professores para a diversidade quando eventualmente até à preparação para a docência estão treinados na monoculturalidade. É dessa investigação que me ocuparei nos próximos tempos.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Preceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP.
- Althusser, L. (1976). *Position*. Paris: Editions Sociales.
- Ariès, Philippe. *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Azevedo, Joaquim (1994). *As avenidas da Liberdade*. Lisboa: Ed Asa.
- Bateson, G. (1958). *Naven*. Stanford.
- Benavente, Ana (coord.) (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*. Lisboa: Escolar Editora.

- Benavente, Ana *et al.* (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- Bertrand, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction - Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1985). *Les Héritiers: les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Cabral, Pina (1992). Intervenção. In Augusto Santo Silva e Vítor Oliveira Jorge. *Existe uma Cultura Portuguesa?* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Clanet, Claude (1990). *L'Interculturel*. Toulouse: PUM.
- Cortezão, Luíza. *Escola, Sociedade que Relação?* Porto: Afrontamento.
- Cortezão, L. e PACHECO, N. (1991). Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*. N.º 4, 2-3.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Company.
- Domingos, A. M. *et al.* (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Fernandes, Rogério. Algumas Notas. In Roger Gal (1985). *História da Educação*. Lisboa: Vega.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1977). *Ação Cultural para a Libertação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gomes, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Guerra, Isabel (1994). Educação Multicultural: Raízes e Desafios. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 31, 39-46.
- Hall, Edward (1994, original de 1959). *A linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Iturra, Raul (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- Iturra, Raul (1990b). *A Construção do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, Raul (1991). *A Religião como Teoria da Reprodução Social*. Lisboa: Escher.
- Iturra, Raul (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Revista de Educação Sociedade e Culturas*, 1, 29-50. Porto: Afrontamento.

- Kroeber, A. e Kluckhohn, Clyde (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: papers of the Peabody Museum, Vol. XLVII, n.º 1.
- Kueth, James L. (1978). *O Processo Ensino-Aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Lévi-Strauss C. (1952). *Raça e História*. Lisboa: Ed. Presença, 1980.
- Mauviel, M. (1980). Le multiculturalisme (pluralisme culturel). *Révue Française de Pédagogie*, n.º 61-71.
- Muccielli (1985). *Les Mentalités*. Paris: PUF.
- Nóvoa, António (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
- Piveteau, Jacques (1968). *Le Vrai Problème de l'École*. Ligel.
- Rowland, Robert (1987). *Antropologia, História e Diferença*. Porto: Afrontamento.
- Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serres, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa Santos, Boaventura (1992). Intervenção. In Augusto Santos Silva e Vítor Oliveira Jorge. *Existe uma cultura Portuguesa?* Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura (1993). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 6.ª edição.
- Souta, Luís (1992). Educação multicultural. *Educação. Ensino*, ano 4, 15-19.
- Spindler, G. D. (1974). *Education and Cultural Process*. Holt.
- Stoer, S. (1993). Educação Inter/multicultural e a Escola para Todos. *Correio Pedagógico*, n.º 73, 12-13.
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica. *Revista de Sociedades e Culturas*, 1, 7-27.
- Thevenet (1993). *La Culture d'Entreprise*. Paris: PUF.
- Toffler, A. (1971). *Le Choc du Futur*. Paris: Denoel.
- Vieira, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- Zeichner (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

NOTA

1. RSE — Reforma do Sistema Educativo, iniciada formalmente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86.

Resumo

Pela análise de histórias de vida de alguns professores aparentemente mais abertos à mudança que a Reforma do Sistema Educativo implica, levantam-se várias hipóteses sobre a origem da sua predisposição a mudar que apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua formação para educadores, do que propriamente para a formação académica que confere o grau de profissionalizado.

A hipótese central é que os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, face aos ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, respeito pelas diferenças, empatia professor/aluno, etc., resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor. As atitudes e representações sociais dos professores são nesta óptica resultantes do experienciar de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam atitudes e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a sua biografia.

4. Un aperçu du système scolaire québécois (pour mieux comprendre le contexte des recherches présentées au colloque)

Louise Paradis, Ingrid Marichal
Université de Québec à Trois-Rivières

Introduction

Plusieurs des recherches présentées lors du colloque font référence au contexte scolaire québécois. Sur la base d'expériences vécues antérieurement lors de colloques à l'étranger, au cours desquels de nombreuses questions portent sur la compréhension du système scolaire dans lequel s'insèrent les recherches, il nous est apparu pertinent d'informer nos interlocuteurs des principales caractéristiques du dit système. Rappelons que les principaux thèmes sont abordés dans le but d'assurer une meilleure compréhension des recherches présentées au cours du colloque; dans cette perspective, il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive. Les personnes intéressées à en connaître davantage pourront consulter les documents dont les références apparaissent à la fin de ce texte.

L'organisation scolaire

Le système d'éducation au Québec est sous la gouverne d'un ministère que l'on nomme actuellement *Ministère de l'Éducation et de la Science*. De 1984 à 1993, existait aussi le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science qui avait juridiction dans

les domaines de l'enseignement universitaire et collégial ou postsecondaire et dans les domaines de la recherche et du développement. Depuis la fin de 1993, la Loi 111 attribue au Ministre de l'éducation les fonctions et les pouvoirs de ce ministère. L'actuel Ministère de l'Éducation et de la Science englobe donc les ordres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, celui du secondaire de même que l'enseignement postsecondaire.¹ L'annexe 1 en présente l'organigramme général.

Les sections qui suivent expliquent la structure de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire puisque les recherches québécoises présentées lors de ce colloque les concernent plus spécifiquement. Dans un premier temps, nous présentons la structure hiérarchique qui sous-tend l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire en la situant dans l'organigramme général du ministère. Nous présentons ensuite l'organisation des écoles telles que régies par un organisme appelé Commission scolaire, duquel relèvent les instances administratives et pédagogiques des écoles. C'est dans cette section que nous présentons le mandat de l'école, les cheminements possibles pour l'élève au niveau du préscolaire et du primaire de même que les principaux programmes d'études auxquels les élèves sont soumis. Une dernière section traite de la question du redoublement et de l'organisation des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA).

L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

Au Québec, dès 1829, le gouvernement provincial avait le contrôle sur le monde scolaire. Actuellement, le Ministre de l'Éducation, choisi par le premier ministre de la province parmi les députés élus de son parti, est la personne responsable du ministère. Il est soutenu dans sa tâche par un cabinet des ministres, c'est à dire par plusieurs personnes chargées de le conseiller et de l'informer. Il est également soutenu par un sous-ministre de l'éducation de qui relèvent directement, entre autres, l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. D'autres instances agissent dans le but de conseiller ou d'assister le sous-ministre; il s'agit du secrétariat général duquel relève la coordination de la condition féminine, de la direc-

tion de la vérification interne, de la direction des affaires juridiques et enfin, le service de la coordination aux relations extérieures.

La Figure 1 présente la structure hiérarchique de laquelle dépend toute l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Il faut noter ici que l'enseignement secondaire est aussi concerné; toutefois, tel que déjà mentionné, nous y référerons très peu.

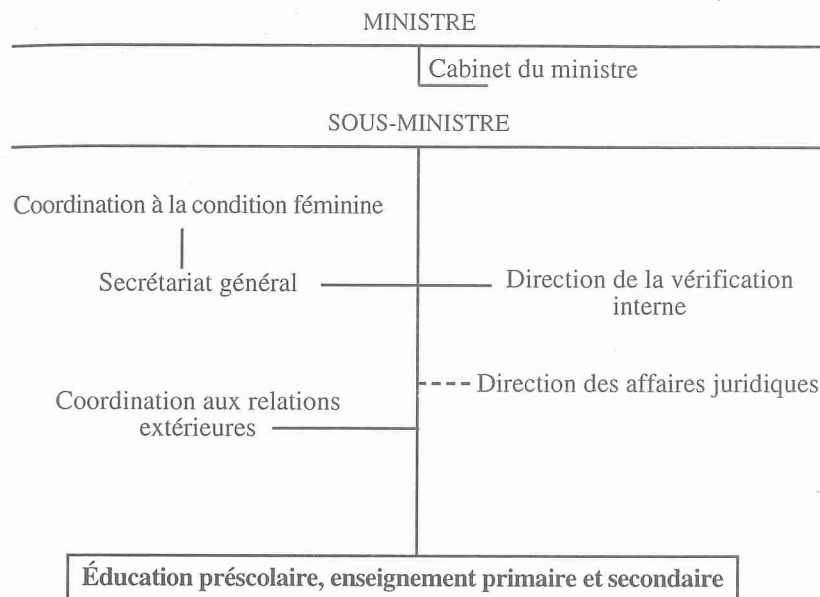


Figure 1 — Structure hiérarchique de laquelle dépend l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (la ligne pleine correspond à une fonction d'autorité alors que la ligne pointillée indique une fonction conseil)

Dans l'organigramme de l'Annexe 1, c'est la partie hachurée qui est concernée. Six autres champs d'action, qui ne seront que nommés, sont également sous la responsabilité du sous-ministre de l'éducation. Ces champs d'action sont: la formation professionnelle et technique, l'enseignement collégial, les affaires universitaires et

scientifiques, l'aide financière aux étudiants, les ressources informationnelles et l'administration.

Le secteur de l'éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire est lui même subdivisé en trois autres services; celui qui nous intéresse est le secteur des services éducatifs et des réseaux. La Figure 2 présente la structure globale des services éducatifs et des réseaux. Ce service a pour mandat d'énoncer les politiques et les programmes et de gérer les ressources financières de différents aspects de la formation des jeunes, par exemple les ressources didactiques ou encore les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

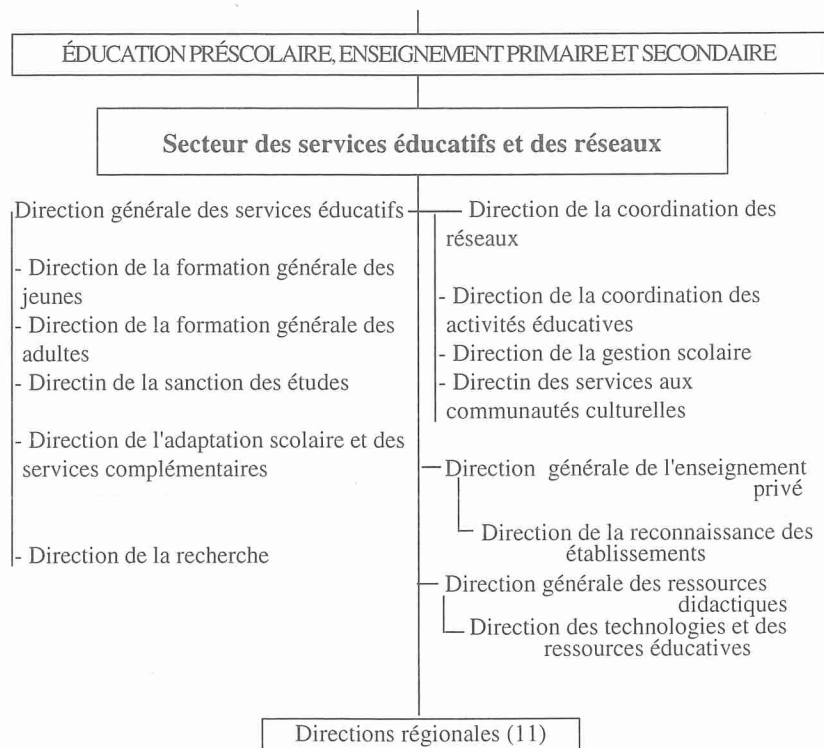


Figure 2 — Structure globale des services éducatifs et des réseaux

Toute la diffusion des politiques et programmes aux commissions scolaires et aux écoles est donc assurée par les directions régionales qui correspondent aux 11 zones géographiques couvrant toute la province de Québec. Toutefois, les directions régionales n'ont pas autorité sur les commissions scolaires qui gèrent l'ensemble des écoles.

Les commissions scolaires

Une commission ou corporation scolaire peut être définie comme étant un corps administratif dont les membres, appelés commissaires ou syndics, sont élus pour organiser et régir les écoles publiques placées sous leurs compétences (Lemieux, 1995). La commission scolaire est un organisme où sont représentés les enseignants et les parents. On y retrouve des fonctions faisant partie de la ligne d'autorité et des fonctions auxiliaires, de conseil et de services.

À la tête de la commission scolaire se trouve le conseil des commissaires, dont les membres qui y siègent (souvent des parents d'élèves) sont élus par la population. Le conseil des commissaires est représenté par un exécutif, duquel relève le directeur général de la commission scolaire qui est souvent une personne ayant une vaste expérience des différents ordres d'enseignement à titre de directeur d'école ou de d'autres services de la commission scolaire. Dans toutes les commissions scolaires, quelles qu'elles soient, les commissaires ont le pouvoir de réglementation. Le pouvoir exécutif est détenu par le comité exécutif de la commission scolaire en fonction de délégations faites par le conseil des commissaires. La Figure 3 présente l'organigramme d'une commission scolaire.

Le directeur général est assisté par différents comités dont celui des parents d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, responsable de l'énoncé des politiques de services aux élèves en difficulté dans les secteurs de leur commission scolaire. Ce domaine fera ultérieurement l'objet d'une attention particulière dans ce texte. Pour l'instant, voyons comment s'articule la hiérarchie entre la commission scolaire et les écoles primaires de même que le fonctionnement structurel de l'école elle-même.

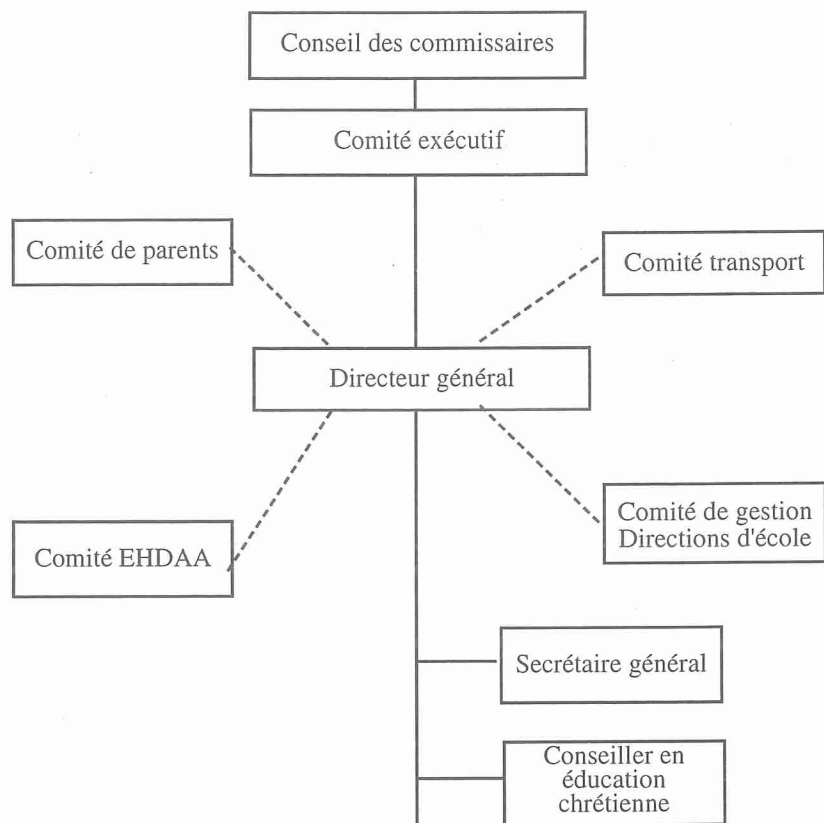


Figure 3 — Organigramme d'une commission scolaire (la ligne pleine correspond à une fonction d'autorité alors que la ligne pointillée indique une fonction conseil)

C'est le directeur, nommé par la commission scolaire, à partir de critères établis après consultation du conseil des commissaires, qui s'occupe de l'administration et du fonctionnement d'une école primaire. Les principales tâches du directeur de l'école sont liées à la gestion pédagogique, à la gestion des ressources humaines et à la gestion des ressources matérielles et financières. Tel que l'indique la

Figure 4, pour l'aider dans ces différentes sphères d'activités, il est assisté par différents comités qui ont des fonctions soit de coopération, de collaboration ou de consultation. Il peut aussi être assisté par un directeur adjoint si le nombre d'élèves dans son école le justifie.

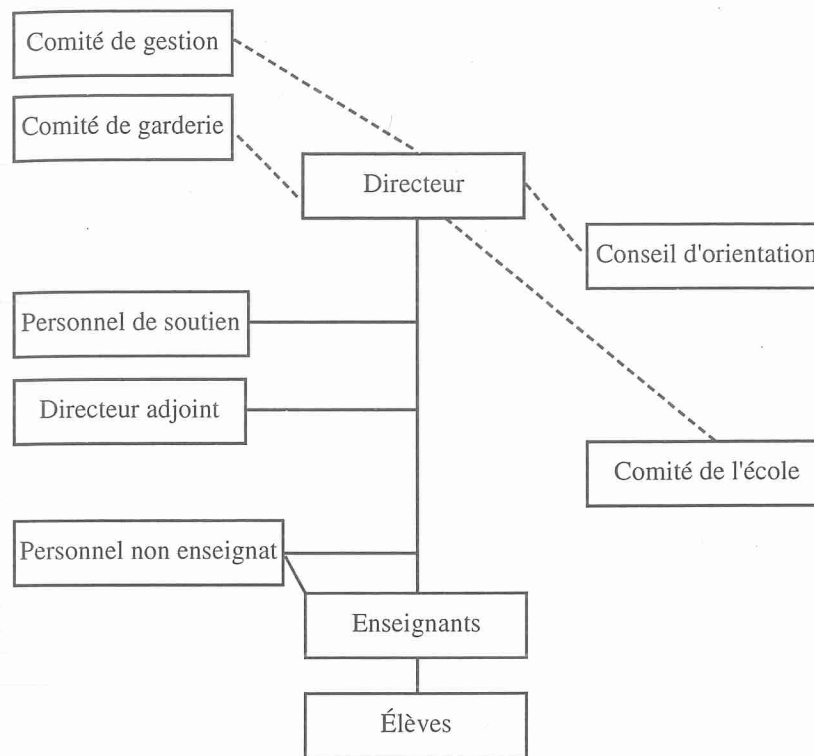


Figure 4 — Organigramme d'une école primaire (la ligne pleine correspond à une fonction d'autorité alors que la ligne pointillée indique une fonction conseil)

Le comité de gestion regroupe un minimum de trois enseignants autour du directeur et est consultatif sur des questions administratives ou pédagogiques et sur l'organisation de la vie étudiante. Quoique légalement facultatif, ce comité est particulièrement apprécié dans les écoles où les élèves sont nombreux.

Le comité d'école est composé d'au moins cinq parents d'élèves de l'école, d'un enseignant de l'école tous élus par leur pairs et du directeur ou d'un adjoint qu'il désigne. Ce comité donne son avis au conseil d'orientation ou au directeur, promouvoit la participation des parents à la réalisation du projet éducatif et donne son avis à la commission scolaire s'il y a lieu.

Le conseil d'orientation est composé de parents d'élèves fréquentant l'école, d'enseignants de l'école élus par leurs pairs, de représentants des personnels professionnels et du personnel de soutien et d'élèves du deuxième cycle, s'il y a lieu. Il peut aussi s'adjoindre un membre de la communauté nommé par le conseil. Le directeur en est membre d'office. Ce comité a la responsabilité, après consultation du comité d'école, de déterminer les orientations propres à l'école, habituellement définies dans ce qui est appelé le Projet éducatif de l'école. Il donne son avis au directeur d'école sur la façon de réaliser ces orientations.

Dans certaines écoles où un service de garderie existe, un comité consultatif peut-être formé afin de coordonner ce service avec les autres activités de l'école.

Dans sa fonction d'autorité, le directeur est aussi responsable du personnel professionnel de son école (psychologue, orthopédagogue, travailleur social ou infirmière s'il y a lieu), du personnel de soutien et bien sûr de tous les enseignants et les élèves.

Les programmes d'étude

Le ministre de l'Éducation a pour devoir «de préparer et proposer au gouvernement des politiques relatives aux domaines de sa compétence et d'en diriger et d'en coordonner l'application» (Dupuis, 1991). Il a aussi la tâche de faire appliquer les lois et les règlements qui relèvent de sa responsabilité et de veiller à la qualité

des services éducatifs offerts par la commission scolaire prévus à l'intérieur des régimes pédagogiques.

Dans cette perspective, il doit donc établir à l'intérieur des programmes de chacun des niveaux d'enseignement les matières obligatoires et optionnelles. Les services d'enseignement sont basés sur un ensemble de matières obligatoires. Les enseignants reçoivent des indications sur le nombre d'heures consacrées à chacune des matières pour chaque semaine, ainsi que sur la répartition de ces matières pour une année complète. Au primaire, les matières sont réparties entre: la langue d'enseignement (français ou anglais dans les écoles anglophones), mathématique, enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral, éducation physique, art, sciences humaines, sciences de la nature, français langue seconde (dans les écoles anglophones), formation personnelle et sociale, anglais langue seconde (dans les écoles francophones). Le Tableau 1 présente la répartition des matières obligatoires par cycle d'enseignement au primaire et le nombre d'heures par semaine à titre indicatif.

Tableau 1
Répartition des matières obligatoires au primaire et nombre d'heures para semaine à titre indicatif

	Nombre d'heures par semaine	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
Langue d'enseignement	7	7
Mathématique	5	4
Ens. moral et religieux confessionnel/ ens. moral	2	2
Éducation physique	2	2
Art	2	2
Sciences humaines (hist. géog. vie écon. et culturelle)	2	2
Sciences de la nature	1	1,5
Français langue seconde	2	2
Formation personnelle et sociale	-	-
Anglais langue seconde	-	2

Tel que précisé par Dupuis (1991), le but poursuivi par l'enseignant au primaire, à travers ces programmes d'études, est d'assurer à l'élève les apprentissages fondamentaux nécessaires à son développement intégral et à son insertion dans la société. Cette formation dite fondamentale vise, dès l'éducation préscolaire, à permettre à l'élève d'acquérir un ensemble de savoir, savoir être et savoir faire. La Figure 5 décrit le cheminement que l'élève peut emprunter tout au long de l'ordre primaire pour parvenir à réaliser ces visées.

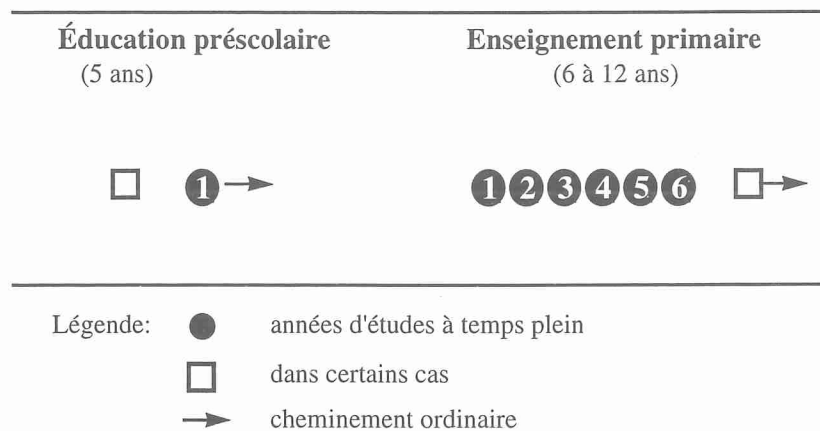


Figure 5 — Le cheminement de l'élève

L'élève entre normalement à cinq ans à la maternelle où il aura un an d'éducation préscolaire. Toutefois, dans certains cas, l'enfant pourra fréquenter une pré-maternelle dès l'âge de quatre ans. Ces services sont généralement offerts dans des zones socio-économiques moins favorisées parce que l'on estime que les enfants n'ont peut-être pas reçu toute la stimulation favorable à leur épanouissement personnel. Le but visé par cette pré-maternelle est donc de permettre

à l'enfant d'acquérir des notions normalement acquises pour un enfant de son âge et ce afin qu'il puisse accéder au même niveau que les autres enfants lors de l'entrée en maternelle.

Un élève démontrant des difficultés au terme de la maternelle peut se voir offrir par son école certains services dans le but de pallier ces difficultés. L'enfant peut donc être appelé à recommencer sa maternelle ou passer à un niveau supérieur. S'il passe à un niveau supérieur, il peut intégrer une classe de première année régulière en recourant à un suivi particulier par un spécialiste. Un orthopédagogue peut aussi, par exemple, le recevoir un nombre de fois détemminé à chaque semaine afin de lui donner des explications supplémentaires ou simplement le retirer de sa classe pour une matière spécifique, comme le français. L'élève peut également être placé en classe de maturation où il reprendra les notions vues en maternelle et verra également quelques notions de première année afin de lui faciliter la tâche pour son entrée au primaire. Finalement, l'élève peut se voir offrir la possibilité de faire sa première année en deux ans afin que les notions de base soit bien intégrées et qu'il ait également le temps d'acquérir de la maturation. Quel que soit le service reçu par l'enfant, il importe de souligner que la réussite des premières années du primaire sont déterminantes pour le reste des apprentissages scolaires.

Les six années qui constituent le primaire sont divisées en deux cycles. Les trois premières années du primaire forment le premier cycle et les trois dernières le deuxième. Dans quelques exceptions, une septième année peut être ajoutée pour les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs et ne maîtrisent pas le contenu du cours primaire et nécessaire à l'accès du programme d'étude de l'enseignement secondaire. Toutefois, après une septième année, l'élève passe obligatoirement au secondaire, même si tous les objectifs d'apprentissage n'ont pas été rencontrés, le maximum d'années dévolues pour le cours primaire étant atteint. Quoi qu'il en soit, tout élève ayant 13 ans se doit de passer au niveau secondaire. Des mesures spéciales peuvent être nécessaires, comme l'aide individuelle de spécialistes ou encore l'intégration à des classes spéciales pour un laps de temps plus ou moins long selon l'ampleur des difficultés.

Le redoublement

Le redoublement s'applique à l'élève d'un niveau donné qui n'a pas atteint les objectifs et développé les habilités requises au programme scolaire de ce niveau et pour lequel on juge que les difficultés ne nécessitent pas absolument l'aide d'un spécialiste ou une intervention dans un service spécialisé. Dans cette perspective, on estime donc que le fait de reprendre les apprentissages de l'année écoulée devrait suffire pour qu'il rencontre les objectifs prescrits.

Les motifs invoqués pour proposer le redoublement sont souvent en relation avec les difficultés que l'élève a rencontrées dans une matière donnée, entre autre en français ou en mathématique. Toutefois, d'autres motifs sont souvent présentés. Selon une enquête effectuée par Robitaille-Gagnon et Julien (1994) sur les pratiques du redoublement à l'école primaire, 95% des écoles citent le besoin pour l'enfant d'acquérir une plus grande maturité comme motif pour le redoublement, la moitié d'entre elles amènent l'élève à recommencer son année afin d'éviter la classe spéciale ou même d'éviter de déranger le fonctionnement de la classe supérieure; finalement quelques autres donnent comme raison au redoublement de permettre à l'élève de connaître le succès et de lui éviter de subir un échec à long terme.

L'élève susceptible de redoubler son année est souvent détecté au terme de la première étape (l'année scolaire est constituée de quatre étapes au terme desquelles des examens sont effectués et un bulletin est remis aux parents de l'élève) en vue de recevoir une aide particulière. Si le problème persiste au terme de la deuxième étape, une attention plus particulière est apportée à l'élève et la possibilité de redoubler l'année en cours est parfois envisagée par les enseignants. La troisième étape est déterminante et, d'une certaine manière, plutôt décisive quant au déroulement de l'année suivante pour l'enfant. À moins d'un revirement important de la situation au cours du dernier segment de l'année académique ou encore à cause de la résistance des parents, le pronostic établi sera réalisé. La problématique du redoublement est en lien avec les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage car si l'élève n'a pas atteint les objectifs donnés pour un niveau c'est qu'il a rencontré certaines difficultés qui l'en ont

empêché. La prochaine section présente l'organisation des services offerts aux élèves qui éprouvent des difficultés persistantes.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Le lecteur trouvera dans les documents suggérés en référence des données historiques à propos du développement des services offerts aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Pour les besoins de cet exposé, nous présenterons le modèle d'organisation retenu par le ministère de l'éducation depuis 1976, modèle qui a été élaboré à la suite d'un important rapport sur la situation de ces enfants au Québec (Rapport COPEX).

Ce rapport a suscité un large débat et a proposé un modèle d'organisation des services basé sur le principe de la plus grande intégration possible de l'élève EHDAA dans les milieux scolaires réguliers. Ce modèle s'appelle le système en cascade, c'est-à-dire une liste pyramidale des différents services qui peuvent être envisagés pour les élèves EHDAA. La Figure 6 présente ce modèle.

Les objectifs visés par le MEQ pour les élèves handicapés ou en difficulté sont de favoriser le développement optimal de cet élève, de faciliter son insertion sociale en lui rendant l'école publique accessible et de dispenser pour lui une éducation appropriée à ses besoins et ce dans le cadre le plus «normalisant» possible.

De manière générale, le programme d'étude du secteur régulier est adapté pour les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Le MEQ peut élaborer des programmes spéciaux, mais de façon régulière, ce sont les professionnels des commissions scolaires qui font leur propres adaptations des programmes d'étude. En effet, l'intervention vise à intégrer les élèves handicapés et en difficulté le plus rapidement possible dans les classes régulières. Ainsi, selon Ouellet (1994), au primaire, les élèves en difficulté légère d'apprentissage (100%) ou même les élèves en difficulté grave d'apprentissage (99.3%) sont intégrés en classe régulière ou l'enseignant titulaire est responsable de toutes les interventions pédagogiques. Le titulaire peut, à certains moments, recevoir de l'aide d'un autre professionnel pour quelques périodes spécifiques (par

exemple un orthopédagogue). Les élèves en troubles de la conduite et du comportement, peuvent soit rester en classe régulière (95.3%), avec le soutien de professionnels, soit être regroupés dans une même classe sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé ou d'un orthopédagogue. La scolarisation en classe régulière est prônée dans la mesure du possible car il s'agit d'une manière adéquate de privilégier l'intégration sociale de l'élève et ce dès son plus jeune âge. De ce fait, la marginalisation des élèves en difficulté tend à être opprimée.

Notons que le MEQ regroupe les élèves handicapés et en difficulté sous différentes catégories. La première vise les élèves en difficulté et se subdivise selon le degré de difficulté d'apprentissage, le trouble plus ou moins sévère de la conduite ainsi que la déficience intellectuelle légère. La seconde catégorie englobe tous les handicaps qu'ils soient moteurs ou cognitifs. Les élèves dont les problématiques sont très complexes et qui demandent de ressources très spécialisées relèvent du Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) et reçoivent les services d'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.

Afin favoriser le développement scolaire adéquat de chacun des EHDAA, un Plan d'Intervention Adapté (PIA) est maintenant obligatoire, ce qui permet aux responsables de leur éducation de veiller à ce qu'un progrès se fasse quant à l'apprentissage et au comportement de l'élève. Le PIA prévoit des moyens pour corriger sinon amoindrir le handicap ou la difficulté. Un plan d'intervention est souvent défini à long terme alors que les objectifs qui y sont présentés peuvent être à court terme. Ces objectifs sont choisis en fonction de l'opinion de toutes les personnes qui interviennent auprès de l'élève, y compris les parents et l'enfant lui-même lorsque ceux-ci sont aptes et consentants pour le faire.

Conclusion

Nous avons brossé à large trait l'organisation du système scolaire québécois, plus particulièrement l'organisation de l'école primaire et celle des services offerts aux élèves pour qui le parcours scolaire est parsemé d'embûches. Nous espérons que ces quelques précisions pourront permettre une meilleure compréhension des recherches québécoises présentées dans le cadre de ce colloque. Précisons que la communication présentée par monsieur Pierre Potvin de même que ma deuxième communication concernent le préscolaire et le premier cycle du primaire. La communication de Madame Lucie Deslauriers est centrée sur les élèves de première année du primaire alors que celle de monsieur Laurier Fortin concerne les élèves du deuxième cycle. Enfin, monsieur Simon

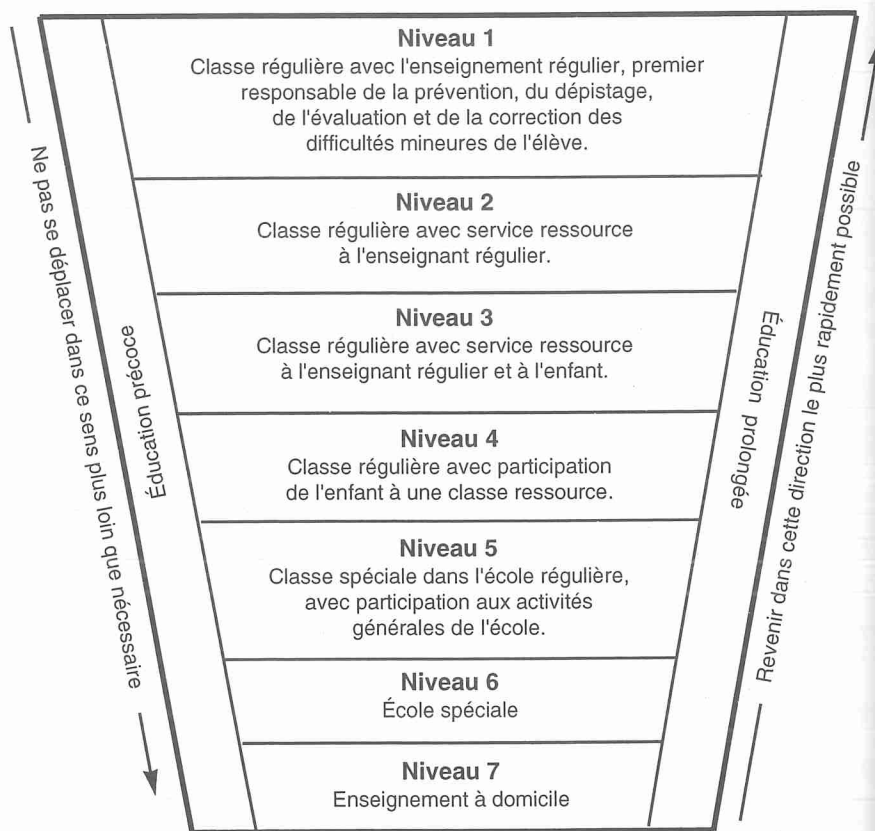


Figure 6 — Le système en cascade - un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement

Papillon vous entretiendra d'une recherche menée auprès d'élèves de tout le primaire.

NOTES

1. La coutume veut que ce Ministère soit souvent désigné par les lettres MEQ.
2. Nous tenons à remercier madame Ingrid Marichal, bachelière en éducation (enseignement en adaptation scolaire) pour sa contribution à l'écriture de ce texte.
3. Toutes les figures reprises dans ce texte sont tirées de l'ouvrage de Dupuis (1991) alors que le Tableau 1 et l'Annexe 1 proviennent de l'ouvrage de Lemieux (1995).

RÉFÉRENCES

- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport COPEX, Tome I et II.
- Dupuis, P. (1991). *Le système d'éducation au Québec*. Gaétan Morin Ed. Boucherville.
- Lemieux, A. (1995). *Lois Structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois*. Manuel de référence pour la profession enseignante. Éditions Nouvelles. Montréal.
- Ouellet, M. (1994). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Directeur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Ministère de l'éducation du Québec. Québec.
- Robitaille-Gagnon, N. et Julien, R. (1994). *Les pratiques du redoublement au primaire*. Ministère de l'éducation du Québec. Québec.

Annexe 1

Organigramme général du Ministère de l'Éducation et de la Science

Province de Québec

D'une part, un premier regard sur le parcours scolaire des enfants permet de mettre en relief que les premières années de scolarité peuvent être vécues de différentes manières. Pour certains enfants, il s'agit d'une période gratifiante parce que le succès dans les activités se fait sentir rapidement. Ces enfants s'adaptent bien au fonctionnement en groupe et les acquis antérieurs, réalisés à la maison ou en garderie, leur permettent une participation efficace aux différentes activités proposées par les enseignants. Pour d'autres enfants, dû à un ensemble complexe de facteurs, des difficultés de fonctionnement se font sentir très rapidement, parfois au plan du comportement, parfois au plan des apprentissages ou encore des deux à la fois.

D'autre part, plusieurs études (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980; Potvin, 1989; Potvin et Rousseau, 1991; Potvin, Hardy et Paradis, 1989) montrent que, de façon générale, les attitudes réciproques des enseignants et de leurs élèves conditionnent leur façon d'agir. Les comportements des enseignants qui découlent de ces attitudes, selon qu'ils sont positifs ou négatifs, déterminent à leur tour, le développement du concept de soi des enfants qui, à la longue conduit à une motivation plus ou moins positive envers les matières scolaires.

Réciproquement, les élèves dont la motivation ou le concept de soi sont positifs ou négatifs produisent des comportements d'approche ou d'évitement tant des enseignants que des matières scolaires. En parallèle, les pratiques de support aux apprentissages vécues à la maison de même que la collaboration école-famille viennent contribuer à cette dynamique scolaire. Pour mieux comprendre l'évolution scolaire des enfants de même que les répercussions de cette évolution sur leur développement personnel, certains auteurs proposent d'effectuer des recherches longitudinales (Butter et Handley, 1990).

Sans nier l'existence de différents autres facteurs, c'est pour tenter de cerner la dynamique qui s'installe dès les premières années de l'ordre primaire que la recherche longitudinale, dans laquelle s'inscrivent les résultats présentés dans le cadre de ce colloque, se propose d'accompagner, pendant quelques temps, des enfants, des enseignants et des parents.

La recherche longitudinale

Le plan général de la recherche longitudinale comporte trois phases où des mesures sont prises auprès des différents sujets. Une première phase se situe à la fin de la maternelle avant que les élèves ne commencent les apprentissages formels des matières scolaires. La deuxième phase se situe pendant la première année, au moment où les élèves ont amorcé les premiers apprentissages de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et où les enseignants ont une première connaissance du fonctionnement de l'élève. Les mesures se tiennent alors au début de la deuxième étape scolaire, soit à l'automne, vers le mois de novembre. Afin de constater l'évolution des différents facteurs pris en considération, les mesures sont répétées à la fin de la troisième étape scolaire, soit au printemps, vers la fin du mois d'avril. La troisième phase se situe pendant la deuxième année d'apprentissage des matières scolaires et le scénario indiqué pour la deuxième phase de la recherche se répète aux mêmes périodes de l'automne et du printemps. La recherche comporte donc cinq cueillettes de données, chacune d'elles correspondant à ce que nous nommerons les temps 1, 2, 3, 4 et 5.

La recherche a pour objectif général de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite éducative et, en conséquence, dans les difficultés scolaires dès le début de la scolarisation; cette dynamique expliquerait, en partie du moins, l'abandon scolaire à l'ordre secondaire. Les variables qui suivent sont prises en considération dans la recherche longitudinale que nous menons:

*Les enseignants:*¹ leurs caractéristiques socioprofessionnelles, leurs attitudes envers les élèves, leur perception à l'égard du cheminement scolaire des élèves, leurs opinions à propos de certains aspects du vécu scolaire.

Les élèves: leur concept de soi, leurs attitudes envers l'école, envers l'enseignant et envers les matières scolaires (français et mathématique). À la fin de la première et de la deuxième années, les résultats sont mis en relation avec la performance en lecture.

Les parents: l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, la collaboration école-famille. Notons que les relations école-famille ne sont pas prises en compte lors de la première cueillette de données; nous avons en effet estimé qu'en général, à la maternelle, les élèves n'ayant pas de travaux scolaires à faire à la maison, il n'était pas pertinent de considérer cette variable.

Les caractéristiques sociodémographiques des écoles et des commissions scolaires qui participent à la recherche.

La perception du cheminement des élèves

Cette communication est centrée sur la variable enseignants, plus particulièrement sur leur perception à l'égard du cheminement scolaire des élèves. Elle vise à analyser la cohérence des perceptions des différents intervenants selon différents temps de la recherche, en particulier les temps un et deux, c'est à dire la perception actuelle du cheminement de l'élève vu par l'éducatrice de maternelle et la perception actuelle du cheminement de l'élève vu par l'enseignante de première année. La section relative à la méthodologie précisera ce qui est entendu par l'expression cheminement actuel au regard d'un autre type de cheminement considéré dans la recherche, le cheminement anticipé; toutefois, ce dernier type de cheminement n'est pas considéré dans ce texte. La question à la base de la présente analyse est la suivante: en début d'année scolaire, est-ce que les enseignantes de première année perçoivent le cheminement de leurs élèves de la même façon que les éducatrices le faisaient vers la fin de la maternelle? Dans les prochaines sections nous présentons le cadre de référence auquel nous rattachons cette partie de la recherche longitudinale, la méthodologie utilisée pour recueillir les données et les résultats obtenus.

Le cadre de référence

Le cadre de référence auquel nous faisons appel est celui des attentes et de l'auto-réalisation des prophéties. Fréquemment les gens se forment une opinion des uns et des autres basée sur leurs attentes. Ces attentes deviennent des normes qui influencent un

comportement attendu dans une situation bien définie. Dans une classe, ce qu'un enseignant attend de ses élèves pourrait influencer le comportement de celui-ci envers ses élèves et ceux-ci pourraient se conformer aux attentes de l'adulte. Lorsque l'élève est en contact avec un nouvel intervenant, il est possible que les attentes de ce dernier ne soient pas les mêmes que celles de l'intervenant précédent.

L'attente est une dimension cognitive de la relation maître-élève. Elle est entre autres induite par la représentation développée par l'enseignant tant de son rôle d'enseignant que de celui de l'élève et de certaines caractéristiques de ce dernier (Kédar-Voivodas, 1983; Potvin, Hardy, Paradis, 1989). Plusieurs facteurs déterminent les attentes des enseignants sur la performance des élèves. La plupart des individus se forment des attentes à partir de leurs préjugés, croyances et valeurs qui jouent un rôle sur la perception. Les enseignants se forment des attentes à l'égard de leurs élèves à l'aide de l'information qu'ils possèdent déjà à leur sujet. La performance actuelle est une source d'information et elle crée des attentes en ce qui a trait aux performances futures. Il en est de même pour la performance d'un groupe-classe: si celui-ci est identifié comme rapide ou lent, l'enseignant se crée des attentes en conséquence de sa perception du groupe. Avant même qu'un élève ne démontre ses capacités, les enseignants ont accès à de l'information qui leur permet de se faire une idée et de développer certaines attentes. La réputation même d'un élève, construite à partir de l'information donnée par un autre enseignant ou encore par la présence d'un membre de la fratrie ayant déjà fréquenté la même classe influencent les attentes face aux performances (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Toutefois, il devient essentiel d'avoir des attentes qui s'avèrent réalistes. Il est donc important de ne pas entretenir des attentes trop faibles qui limitent l'élève ni des attentes trop élevées qui exercent sur lui une pression excessive. Encore plus essentiel aussi, faudrait-il avoir des attentes cohérentes entre les divers intervenants qui interagissent avec les mêmes élèves. Cette cohérence devient particulièrement importante lorsque l'intervenant perçoit chez certains élèves, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

L'éthique pédagogique commande que le regard posé sur chacun des enfants respecte le maximum d'objectivité tout au long de son parcours scolaire. C'est dans cette perspective que nous avons demandé à deux intervenants différents de donner leur perception du cheminement scolaire des mêmes élèves.

L'étude des attentes a vu le jour vers la fin des années soixante avec la publication de l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968). Ces auteurs sont à l'origine d'un important courant de recherche. Selon eux, il s'agit d'entretenir des attentes sur le rendement des élèves pour qu'elles deviennent prophétiques. De nombreuses recherches traitent des attentes des enseignants face à la performance (Eccles et Wigfield, 1985; Rist, 1973; Cooper, 1979; Dusek, 1975; Elashoff et Snow, 1971). Les résultats de la plupart de ces études démontrent que les attentes des enseignants sont reliés à la performance des élèves. Toutefois, pour Crano et Mellon (1978), Brophy (1983) et Matthews (1982) les attentes des enseignants n'influencent pas nécessairement les résultats des élèves; ils tendent plutôt à démontrer que les attentes jouent un rôle dans la manière d'apprendre des élèves. Donc, pour ces chercheurs, les prédictions des enseignants n'ont pas toujours un dénouement prophétique sur les apprentissages.

Selon Jussim (1986), l'auto-réalisation des prophéties se retrouve lors de situations dans lesquelles une personne a des attentes face à une autre de telle sorte que cette personne agit pour que les attentes de la première personne se confirment. Jussim (1986) résume ainsi les différentes facettes de l'auto-réalisation des prophéties. Les enseignants développent des attentes pour les performances futures de leurs élèves. Au cours de l'année scolaire, les enseignants révisent ou maintiennent leurs positions en fonction des performances des élèves. Il s'agit d'un processus psychologique impliqué dans le développement et le changement des attentes. Les attentes des enseignants entraînent différentes perceptions chez les élèves qui réagissent aux attentes sous l'influence de facteurs sociaux variés.

C'est le rôle de l'enseignant de présenter des activités d'apprentissage à ses élèves et il est normal d'avoir des attentes par

rapport à eux. Le défi reste toujours d'avoir des attentes qui correspondent aux besoins et aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Dusek (1985) mentionne que les attentes doivent être fondées sur des comportements et non sur des idées préconçues. D'après Good et Brophy (1978) l'enchaînement des attentes et des comportements (réalisation de l'auto-prophétie) peut être décrit ainsi:

- 1) L'enseignant attend des comportements et des réalisations spécifiques de certains élèves.
- 2) En fonction de ces différentes attentes, l'enseignant se comporte différemment face à certains élèves.
- 3) Ce «traitement de faveur» permet à l'élève de voir quels comportements et réalisations l'enseignant attend de lui, ce qui, par le fait même, joue un rôle sur son concept de soi, sa motivation et son niveau d'aspiration.
- 4) Si ce «traitement de faveur» s'avère constant dans le temps et si l'élève ne résiste pas et ne change d'aucune façon, ses comportements et ses réalisations seront façonnés par l'enseignant. Les élèves en qui celui-ci aura placé des attentes élevées produiront de meilleures réalisations que les élèves en qui il a placé peu d'attentes.
- 5) Avec le temps, les comportements et les réalisations des élèves correspondront avec les attentes que l'enseignant a développées pour eux.
- 6) Si l'effet de contagion persiste d'un enseignant à l'autre au cours du cheminement scolaire de l'élève, les conséquences seront positives pour un élève perçu positivement mais elles pourraient être fort négatives dans le cas inverse.

Selon une perspective constructiviste, les enfants deviennent ce que les personnes significatives tels que les parents ou les professeurs s'attendent qu'ils deviennent. Les professeurs développent des attentes tôt dans l'année scolaire et la plupart du temps, les enfants confirment ces attentes (Brophy et Good, 1974; Crano et Melon, 1978; Humphreys et Stubbs, 1977; Williams, 1976).

Dans le contexte de la recherche longitudinale dont la présente communication est issue, nous avons cherché à connaître les perceptions de différents intervenants qui interagissent avec les mêmes enfants au regard de leur cheminement scolaire. En fait, nous avons voulu vérifier si les attentes de ces intervenants, à l'égard des mêmes élèves, présentaient ou non une certaine uniformité. La section qui suit présente la méthodologie utilisée pour cette partie de la recherche.

La méthodologie

Dans un premier temps, nous présentons les sujets impliqués en maternelle et en première année. Nous présentons ensuite l'instrument de cueillette de données.

Les sujets en maternelle

Les sujets sont des élèves de la maternelle et leurs éducatrices. Cette section présente les critères et les moyens de sélection de ces sujets de même que les caractéristiques respectives de chacun des groupes impliqués.

Les élèves — Précisons d'abord que les élèves participant à la recherche longitudinale fréquentent des écoles qui sont sélectionnées sur la base des critères suivants: être situées dans la région 04 et dans un rayon ne dépassant pas 70 kilomètres de Trois-Rivières; avoir une maternelle 5 ans; être situées soit en milieu urbain ou en milieu rural; représenter des milieux socio-économiques de divers statuts. Le choix des écoles est effectué en collaboration avec un répondant du bureau de la recherche du Ministère de l'Éducation en tenant compte des coûts inhérents au transport pour les fins de l'expérimentation, au bassin potentiel d'élèves et à la représentation de divers milieux.

Lors de l'expérimentation en maternelle, cinq commissions scolaires participent à la recherche. L'échantillon se compose de 1000 élèves (474 filles et 526 garçons) répartis dans 52 groupes et dans 20 écoles. La moyenne d'âge des élèves est de 6, 12 ans avec un écart-type de 0,30 en mai 1993, au moment de la cueillette de données.

Le Tableau 2 présente le nombre d'élèves et de groupes par commission scolaire, par école et selon le sexe.

Tableau 2
Nombre de sujets et de groupes selon les commissions scolaires, l'école et le sexe

Commissions scolaires	Écoles	Nombre de groupes	Nombre de garçons	Nombre de filles	Total d'élèves
1-	1	4	37	36	73
2-	2	2	7	23	30
	4	1	9	11	20
	31 et 5	2	19	17	36
	6	2	24	14	38
3-		6	63	54	117
	7				
	8	4	41	39	80
4-	9	3	28	26	54
	10	2	22	19	41
	11	4	44	36	80
	12	2	19	18	37
5-	14	2	18	19	37
	21	3	33	28	61
	22	4	39	40	79
	24	2	19	17	36
	15	1	17	10	27
	16	2	20	16	36
	17	1	10	11	21
	18	4	45	35	80
	20	1	12	5	17
Total:					
5		52	526	474	1000

Les éducatrices — Les 32 éducatrices qui participent à cette recherche ont en moyenne 45,3 ans avec un écart-type de 7,5 ans. L'âge minimum est de 26 ans et l'âge maximum de 59 ans. L'expérience professionnelle est évaluée à deux niveaux: les années d'expérience en enseignement et les années d'expérience en maternelle. Les éducatrices ont en moyenne 21 années d'expérience professionnelle. Le nombre d'années d'expérience minimum est de quatre ans et le nombre maximum correspond à 34 ans. L'expérience moyenne en maternelle est de 18 ans.

Les sujets en première année

Les élèves — Lors de l'expérimentation en première année, les élèves se retrouvent dans les mêmes commissions scolaires (5) et les mêmes écoles que lors de l'expérimentation en maternelle. Toutefois, il faut noter l'ajout de deux écoles privées où 26 élèves de maternelle se sont dirigés en première année; une école non ciblée au point de départ (école 30) s'ajoute aussi parce que certains élèves en difficulté y ont été référés (N=8) et que nous avons jugé important de faire le suivi longitudinal pour eux.

L'échantillon se compose de 1 015 élèves (489 filles et 526 garçons) répartis dans 48 groupes et dans 27 écoles. La moyenne d'âge des élèves est de 6,69 ans avec un écart-type de 0,39 au moment de la cueillette de données. Notons que tous les élèves présents dans la classe sont concernés par les réponses données par les enseignantes. C'est ce qui explique que le nombre de sujets n'est pas le même qu'en maternelle. Toutefois les analyses sont effectuées pour les enfants suivis en maternelle et en première année seulement, pour ceux dont les données sont complètes.

Les enseignantes — Les 48 enseignantes qui participent à cette étape de la recherche ont en moyenne 44,7 ans avec un écart-type de 6,9 ans. L'âge minimum est de 26 ans et l'âge maximum de 59 ans. Les enseignantes ont en moyenne 21,9 années d'expérience professionnelle. Le nombre d'années d'expérience minimum est de quatre ans et le nombre maximum correspond à 35 ans. L'expérience moyenne au primaire est de 20,9 ans.

L'instrument de cueillette de données (l'anticipation du cheminement scolaire)

Le but de cet instrument est de recueillir de l'information à propos de la perception des intervenantes quant au fonctionnement actuel et à l'avenir scolaire de chacun de leurs élèves. Il comporte trois parties; la première partie présente les consignes et la deuxième une description de quatre types de fonctionnement: poursuite de la scolarité sans embûche, difficultés légères, difficultés plus importantes et difficultés très importantes. La troisième partie est constituée d'une feuille comportant le nom des enfants de chacun des groupes dont l'intervenante est responsable. Celle-ci doit indiquer à quel type de fonctionnement elle associe chacun des élèves et le cheminement qu'elle anticipe pour chacun d'eux à la même période de l'année suivante. S'il y a lieu, elle doit aussi indiquer l'aide actuelle reçue par l'enfant et l'aide anticipée, peu importe si le service est disponible dans sa commission scolaire.

Les descriptions de la deuxième partie sont conçues suite à une consultation auprès de cinq enseignantes à qui nous avons posé individuellement la question suivante: «quand tu penses à tes élèves et à leur fonctionnement, comment penses-tu que cela va se passer pour eux l'an prochain?» Les quatre types de fonctionnement leur ont ensuite été présentés afin de vérifier s'ils représentaient bien le contenu des conversations préalablement tenues. Cette opération a aussi permis d'introduire la notion d'aide actuelle ou anticipée. De plus, l'instrument a été pré-expérimenté auprès des trois enseignantes de maternelle et de leurs six groupes d'élèves.

C'est cet instrument qui, dans la recherche longitudinale, permet de comparer les perceptions des éducatrices de maternelle avec celles des enseignantes de première et de deuxième année aux différents temps de l'année scolaire. Il permet de plus de vérifier si les anticipations se confirment ou non d'une année à l'autre. Dans le présent texte, seules les anticipations actuelles à la fin de la maternelle et au début de la première année sont présentées.

Tableau 3

Nombre de sujets et de groupes selon les commissions scolaires, l'école et le sexe

Commissions scolaires	Écoles	Nombre de groupes	Nombre de garçons	Nombre de filles	Total d'élèves
1-	1	4	46	42	88
2-	2	1	5	13	18
	3	1	4	14	18
	4	1	9	11	20
	31 et 5	2	20	21	41
	6	1	12	8	20
3-	7	5	59	50	109
	8	1	12	13	25
	25	2	25	19	44
	30*	1	2	6	8
4-	9	2	30	24	54
	10	2	21	20	41
	11	3	40	32	72
	12	2	25	23	48
	13	1	13	12	25
5-	14	1	9	13	22
	21	2	22	20	42
	22	2	15	21	36
	23	2	23	22	45
	24	2	27	18	45
	16	2	23	8	31
	17	1	12	12	24
	18	2	23	17	40
	19	2	31	20	51
	20	1	12	10	22
Écoles privées	26	1	6	1	7
	27	1	0	19	19
Total:					
5	27**	48	526	489	1015

* nouvelle école

** dont 2 écoles privées

Les résultats

Nous présentons d'abord les résultats pour tous les sujets de la maternelle et de la première année. Nous présentons ensuite les résultats longitudinaux, c'est à dire le cheminement anticipé par les intervenants différents, en fonction des mêmes élèves.

En maternelle

D'après le Tableau 4, selon la perception des éducatrices, vers la fin de l'année en maternelle, 52% des élèves (N=502) n'éprouvent aucune difficulté, 32% (N=301) en éprouvent de légères, 11% (108) présentent des difficultés importantes et 4% (N=41) des difficultés très importantes. Il semble donc, que 15% des élèves éprouvent des difficultés nécessitant une aide extérieure à celle que l'éducatrice est en mesure de fournir à l'intérieur de la classe.

Tableau 4

Perception du cheminement des élèves à la fin de la maternelle

Cheminelements	Nombre d'élèves	Pourcentage
Sans difficulté	502	52%
Difficultés légères	301	32%
Difficultés assez imp.	108	11%
Difficultés très imp.	41	4%

Notons que les éducatrices perçoivent un pourcentage plus important de garçons dans les descriptions d'élèves en difficulté. En effet, un plus grand nombre de garçons semblent éprouver des difficultés, soit 20% d'entre eux comparé à 10% chez les filles.

En première année

D'après le Tableau 5, selon la perception des enseignantes après la première étape pédagogique de première année, 53% des élèves (N=509) n'éprouvent aucune difficulté, 27% (N=261) en éprouvent

de légères, 15% (150) présentent des difficultés importantes et 5% (N=47) des difficultés très importantes. Il semble donc, que 20% (N=197) des élèves éprouvent des difficultés.

Tableau 5
Perception du cheminement des élèves en début d'année par les enseignantes de première année

Cheminelements	Nombre d'élèves	Pourcentage
Sans difficulté	509	53%
Difficultés légères	261	27%
Difficultés assez imp.	150	15%
Difficultés très imp.	47	5%

Notons que les enseignantes perçoivent un pourcentage plus important de garçons dans les descriptions d'élèves en difficulté (i.e. les deux dernières catégories). En effet, un plus grand nombre de garçons semblent éprouver des difficultés, soit 23% d'entre eux comparé à 18% chez les filles.

Les résultats longitudinaux

Les résultats présentés dans cette section concernent les élèves qui ont été suivis en maternelle et lors de la première cueillette de données en première année. Il sera question de la perception des éducatrices à propos du cheminement scolaire des élèves de maternelle comparée à celle des enseignantes de première année qui ont reçu ces mêmes élèves. Le Tableau 6 présente ces données.

Tableau 6
Lien entre le cheminement actuel perçu en maternelle et le cheminement actuel perçu en 1^{ère} année

Cheminement actuel en maternelle	Sans difficulté	Difficultés légères	Difficultés assez importantes	Difficultés très importantes	
Sans difficulté	330 76%	83 19%	16 4%	3 1%	432 54%
Difficultés légères	95 35%	104 38%	63 23%	11 4%	273 34%
Difficultés assez importantes	15 18%	20 23%	33 9%	17 20%	85 11%
Difficultés très importantes			1 17%	5 83%	6 1%
	440 55%	207 26%	113 14%	36 5%	796 100%

La perception des éducatrices et des enseignantes est la même pour 76% (N=330) des élèves qui étaient considérés sans difficulté à la maternelle. Toutefois, 19% (N=83) des élèves perçus sans difficulté en maternelle ont été situés dans le groupe d'élèves qui en éprouvent de légères.

Parmi les élèves qui, en maternelle, étaient perçus comme éprouvant de légères difficultés, 35% (N=95) ne semblent plus en présenter en première année; les perceptions restent les mêmes pour 38% (N=104) des élèves. Quelques 27% (N=74) des élèves passent

de la catégorie difficultés légères à difficultés importantes ou très importantes.

Dans la catégorie d'élèves identifiés en maternelle comme éprouvant des difficultés assez importantes, 39% (N=33) font l'objet de la même perception en première année alors que 20% (N=17) semblent avoir augmenté leur difficulté et passent à la catégorie des difficultés très importantes. Toutefois, quelques 41% (N=35) des élèves perçus en difficulté assez importantes en maternelle, sont perçus en première année comme ayant soit des difficultés légères ou ne présentant pas de difficulté.

Un phénomène particulier s'est passé pour les élèves qui avaient été perçus comme éprouvant des difficultés très importantes en maternelle. En effet, de 41 qu'ils étaient en maternelle il n'en reste que 6 dans notre échantillon d'élèves suivis. Ces élèves sont restés pour la plupart dans la même catégorie. Dans les trois catégories d'élèves (sans difficulté, difficultés légères et difficultés importantes) nous avons conservé environ 85% de l'échantillon de départ. À l'inverse, nous avons perdu près de 85% des élèves de la catégorie «difficultés très importantes». Nous aurons donc à retracer ces élèves et à identifier leur cheminement. Nous croyons que ces élèves ont soit quitté le cheminement régulier pour se retrouver en classe spéciale ou sont démenagés en dehors du réseau des écoles ciblées pour la recherche. Il est aussi possible que ces élèves soient absents au moment de la cueillette de données. Il nous apparaît que ces hypothèses correspondent à ce que les publications scientifiques mentionnent à propos des populations à risque ou en difficulté: une mobilité plus importante générée par les problèmes économiques auxquels ces familles sont souvent confrontés.

Conclusion

Pour les éducatrices de maternelle, il semble que l'expérience scolaire est très positive pour au moins la moitié des élèves (52%). Toutefois, 15% des élèves auraient des difficultés assez importantes pour nécessiter une intervention extérieure à celle de l'éducatrice. De plus, les garçons semblent deux fois plus susceptibles d'éprouver des difficultés.

Pour les enseignantes de première année, il semble que l'expérience scolaire est aussi très positive pour au moins la moitié des élèves (53%). Toutefois, 20% des élèves auraient des difficultés assez importantes pour nécessiter une intervention extérieure à celle de l'enseignante. De plus, les garçons semblent plus susceptibles d'éprouver des difficultés: 23% de garçons contre 18% de filles.

Au regard de l'aspect longitudinal, nous pouvons observer que globalement, les enseignantes de première année, à la fin de la première étape pédagogique, perçoivent un cheminement scolaire un peu plus positif que les éducatrices de la maternelle en fin d'année. Toutefois, nous observons des variations dans les catégories d'élèves perçus en difficultés importantes et très importantes. Il nous semble important d'analyser ces phénomènes de plus près car nous croyons que le déclenchement de la spirale descendante des attentes négatives pour certains élèves pourrait être initiée dès cette étape de leur cheminement scolaire. Des études de cas devraient nous permettre de faire plus de lumière sur ce phénomène. De plus, les résultats de la cueillette de données de la dernière étape pédagogique de la première année de même que les résultats du troisième temps de la recherche (en deuxième année) permettront de vérifier si cette tendance se maintient.

RÉFÉRENCES

- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy, J. (1983). Research on self-fulfilling prophesy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy, J. J. & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York: Longman.

- Butter, J. M. & Handley M. (1990). *Effects of retention on achievement and self-concept of kindergarten and first grade students*. Communication présentée à l'Annual meeting of the mid-south educational research association, New Orleans, LA, (ERIC ED 327 287) PS 019 250.
- Cooper, H. (1979). Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of educational research*, 49, 389-410.
- Crano, W. D., & Mellon, D. M. (1978). Causal influence of teachers expectations on children's academic performance: a crossed lagged panel analysis. *Journal of educational psychology*, 70, 39-49.
- Dusek, J. E. (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, N.J.: William J. Meyer.
- Dusek, J. E. (1975). Do teachers bias children learning? *Review of educational research*, 45, 661-684.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elashoff, J., & Snow, R. (Eds.). (1971). *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris: PUF. Coll. Pédagogie aujourd'hui. 300 p.
- Good, T. & Brophy, J. (1978). *Looking in classrooms* (2nd ed.). New York: Harper et Row.
- Humphreys, L. G. & Stubbs, J. (1977). A longitudinal analysis of teacher expectation, student expectation and student achievement. *Journal of educational measurement*, 14, 261-270.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93(4), 429-445.
- Kédar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis. *Review of educational research*, 53(3), 415-437.
- Matthews, G. P. (1982). An example of the teacher expectation effect in mixed ability teaching. *Journal of research in science teaching*, 19(6), 497-502.
- Potvin, P. (1989). Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level. XXII Interamerican congress of psychology. Buenos Aires Argentine.

- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562). Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières 194 p.
- Potvin, P., Hardy, M. & Paradis, L. (1989). «Les représentations de élève par l'enseignant: le point de vue de quatre auteurs». *Revue Canadienne de l'éducation* 14, 4.
- Rist, R. (1973). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard educational review*, 40, 411-451.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Williams, T. (1976). Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of education*, 49, 223-236.

NOTES

La présente étude fait partie d'une recherche longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début du primaire* subventionnée par la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Nous remercions madame Marie Giroux et monsieur Guy Legault qui sont les répondants de la recherche au ministère de l'Éducation du Québec.

Les auteurs désirent également remercier monsieur Germain Couture, consultant en statistiques de même que les directeurs, les enseignants et les élèves des différentes écoles de la région 04 pour leur temps et leur participation à la recherche.

1. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte. De plus, comme il s'agit d'une recherche longitudinale, le terme enseignant est utilisé dans le contexte général de la recherche. Le terme éducatrice est utilisé lorsqu'il s'agit de désigner des sujets de la cueillette de données réalisée à la maternelle. Le terme élève est toutefois utilisé pour désigner tous les enfants qui sont sujets de la recherche.

6. L'abandon scolaire: validation d'un modèle explicatif et servant de support à l'intervention préventive au primaire

Pierre Potvin, Romain Rousseau

Université de Québec à Trois-Rivières - Dép. de Psychologie

Université de Québec à Rimouski - Dép. de Sc. de l'Éducation

La problématique de la réussite scolaire a donné lieu à plusieurs études réalisées tant au Québec qu'au Canada anglais et aux États-Unis (Beauchemin et Lemire, 1991; Bouchard, 1991; Canales, 1991; CEQ, 1991; Dumont, 1995; Gosselin *et al.*, 1992; Langevin, 1994; Le Blanc *et al.*, 1993; King, 1989; MEQ, 1991, 1992; Meyer, 1991; Papillon et Rousseau, 1994; Potvin et Papillon, 1993; Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995; Salganik *et al.*, 1991). Le problème plus spécifique de l'abandon scolaire est jugé si important en Amérique du Nord, qu'en 1991, aux États-Unis, une association pour les intervenants et les chercheurs a été mise sur pied: le National Dropout Prevention Center.

Deux études longitudinales au secondaire sur l'abandon scolaire et la prévention, l'une québécoise (Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993) et l'autre américaine (Rumberger, 1995) font une analyse exhaustive des écrits sur le sujet et présentent les résultats conduisant à une meilleure connaissance des facteurs en cause et des caractéristiques spécifiques des jeunes décrocheurs ou des jeunes à risque de décrochage. Ces deux études, bien que réalisées au secondaire, nous éclairent quant à l'orientation de notre programme de recherche.

Comme le mentionnent Fortin, Potvin et Royer (1995) ainsi que Rumberger (1995), de nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet en ayant pour cible certaines caractéristiques du jeune à

risque, ou de sa famille ou encore certaines caractéristiques liées à l'environnement scolaire. Dans l'ensemble les études recensées étudient les facteurs en cause en les isolant et en les associant, un par un, au jeune à risque ou au jeune décrocheur. Peu de ces travaux propose un modèle conceptuel permettant d'expliquer le phénomène. En effet, l'abandon scolaire est un phénomène complexe et les facteurs en cause n'ont pas tous la même valeur, le même poids. D'où la nécessité de réaliser des études permettant d'établir le poids relatif des facteurs en cause, de vérifier les combinaisons de facteurs.

Le Blanc *et al.* (1993) constatent aussi qu'il y a peu de recherches longitudinales sur le sujet, au Québec comme ailleurs. De plus, ils se montrent très critiques envers les diverses actions qui sont présentement menées au Québec en rapport avec l'abandon scolaire et sa prévention. Entre autres, ils signalent que «ces actions relèvent beaucoup plus de la bonne volonté que d'une action rationnelle et concertée» (p.61). Elles s'appuient rarement aussi sur des instruments valides de dépistage et s'articulent peu sur des connaissances scientifiques ou des modèles.

Nos propres travaux nous ont conduits à deux autres observations: 1) parmi les nombreuses études descriptives sur le sujet, plusieurs se situent à l'ordre d'enseignement secondaire; 2) il existe de nombreux programmes d'intervention (Gosselin *et al.*, 1992; Potvin, Hébert et Papillon, 1992; Dumont, 1995, Papillon et Rousseau, 1995), mais très peu ont fait l'objet de recherche évaluative.

La problématique d'ensemble de l'abandon scolaire

Importance du phénomène de l'abandon scolaire

L'importance du phénomène de l'abandon scolaire a maintes fois été soulignée, notamment par le Groupe de Travail pour les Jeunes (Bouchard, 1991; Emploi et Immigration Canada, 1990) et dans plusieurs recherches récentes, dont celles de Doucet (1994) et Dumont (1995). Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect bien documenté et connu si ce n'est pour rappeler: 1) qu'environ 64% des jeunes québécois seulement obtiendraient un diplôme d'études secondaires, comparativement à 87% aux États-Unis, à 90% en

Allemagne et à 94% au Japon, et 2) que les garçons abandonnent beaucoup plus facilement que les filles.

Conséquences de l'abandon scolaire

Les effets du décrochage scolaire ont été mentionnés dans un grand nombre d'études déjà connues. Rappelons que la plupart des écrits ramènent ces effets aux deux principales dimensions suivantes: 1) économique (Demers, 1991; Doucet 1994, Levin, 1972); 2) personnelle et sociale (Doucet, 1994; Le Blanc *et al.*, 1993; Mensch et Kandel, 1988; Pelsser, 1989; Violette, 1991; Weidman et Freidmann, 1984). Parmi les conséquences les plus importantes apparaissent la pauvreté, les problèmes de santé autant physique que psychologique, l'inadaptation sociale, l'inadaptation scolaire...

Facteurs ayant une influence sur l'abandon scolaire

Décrocher est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendré par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Fortin, Potvin et Royer, 1995; Fortin, 1992; Le Blanc *et al.*, 1993; Parker et Asher, 1987). Ce processus se déclenche graduellement dès le début du primaire. Les recherches ont démontré que le décrochage scolaire est un phénomène complexe où plusieurs facteurs sont en cause: des facteurs socio-économiques, des facteurs liés à l'école, des facteurs liés à l'élève et des facteurs liés à la famille (Le Blanc *et al.*, 1993; Potvin, Papillon et Hébert, 1992; Rumberger, 1995).

La pauvreté des familles, les changements affectant la structure et le vécu de la famille, le chômage, la précarité des emplois, l'attrait précoce du marché du travail, la pression sociale à la consommation font partie des *facteurs socio-économiques* bien identifiés et décrits par l'un et/ou l'autre des auteurs suivants: Baril, Felteau et Lemelin, 1986; Bisailon, 1992; CEQ, 1991). Ce sont surtout les politiques gouvernementales qui peuvent le mieux avoir de l'influence sur ces facteurs. À cet égard, les programmes d'intervention éducative ne peuvent qu'aider les plus démunis à exprimer leur détresse et à bâtir des solidarités en accroissant leur sens de la communauté (Pinard, 1995).

Parmi les *facteurs liés à l'école* la relation enseignant-élève et le redoublement au primaire paraissent jouer un rôle crucial. Les résultats des travaux réalisés par Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin et Paradis, 1994; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Rousseau et Potvin, 1993) montrent que la relation enseignant-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Les répondants à l'enquête de Violette (1991) sur l'abandon scolaire attribuaient leurs difficultés scolaires, entre autres, aux attitudes de certains de leurs enseignants. Quant aux pratiques de redoublement au primaire, elles semblent être clairement reliées à l'abandon scolaire, ce que démontre Brais (1991) dans l'étude qu'il fait des facteurs liés à l'élève. A ce sujet, Rumberger (1995), suite à son étude, affirme que le redoublement est l'un des meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire.

Les *facteurs liés à l'élève* sont nombreux. Selon l'étude de Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron (1993), ce sont particulièrement les variables liées au vécu scolaire de l'élève qui seraient les meilleurs indicateurs de l'abandon. L'élève à risque de décrochage a connu dès le primaire des difficultés et a accumulé des retards scolaires. Brais (1991) mentionne que 50% des décrocheurs ont redoublé au moins une année au primaire. Toujours selon cet auteur, la propension à abandonner des jeunes qui accusent un retard scolaire (ceux qui sont entrés au secondaire à 13 ans et plus) est presque cinq fois supérieure à celle des élèves entrés à l'âge de 12 ans et moins.

Par ailleurs, plus le retard se manifesterait tardivement, moins il y a risque de décrochage. L'élève à risque a aussi un rendement souvent déficient (Borus et Carpenter, 1984; Wehlage et Rutter, 1986). Son histoire scolaire en est habituellement une d'échecs répétés, et ce, dès le primaire. Il éprouve de la difficulté dans l'organisation, la planification et la réalisation de son travail scolaire, est peu motivé et ne s'implique pas beaucoup dans ses études (Rumberger *et al.*, 1990, Rumberger, 1995). Un manque de confiance ainsi qu'une estime de soi faible caractérisent également le jeune à risque de décrochage.

Suite à une accumulation de frustrations, on observe une certaine difficulté à persévérer dans une tâche et à maintenir un

effort. L'élève développe donc un sentiment d'impuissance, accuse une perte graduelle de motivation scolaire et entretient des attitudes négatives envers l'école. La mesure des compétences scolaires des élèves montrent en outre le rôle important joué par deux facteurs dans les résultats scolaires, l'habileté intellectivo-cognitive et l'habileté socio-cognitive (Rousseau, 1994). L'élève à risque de décrochage présente aussi, surtout chez le garçon, des problèmes de comportements plus ou moins graves (1986; Fortin, 1992;) et parfois associés à des troubles affectifs (Bender et Smith, 1990), tels le retrait social et la violence physique. Il serait moins habile socialement, ce qui rejoint une constatation faite par Rousseau (1995).

Parmi les *facteurs liés à la famille* l'encadrement parental des activités scolaires de l'enfant semblent jouer un rôle déterminant. D'après Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron, (1993) la famille serait le deuxième plus important facteur de prédiction de l'abandon. Autant l'engagement des parents dans les activités scolaires de leur enfant représente un élément important à considérer dans le succès et la persévérance aux études (Cooper, 1989; Epstein, 1988; Keith *et al.*, 1986; Miller et Kelley, 1991), autant le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents qui ne supportent pas l'enfant, la permissivité et le manque de surveillance parentale sont associés au décrochage scolaire (Alpert et Dunham, 1986; Waddell 1990; Eggington *et al.*, 1990; Rumberger, 1995).

Le type de relation qu'établissent les parents avec leurs enfants (les styles parentaux) semble un autre facteur déterminant pour le développement de leur potentiel académique (Godefroid, 1987). Les études de Baumrind (1971), de Dornbush *et al.* (1987) et de Doucet (1994) s'avèrent particulièrement concluantes à cet égard puisqu'elles arrivent à déterminer les composantes de la famille qui influencent la compétence cognitive de l'enfant. Baumrind présente les styles parentaux comme étant la principale variable affectant la performance académique de l'enfant.

Un examen de l'ensemble de ces facteurs nous a conduit à l'élaboration d'un modèle qui insiste sur les conditions qui semblent intervenir le plus dans la réussite scolaire, dont les deux pôles

extrêmes sont la diplomation et l'abandon ou encore le succès et l'échec. C'est sur ce modèle que repose notre programme de recherche.

Le modèle

Les quatre catégories de facteurs identifiées plus haut se sont avérées un rationnel qui ne permet pas d'approfondir le problème de l'abandon scolaire. Elles font état d'un savoir dont les différents éléments ne sont pas intégrés dans un ensemble permettant une explication d'un phénomène, une explication qui tient compte du caractère interactif et du poids à attribuer aux éléments les plus discriminants du succès et de l'échec scolaires. Le modèle suggéré (Figure 1) propose une telle explication en même temps qu'il peut servir de rationnel à l'intervention. C'est d'ailleurs pour cette raison que ne sont retenus que trois ensembles de conditions, les conditions endogènes de l'apprentissage, les conditions exogènes de l'apprentissage et les conditions de l'enseignement. Les conditions socioéconomiques ont été écartées parce qu'elles ne peuvent généralement faire l'objet d'intervention en classe ou dans une école. Elles ne sont toutefois pas totalement ignorées puisqu'elles constituent la toile de fond devant laquelle jouent les conditions décrites dans le modèle. Pour mieux illustrer le modèle, nous allons donner à titre d'exemples, des travaux de recherche en cours dans notre programme de recherche.

Ainsi, le programme «Pour Mieux Vivre les Devoirs et les Leçons» (MVDL) touche à des éléments des trois ensembles de conditions du modèle, soit les compétences scolaires des élèves (conditions endogènes d'apprentissage), le sentiment de compétence parentale, l'attitude éducative et l'encadrement scolaire offert par les parents (conditions exogènes d'apprentissage), l'attitude éducative et l'encadrement scolaire offert par les enseignants (conditions d'enseignement), les opinions et les comportements relatifs au partenariat famille-école (conditions exogènes d'apprentissage et conditions d'enseignement).

Pour sa part, les éléments rejoints par le «Programme d'Auto-contrôle, de Résolution de problèmes et de Compétence sociale»

(PARC) appartiennent à deux ensembles de conditions, des conditions endogènes d'apprentissage, comme les compétences scolaires des élèves aux plans cognitif et socio-affectif et leur profil comportemental, et une condition exogène d'apprentissage, la compétence parentale.

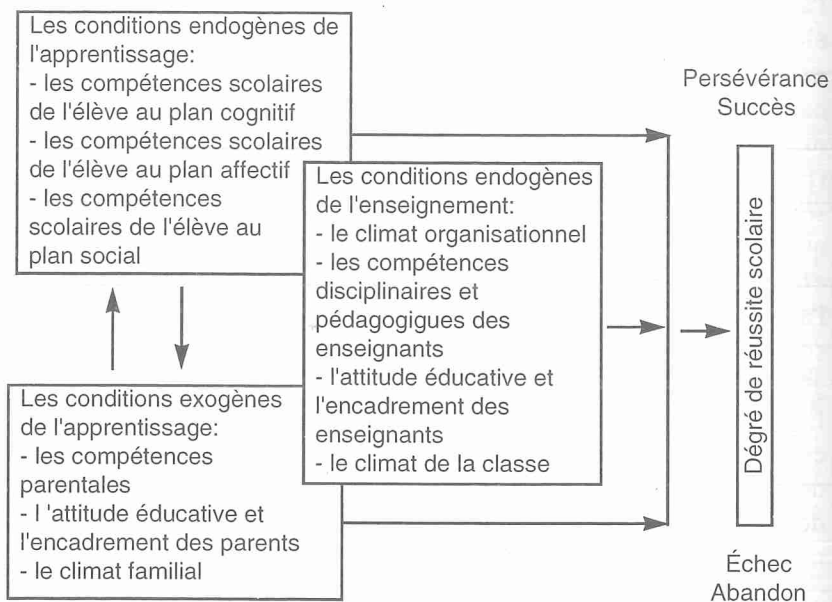


Figure 1 — Modèle des conditions de la réussite scolaire des élèves

Quant à nos travaux sur l'étude des facteurs de succès et d'échec dès le début du primaire, toutes les variables retenues, tels le concept de soi scolaire et social de l'élève, son attitude vis-à-vis de

son enseignant, son attitude envers les matières scolaires, le style parental et le type d'encadrement des parents, les attitudes de l'enseignant et ses attentes vis-à-vis des élèves, se distribuent dans les trois ensembles de conditions: les conditions endogènes de l'apprentissage, les conditions exogènes et les conditions de l'enseignement.

Le programme de recherche permettant de vérifier le modèle

Afin de vérifier le modèle théorique, nous avons élaboré un programme de recherche qui comprend trois volets. Nous utilisons deux types de recherche: la recherche appliquée de type évaluatif et la recherche fondamentale orientée vers la vérification de certains aspects du modèle des conditions de diplomation ou d'abandon scolaire ou encore de succès ou d'échec.

Volet 1: Facteurs de succès et d'échec dès le début du primaire

Le Volet 1 de notre programme de recherche se réalise en collaboration avec la professeure Louise Paradis du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Objectifs: Cette recherche s'inscrit dans une étude longitudinale commencée au printemps 1992 (voir Potvin et Paradis, 1994). Le premier objectif est de mieux comprendre le rôle joué par certains facteurs dans le succès et l'échec scolaire, et ce, dès le début de la scolarisation. Le second est d'évaluer le poids de ces facteurs dans leurs rapports avec le succès et l'échec scolaire.

Cadre théorique: Les facteurs considérés dans cette étude sont ceux mis en évidence dans plusieurs études généralement transversales (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980; Potvin, 1989; Potvin et Rousseau, 1991; Potvin *et al.*, 1989). Ces études montrent que, de façon générale, les attitudes réciproques des enseignants et des élèves conditionnent leur façon d'agir. Elles laisseraient supposer aussi que les comportements de l'enseignant auraient une influence sur le concept de soi des enfants et sur leur motivation envers les matières scolaires. Réciproquement, les élèves auraient des comportements d'approche ou d'évitement

tant en regard des enseignants que des matières scolaires selon que leurs attitudes et leur concept de soi sont positifs ou négatifs. Enfin, les pratiques de support aux apprentissages vécues à la maison de même que la collaboration école-famille contribueraient à la réussite scolaire de l'élève. Butler et Handley (1990) de même que Le Blanc *et al.* (1993) proposent d'effectuer des études longitudinales pour mieux comprendre l'évolution scolaire des enfants et les répercussions de cette évolution sur leur développement personnel et aussi, de mieux saisir la complexité des facteurs en cause dans le phénomène de l'abandon scolaire.

Méthodologie

Sujets: L'échantillon comprend plus de 800 élèves suivis depuis la maternelle. Ces élèves, maintenant en 3.^e année primaire, sont répartis dans plus de 25 écoles primaires rattachées à cinq commissions scolaires de la Mauricie. La présente recherche veut poursuivre l'étude longitudinale commencée en 1992. La banque de données est présentement sur le système SPSSX de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Variables et instruments: Les variables étudiées concernent les enseignants, les élèves et les parents.

Les enseignants: leurs caractéristiques socioprofessionnelles, leurs attitudes envers les élèves (APÉ de Potvin et Rousseau, 1993), leur perception à l'égard du cheminement scolaire des élèves (Anticipation du cheminement scolaire de l'élève de Paradis et Potvin, 1993). *Les élèves:* leur concept de soi (Questionnaire d'évaluation de soi, traduction du SDQ-I de Marsh, 1991), leurs attitudes envers l'enseignante (AÉP de Potvin et Rousseau, 1991), leur rendement scolaire (le bulletin scolaire, un examen standard en lecture et mathématique). *Les parents:* le style parental de même que l'encadrement parental dans les activités scolaires (Education et devoir à la maison, questionnaire inspiré de Dornbush *et al.*, 1987 et de Doucet, 1994). Ces instruments ont tous fait l'objet d'une analyse de la validité et de la fidélité. Les résultats obtenus montrent que leurs qualités métrologiques sont toutes satisfaisantes (Potvin et Paradis, 1993; Potvin et Rousseau, 1991).

Traitement: Les diverses stratégies de traitement de données utilisées visent: 1) à établir les relations existant entre les diverses variables énumérées plus haut, les principales caractéristiques du parcours scolaire des élèves et leur degré de réussite (corrélations multiples, analyse factorielle, analyse de la variance multivariée); 2) à mesurer le poids relatif, à l'aide des statistiques de régression, des facteurs pouvant le mieux expliquer les types de cheminement des élèves (sans/avec difficulté) dans les diverses matières. Ces divers traitements permettront ultimement de vérifier la validité du modèle des conditions de la réussite scolaire (Figure 1).

Volet 2: Évaluation du programme «Pour Mieux Vivre les Devoirs et les Leçons»

Ce Volet 2 de notre programme de recherche se réalise en collaboration avec le professeur Simon Papillon du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski.

Objectifs: Cette recherche vise à évaluer les effets à court et à moyen terme du Programme «Pour Mieux Vivre les Devoirs et les Leçons» implanté il y a 3 ans dans des écoles de la Commission scolaire La Mitis. De façon plus particulière, nous voulons mesurer l'atteinte des objectifs terminaux et intermédiaires du programme à court (un an) et à moyen terme (trois ans). Les résultats de la recherche permettront aussi de vérifier la pertinence de certains aspects du modèle des conditions de la réussite scolaire des élèves.

Cadre théorique: Ce programme a été développé par Couture (1992, 1993). Il s'appuie sur les études de Bouchard et Mongeau (1982), Epstein (1986), Goupil et Leclerc ((1987), Grisworld (1986), Margaret (1986), Pamela (1988) Shuttleworth (1986) et Valade (1987). Ces études ont montré la nécessité de considérer les parents comme éducateurs soutiens dans l'éducation des enfants et de créer des liens plus étroits entre la direction, les enseignants et les parents. Destiné aux parents et aux intervenants scolaires (personnel de direction et enseignants), il a pour but de prévenir et réduire la proportion d'enfants âgés de 6 à 12 ans qui présentent des difficultés

d'apprentissage. Il vise les deux objectifs terminaux suivants: 1) améliorer la participation des parents aux éléments qui concernent la vie scolaire de leurs enfants; 2) développer une plus grande collaboration entre la famille et l'école. Le programme a fait l'objet d'une évaluation d'implantation en 1993. Entre autres, il fut recommandé à l'équipe qui applique le programme de ne pas dépasser 40 parents à la fois, de réaliser un recueil d'interventions de soutien pour les parents et une banque d'activités pour les enseignants...

Méthodologie

L'évaluation du programme se fera au moyen d'un protocole de type quasi-expérimental sur des nouvelles cohortes annuelles avec mesure avant et après pour chaque cohorte. Elle portera sur les variables dépendantes suivantes découlant des objectifs intermédiaires du programme: les attitudes et les comportements relatifs à l'éducation des enfants chez les parents et les enseignants, les opinions et les comportements relatifs au partenariat famille-école, le sentiment de compétence parentale, les compétences scolaires et le rendement des élèves dont les parents participent au programme. Le programme constitue la variable indépendante.

Sujets: Le programme sera appliqué pendant trois ans à une nouvelle cohorte annuelle de 40 parents qui proviendront de trois écoles de la commission scolaire La Mitis. Leur sélection sera faite par l'équipe-école qui applique le programme sur la base des résultats des élèves en français et en mathématiques (rang cinquième 4 et 5 dans une et/ou l'autre des deux matières). En raison des problèmes administratifs et déontologiques que pose l'utilisation d'un groupe témoin, la convergence des résultats obtenus à chaque année avec des cohortes différentes deviendra un des critères de validation de l'efficacité du programme.

Variables et instruments: Les attitudes et les comportements relatifs à l'éducation des enfants chez les parents et les enseignants seront mesurés par le questionnaire OCÉE (Rousseau, 1994). Cet instrument, validé par analyse factorielle, présente une consistance interne supérieure à 0,80. Les opinions et les comportements relatifs

au partenariat famille-école seront mesurés au moyen d'un questionnaire qui sera construit en collaboration avec la responsable du programme (Julie Couture), des parents et des enseignants. Le sentiment de compétence éducative parentale sera mesuré par le QAECEP de Terrisse et Trudel (1988). Cet instrument présente une bonne validité de contenu logique et statistique et a donné récemment des coefficients de consistance interne supérieures à 0,75. Les compétences scolaires de l'élève seront mesurées par le QCSE (Rousseau, 1994). Cet instrument offre une excellente validité externe et ses coefficients de consistance interne sont supérieurs à 0,90 (Morin, 1995). Le rendement scolaire en français et mathématiques sera mesuré au moyen d'examen uniformes. Toutes ces variables ont le statut de dépendantes dans la recherche, la variable indépendante étant le programme MVDL, dont l'application s'étend sur une année.

Volet 3: Évaluation du Programme «PARC»

Le Volet 3 de notre programme de recherche se réalise en collaboration avec Lyne Massé professionnelle de recherche au Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative du département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Objectifs: Cette recherche vise à évaluer les effets du Programme «PARC» et à valider la pertinence de certains éléments du modèle des conditions de la réussite scolaire.

Cadre théorique: Le «Programme PARC» de Potvin, Massé, *et al.* (1994) fut développé dans le cadre du plan d'action régional sur la réussite éducative. Il s'adresse au parents et aux élèves du primaire qui présentent des troubles du comportement (impulsivité, trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention, trouble oppositionnel avec provocation). Il a pour but de diminuer chez les élèves TC la fréquence de ces comportements en améliorant chez ces jeunes le contrôle de soi et en développant certaines habiletés sociales, comme l'expression des émotions et la résolution de problèmes relationnels. Concernant les parents, il vise à augmenter leurs

compétences parentales. Ultimement, il est postulé que le programme améliorera la réussite scolaire de ces élèves. Le programme est basé sur les principes de l'approche comportementale-cognitive et sur les résultats de recherches concernant les interventions auprès des parents et des enfants TC (Bash et Camp, 1986; Dobson, *et al.* 1988; Epstein *et al.*, 1988; Feindler, 1991; Feindler et Ecton, 1986; Kazdin, 1987; Kendall, 1992; Kendall et Bartel, 1990; Kendall et Braswell, 1993; O'Leamy et Wilson, 1987; Zentall, 1989). Le programme offre une validité de contenu logique qui a été améliorée à l'occasion de son expérimentation dans le cadre d'une recherche collaborative université-milieu en 1993-1994.

Méthodologie

Le protocole de recherche sera de type quasi-expérimental avec mesure avant et après et comportera deux groupes expérimentaux et deux groupes témoins.

Sujets: Environ 120 élèves en trouble du comportement (TC) et leurs parents participeront à la recherche; 60 élèves TC et leurs parents formeront les groupes expérimentaux; les 60 autres élèves TC et leurs parents, qui pour diverses raisons ne pourront participer au programme, formeront les groupes témoins. Le programme sera appliqué par des intervenants spécialisés du milieu scolaire.

Variables et instruments: L'identification des élèves TC s'effectuera à partir des critères du Ministère de l'Éducation du Québec et du DSM-IV en collaboration avec des psychologues scolaires des C.S. La capacité d'auto-contrôle sera mesurée par le Self-Control Rating Scale de Kendall (1992). Le profil de comportement sera établi à l'aide de l'E.D.C. de Bullock et Wilson (1992), le rendement dans les matières par le bulletin scolaire. Enfin, le sentiment de compétence parentale sera mesuré par le QAECEP de Terrisse et Trudel (1988).

Conclusion

Comme nous l'avons mentionné au début, la problématique de la réussite scolaire a donné lieu à plusieurs études réalisées tant au Québec qu'au Canada anglais et aux États-Unis. Le problème plus

spécifique de l'abandon scolaire en Amérique du Nord est considéré comme prioritaire. De nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet en ayant pour cible certaines caractéristiques du jeunes à risque, ou de sa famille ou encore certaines caractéristiques liées à l'environnement scolaire. Cependant, peu de ces travaux propose un modèle conceptuel permettant d'expliquer le phénomène et orienter les programmes d'intervention préventive.

Nous proposons donc un modèle des conditions de la réussite scolaire des élèves ainsi qu'un programme de recherche qui vise à vérifier ce modèle théorique. Il serait des plus intéressants que le modèle proposé ainsi que le programme de recherche permettent une collaboration de recherche entre le Québec et le Portugal.

NOTE

Pierre Potvin est professeur en psycho-éducation au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est également directeur du Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative (LARIPE).

Romain Rousseau est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Il est également directeur du Laboratoire d'Étude et d'Action pour le Développement de la Recherche en Éducation (LEADRE).

Ces deux auteurs forment équipe depuis plus de 11 ans et poursuivent des travaux de recherche en éducation, en psychologie de l'éducation et en éducation spécialisée. Mentionnons finalement les collaborations existantes avec d'autres professeurs-chercheurs, à savoir: Louise Paradis du département des sciences de l'éducation de l'UQTR; Simon Papillon du département des sciences de l'éducation de l'UQAR et membre du LEADRE; Laurier Fortin du département d'éducation spécialisée de l'Université de Sherbrooke et enfin, Rui Santiago de l'École Supérieure d'Éducation de Leiria.

RÉFÉRENCES

- Alpert, G., & Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youths in school, *Youth and Society*, 17 (4), 346-361.
- Baril R. Felteau, C. & Lemelin, C. (1986). *Le succès professionnel des jeunes québécois: déterminants et effets de persistance*. UQAM, LABREV, Cahier 8610L.
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant Children: A Clinician's Manual for Parent Training*. New York, NY: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant Children: Parent-Teacher Assignments* New York, NY: The Guilford Press.
- Bash, M. A. S. & Camp, B. W. (1986). *Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills - A Problem-Solving Program for Children- Classroom Program Grades 5-6*. Champaign, Illinois 61821: Research Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. *New directions for child development*, automne, 37, 93-125.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on under adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Bender, W. N. & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 23, 5, 298-305.
- Bisaillon, R. (1992). *La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée*. Communication présentée lors du Colloque sur la réussite scolaire. Québec.
- Borus, M. E., & Carpenter, S. A. (1984). *Choices in education*. M. E. Borus (ED.), Kabamazoo, MI: W. E., Upjohn Institute for Employment Research, Youth and the labor market, 81-110.
- Bouchard, C. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes: Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec: Ministère de la santé et des services sociaux. Direction des communications.
- Bouchard, J. M. & Mongeau, J. C. (1982). *Les conséquences de l'intervention à la maison sur le jeune enfant en difficulté et ses parents*. Montréal: UQAM.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche.
- Braswell, L. (1991). Involving parents in cognitive-behavioral therapy with children and adolescents. Dans P. C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive Behavioral Procedures*, (p. 316-351). New York, NY: The Guilford Press.
- Braswell, L. & Bloomquist, M. L. (1991). *Cognitive-Behavioral Therapy with ADHD Children: Child, Family and School Interventions*. New York, NY: The Guilford Press.
- Braswell, L. & Kendall, P. C. (1988). Cognitive-behavioral methods with children. Dans K. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, (p. 167-213). New York, NY : The Guilford Press.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York: Longman.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and Consequences*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brown, W. F. & Holtzman, W. H. (1966). *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)*. Manual. New York. The Psychological Corporation.
- Bullock, L. M. & Wilson, M. L. (1992). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement (EDC), Première partie (Version américaine), Manuel de l'examineur*. (Traduit par la commission scolaire de La Jeune-Lorette.) Loretteville, Québec: Commission scolaire de La Jeune-Lorette.
- Butter, J. M., & Handley, M. (1990). *Effects of retention on achievement and self-concept of kindergarten and first grade students*. Communication présentée à l'Annual meeting of the mid-south educational research association, New Orleans, LA, (ERIC ED 327 287) PS 019 250.
- Camp, B. W. & Bash, M. A. (1981). *Think Aloud, Increasing Social and Cognitive skills. A Problem Solving Program for Children Primary Level*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Canales, J. (1991). *An Identification Profile Chart For Use In Targeting Intervention Services For At-Risk Students*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- CEQ (1991). *Réussir à l'école. Réussir l'école*. Séminaires régionaux, CEQ.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New-York: Longman.
- Courtois (1993). *Programme de support à la motivation. Phases du décrochage scolaire*. Document inédit. Rimouski. Fondation Pro jeune Est.

- Couture, J. (1992). *Les interventions des parents comme éducateurs-soutiens au 1er cycle du primaire*. Mémoire de M. A. (Éducation) Rimouski.
- Couture, J. (1992). *Pour mieux vivre les devoirs et les leçons au primaire*. Mont-Joli: Commission scolaire La Mitis.
- Crockett, L., & Smink, J. (1991). *The mentoring guide book: a practical manual for designing and managing a mentory program*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Demers, M. (1991). *La rentabilité du diplôme*. Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Dionne, L. (1990). *La scolarisation des travailleurs québécois: examen des données du Recensement de 1986*. Ministère de l'éducation du Québec, Série Études et Analyses, DEED.
- Dobson, K. S. & Block, L. (1988). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. Dans K. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapies*, (p. 3-38). New-York, NY: The Guilford Press.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 7, 504-514.
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dumont, V. (1995). *L'évaluation de programmes permettant de développer l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves*. Mémoire de maîtrise en éducation. UQAR
- Durnbush, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 58, 1244-1257.
- Eggington, E. et al. (1990). *Underlying factors associated with dropping out and factors impacting at-risk student's attitudes toward school: a comparaison study of low-income, white females*. Boston, Conférence présentée à l'assemblée annuelle de l'Association Américaine de Recherche en Éducation.
- Emploi & Immigration Canada. (1990). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Ottawa.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 3, 277-294.
- Epstein, N., Schlesinger, S. E., & Dryden, W. (1988). Cognitive-behavioral family therapy: summary and future directions. In N. Epstein, S. E. Schlesinger & W. Dryden (Eds), *Cognitive-behavioral Therapy with Families*, (pp. 361-366). New York, NY: Brunner/Mazel, Publishers.
- Évéquoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages*. Paris: Editions ESF.
- Fazer, L. (1991). *At-Risk Student Three Years Later: We Know Which Ones Drop Out*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- Feindler, E. L. (1991). Cognitive strategies in anger control interventions for Children and Adolescent. Dans P. C. Kendall (Ed.), *Child & Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*, (p. 66-97).
- Feindler, E. L. & Ecton, R. B. (1986). *Adolescent Anger Control: Cognitive-Behavioral Techniques*. Elmsford, NY: Pergamon Press, Inc.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et socialisation*, 15, 1, printemps 1992.
- Fortin, L., Potvin, P. & Royer, E. (1995). Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque. Document inédit. Département d'éducation spécialisé. Université de Sherbrooke.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris: PUF. Coll. Pédagogie aujourd'hui.
- Godefroid, J. (1987). *Psychologie. Science humaine*. Montréal: Éditions HRW ltée.
- Gosselin, L., Ouellet, R., & Payeur, C. (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Québec, CRIRES, Université Laval.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaétan Morin
- Goupil G. & Leclerc, D. (1987). Devoir et leçons à domicile. *Vie pédagogique*, 46 9-12.
- Grisworld, P. A. (1986). Family outing activities and achievement among fourth graders in compensatory education funded school. *The Journal of Educational Research*, 79, 5, 261-266.
- Hébert, S. & Potvin, P. (1991) *Quelques caractéristiques de participants et participantes aux ateliers d'orientation au travail (AOT): été 1990*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubray, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 373-380.

- Kendall, P. C. (1991). Guiding theory for therapy with children and adolescent. Dans P. C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*, (p. 3-24). New-York, NY: Philip C. Kendall and the Guilford Press.
- Kendall, P. C. (1992). *Stop and Think Workbook*, (2nd ed.). Merion Station, PA: Workbooks.
- Kendall, P. C. (1992). *Cognitive-behavioral Therapy for Impulsive Children: Treatment Manual*, (2nd ed.). Merion Station, PA: Workbooks.
- Kendall, P. C. & Bartel, N. R. (1990). *Teaching Problem Solving to Students with Learning and Behavior Problems: A Manual for Teachers*. Merion Station, PA: Workbooks.
- Kendall, P. C. et Braswell L. (1993). *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children*, (2nd ed.) New York, NY: The Guilford Press.
- King, A. J. C. (1989). *Why dropout? Why stay in school?* Toronto: Ontario Council for research and education.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur!* Les éditions Logiques.
- Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16 (1, 2), 43-64.
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Levin, H. M. (1972). *The cost of the nation of inadequate education*. Washington, Report to the Select Committee on Equal Education Opportunity of the U. S. Senate, U. S. Government Printing Office.
- Lochmann, J. E., White, K. J. & Wayland, K. K. (1991). Cognitive-Behavioral Assessment and Treatment with Agressive Children. Dans P. C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive Behavior Procedures*, (p. 25-65). New York, NY: Philip C. Kendall and The Guilford Press.
- Margaret, J. (1986). The home and school Movement. *Journal of education*. 399, 18.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. *Journal of educational psychology*. 83 (3), 377-392. Self-Description Questionnaire-I de Marsh.
- Meichenbaum, D. & Turk, D. C. (1987). *Facilitating Treatment Adherence: A Practitioner's Guide Book*. New-York, NY: Plenum Press.

- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involment, *Sociology of Education*. 61, 135-181.
- Meyer, L. H., Harootunian, B., & Williams, D. (1991). *Identifying At-Risk Status And Preventing School Drop-Out*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6, (3), 174-185.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Questionnaire de participation des parents*. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés au secondaire: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (1991). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (1992). *Chacun ses devoirs: Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- O'Leary, K. D. & Wilson, G. T. (1987). *Behavior Therapy: Application and Outcome*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pamela, A. (1988). They will be inelled to greater effort: parents as parteners. *Record*, 24 3, 88-91.
- Papillon, S. & Rousseau, R. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire: effet d'un programme de support à la motivation*. Monographie n.° 45 UQAR.
- Paradis et Potvin, 1993). Perception à l'égard du cheminement scolaire des élèves. in: Potvin, P., Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Rapport d'étape 1. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. U. Q. T.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 3, 357-389.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Québec. Gaétan Morin.
- Picard, Y.; Fortin, L. & Bigras, M. (1995). Hâiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et décrocheurs au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*. (sous presse).
- Pinard, R. (1995). Une action éducative en milieu communautaire dans le but de prévenir le placement de jeunes en difficulté grave d'adaptation par l'amélioration de la compétence des parents et du sens de la communauté de la population. Texte inédit. UQAR.

- Porter & Cattell, R. (1975). *Questionnaire de personnalité pour enfants*. Traduit et adapté par R. Dufour, M. A. Fournier et R. Rochefort. Montréal. Institut de Recherche Psychologique.
- Potvin, P. (1989). *Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level*. Buenos Aires Argentine: XXII Interamerican congress of psychology.
- Potvin, P., Hébert, S. (1993). De la conception à l'évaluation de la mise en application du *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas....* Une expérience de collaboration université-milieu. Rapport de recherche U. Q. T. R.
- Potvin, P.; Hébert, S. & Papillon, S. (1992). Prévention de l'abandon scolaire auprès de l'élève, de sa famille et de l'école. Communication présentée au Forum sur La réussite scolaire, une affaire de motivation. Association des cadres scolaires du Québec.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, G., Beaudoin, R., Beaulieu, J., Guay, L., St-Onge, B. (1994). *PARC: Programme D'autocontrôle, de Résolution de problèmes et de Compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement*. Direction régionale-04, MEQ, C. S. de Trois-Rivières, C. S. De Chavigny, C. S. Samuel de Champlain, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Rapport d'étape 2. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. U. Q. T. R.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18, (2), 132-149.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21 (2), 115-131.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562). Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Papillon, S., & Hébert, S. (1992). *Prévention de l'abandon scolaire auprès de l'élève, de sa famille et de l'école*. Communication présentée au Forum sur La réussite scolaire, une affaire de motivation. Association des cadres scolaires du Québec.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires: les comprendre, les aider*. Ville Lasalle: Editions Hurtubise HMH ltée.
- Rousseau, R. (1994). Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants. Manuel préliminaire (OCÉE). *Bulletin de recherche et d'intervention en éducation*, 14, Rimouski: UQAR, LEADRE.
- Rousseau, R. (1994). Questionnaire de compétence scolaire de l'élève (QCSE). Rimouski: UQAR.
- Rousseau, R. et Potvin, P. (1994). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (4), 745-763.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of education*, 63, 283-299.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 583-625.
- Salganik, L. H., Tan, A. G., & Burner, L. A. (1991). *Maryland's Tomorrow: Two Years Results From A Joint JTPA/LEA Dropout Prevention Program*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers attitudes toward elementary school student. *Journal of educational psychology*, 60 (5), 402-407.
- Shuttleworth, D. (1986). Parents as partners, *Education Canada*, 26, 2, 41-43.
- Terrisse, B. & Trudel D. (1988). *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale (QAECEP)*. Adaptation et traduction du Parenting sense of competence Gibaud-Wallston. Montréal-UQAM, GREASS.
- Valade, A. (1987). *Favoriser le développement des compétences d'éducateurs des parents*. Mémoire M. A. (Éducation). UQAR.
- Violette (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Direction de la recherche. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Waddell, M. G. (1990). A comparison of dropout and persists characteristics in a suburban Pennsylvania school district, *Dissertation Abstracts International*, 51 (5-A), 1511 (résumé).
- Wehlage, G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello. *School dropouts, patterns and policies*. New York, Teachers College Press.

- Weidman, J. C., & Freidmann, R. R. (1984). The school-to-work transition for high school drop outs, *The urban review*, 16 (1), 25-42.
- Zentall, S. S. (1989). Self-control Training with Hyperactive and Impulsive Children. Dans J.N. Hugues & R.J. Hall (Eds), *Cognitive Behavioral Psychology in the Schools: A Comprehensive Handbook*, (p. 305-346). New York, NY: The Guilford Press.

Résumé

La problématique de la réussite scolaire a donné lieu à plusieurs études réalisées tant au Québec qu'au Canada anglais et aux États-Unis (Beauchemin et Lemire, 1991; Bouchard, 1991; Canales, 1991; CEQ 1991; Dumont, 1995; Frazer, 1991; Hygle *et al.*, 1991; Gosselin *et al.*, 1992; Langevin, 1994; Le Blanc *et al.*, 1993; King, 1989; MEQ 1991, 1992; Meyer, 1991; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et Papillon, 1993; Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995; Salganik *et al.*, 1991). Le problème plus spécifique de l'abandon scolaire est jugé si important en Amérique du Nord, qu'en 1991, aux États-Unis, une association pour les intervenants et les chercheurs a été mise sur pied: le National Dropout Prevention Center. De nombreuses recherches ont été réalisées sur le sujet en ayant pour cible certaines caractéristiques du jeune à risque, ou de sa famille ou encore certaines caractéristiques liées à l'environnement scolaire. Cependant, peu de ces travaux propose un modèle conceptuel permettant d'expliquer le phénomène et orienter les programmes d'intervention préventive. Dans le présent article, nous proposons un modèle des conditions de la réussite scolaire des élèves, ainsi qu'un programme de recherche qui vise à vérifier ce modèle théorique.

Mots clés

Réussite et échec scolaire, Abandon scolaire, Trouble du comportement, Modèle théorique.

Abstract

The problem of school dropouts has become a major concern, and multiple studies as been made on this topic in Québec, in english Canada and in United States (Beauchemin et Lemire, 1991; Bouchard, 1991; Canales, 1991; CEQ 1991; Dumont, 1995; Frazer, 1991; Hygle *et al.*, 1991; Gosselin *et al.*, 1992; Langevin, 1994; Le Blanc *et al.*, 1993; King, 1989, MEQ 1991, 1992; Meyer, 1991; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et Papillon, 1993; Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995; Salganik *et al.*, 1991). This problem is so important in North America, that in 1991, in United States, an association for teachers and researchers was created: The National Dropout Prevention Center. Widespread interest in dropouts has generated considerable research on the causes of the problem and has shown that the dropping out of school, like educational achievement more generally, is caused or influenced by a wide variety of factors associated with students, their families, the school that they attend, and their communities (Rumberger, 1995). The present article present a theoretical model of the educational achievement and the dropout factors.

Key words

Educational achievement, Dropout, Behavior problem, Theoretical model.

7. Representações da escola e práticas nos professores: um breve apontamento

Rui Santiago

Universidade de Aveiro

Negociada entre os actores, alunos, pais e professores, e orientada pela hipótese sobre a existência de uma associação directa entre a qualidade das interações e a qualidade dos percursos na educação, a reconstrução partilhada da escola, apresentar-se-ia como um recurso educativo fundamental na abordagem dos problemas escolares dos alunos, cada vez mais marcados pela diversidade, complexidade e extensão.

Esta proposta, torna ainda mais pertinente a análise das representações da escola pelos actores nela mais directamente envolvidos, com vista a uma melhor compreensão dos seus universos educativos de referência enquanto quadros vinculativos de estilos de conduta podendo influenciar as práticas de forma determinante. Inseridas com o estatuto de evidência na realidade educativa e, simultaneamente, actualizando-se nas interações, as representações surgem na estrutura mental dos sujeitos como uma instância mediadora entre os factos e as ideias, as intenções e as práticas (Mollo-Bouvier, 1986), podendo-se admitir, de acordo com De Ketele (1981), que os comportamentos dos sujeitos seriam por elas mais influenciados do que propriamente pelas suas capacidades ou pelos estímulos ambientais.

O recurso ao quadro conceptual das representações na análise das posições dos professores perante as diferentes dimensões da vida escolar, parece-nos, assim, de alguma utilidade se se pretender obter indicações importantes sobre o seu estilo de intervenção educativa no contexto da sala de aula e do restante espaço escolar. No seguimento do que atrás sugerimos, as representações certamente não deixam de influenciar os efeitos das práticas através dos atributos consignados aos alunos, aos saberes, às formas da sua transmissão, aos pais, às normas gerais e específicas que enquadram a acção educativa e às próprias funções da educação escolar em geral (Santiago, 1993).

Neste trabalho, procederemos, apenas, a uma apresentação sumária dos resultados de alguns estudos mais pertinentes que se desenvolveram no campo das representações sociais da escola nos professores e tentaremos, ao mesmo tempo, dar conta da sua relevância para a análise das práticas.

Representações e práticas tradicionais

As conclusões de uma boa parte de alguns estudos (escassos) que, de forma directa ou indirecta, se interessam pelas representações de alguns aspectos da instituição escolar nos professores, indicam, claramente, que a maioria dos traços nelas presentes podem ser identificados com determinados princípios da pedagogia tradicional em oposição a elementos de ordem mais científica e racional. A grande maioria dos autores é quase unânime em reconhecer que os traços referidos constituiriam o resultado de um processo de adaptação dos comportamentos dos professores face aos conflitos e incertezas que adviriam do confronto entre determinados princípios educativos instituídos, de cariz inovador, e as práticas e as circunstâncias socio-institucionais que as enquadram e influenciam (Santiago, 1993).

Os princípios igualitários e inovadores definidos para o sistema educativo não são levados ao terreno, neutralizados pelas normas institucionais genéricas que enquadram a sua concretização, continuando a favorecer, prioritariamente, as dimensões cognitivas e a certificação tradicional de competências no processo educativo formal. A avaliação desta situação pelos professores, interagindo

com as explicações empíricas construídas nas experiências de contacto com os percursos desiguais na escola, pode fazer com que as representações se estruturam mais em função de mecanismos de adaptação e de estabilidade, individual e grupal, do que em função de mecanismos activadores de mudanças e de inovação nas práticas. Não é inesperado, deste modo, que a matriz básica das representações do professor se possa ligar a concepções da actividade educativa próximas de determinados princípios da escola tradicional: moldagem do aluno em referência a normas e valores pré-concebidos, imposição e standardização de objectivos educativos, despersonalização do aluno e assimetria acentuada da relação. As actividades extra-escolares e a sociabilidade seriam aspectos menos significativos nas representações dos professores que, segundo vários autores (Gilly, 1989; Mollo-Bouvier, 1986), parecem, então, organizar-se à volta de dois núcleos fundamentais: o adultomorfismo/teoria das aptidões naturais e a naturalização das diferenças em termos sociais.

No primeiro núcleo, sobrepor-se-ia a imagem do aluno em abstracto à imagem da criança, isto é, a uma possível consideração dos factores ligados à dificuldade de comunicação com o aluno, substituir-se-ia, em paralelo com a concepção da teoria das aptidões naturais, a visão da necessária conformidade das atitudes do mesmo a propósito de um determinado conjunto de normas tradicionais que enquadram a relação e o trabalho escolar (Gilly, 1980). A despersonalização da criança em favor da abstracção *aluno*, reflectir-se-ia na imposição de regras uniformizantes no funcionamento do grupo/classe, ignorando as diferenças individuais através da definição unilateral de objectivos de ensino, de formas de mobilização para as tarefas e da selecção de valores morais aos quais é atribuída uma valência universal.

No segundo núcleo, integrar-se-iam processos de naturalização das noções de dificuldade e de insucesso escolar, solidárias de uma representação que identifica, automaticamente, determinadas características do aluno com características e problemas da família ou da categoria social de pertença.

Um estudo recente de Benavente (1990), desenvolvido junto de professores do 1º Ciclo do EB, vem, de alguma maneira, de encontro

a esta categorização. O autor detectou nos sujeitos que integravam a amostra representações da atribuição do insucesso e das dificuldades escolares que poderiam ser classificadas em função dos núcleos referidos. Em termos gerais, as causas do insucesso ora são explicadas por factores de ordem individual, nos quais se incluem os défices psicológicos, físicos, afectivos e comportamentais, ora por factores de ordem socio-familiar, ligados a problemas internos da família ou externos de origem social, cultural e económica.

Em síntese, dos estudos apresentados, parece ser possível concluir que as representações dos professores se orientariam para conteúdos que manifestariam uma valorização acentuada das dimensões cognitivas e normativas a propósito da acção dos alunos na escola. O papel de receptores passivos dos saberes, as noções de imperfeição na criança e de desvios nos comportamentos seriam traços no discurso dos professores que se sobreporiam a aspectos mais relacionados com a criatividade, a autonomia e o dinamismo nas actividades escolares (Rousvoal, 1987; Voluzan, 1975). O aluno é representado em submissão a um conjunto de normas e objectivos educativos standardizados que enquadram rigidamente as iniciativas pessoais e as formas de participação em tarefas concebidas em termos abstractos. Neste sentido, as representações aproximam-se dos princípios da pedagogia tradicional, que atribuem ao professor papéis carismáticos, de interlocutor privilegiado de modelos de saber, de cultura e de atitudes, que os alunos devem assimilar e reproduzir e que se apresentam do exterior como uma matriz básica, socialmente legitimada, definidora da inteligência e do seu desenvolvimento.

Contudo, estas conclusões, apesar de fornecerem indicações importantes para a compreensão dos comportamentos pedagógicos dos professores e dos fenómenos de resistência à mudança e à inovação, não podem ser inteiramente generalizáveis. A variedade de processos de recolha e análise da informação, a dimensão das amostras utilizadas e os diferentes contextos em que os estudos foram desenvolvidos, limitam seriamente o alcance dessa possível generalização.

A outra dimensão das representações e das práticas

Alguns resultados menos estatística ou qualitativamente relevantes decorrentes dos estudos citados permitem inferir da coexistência de vários sistemas de representação nos professores, nos quais também se detectam posições menos tradicionais e mais próximas de uma visão construtivista da escola. De facto, surgem nos mesmos dados interessantes na orientação do discurso, no sentido de uma relação educativa mais aberta, da comunicação horizontal, da personalização do acto educativo, do respeito pela individualidade da criança e da minimização dos binómios «domínio-dependência» e «poder-submissão». Embora estes aspectos da acção educativa surjam numa posição menos relevante no discurso, eles são, contudo, indiciadores de que as representações da escola nos professores não se configuram uniformemente, nem apresentam apenas características orientadas para a procura da estabilidade e da simples adaptação à realidade educativa.

O estudo de Cullingford (1985), embora de âmbito limitado e desenvolvido fora do campo teórico das representações sociais, demonstra, precisamente, que as posições dos professores face às diferentes situações escolares não são forçosamente construídas na proximidade dos princípios da escola tradicional. Os resultados encontrados pelo autor, que se preocupou com a comparação das expectativas sobre a escola dos pais e professores, indicam que o discurso destes últimos converge claramente com algumas propostas das pedagogias mais construtivistas: valorização das ideias de desenvolvimento e de autonomia, competências sociais de auto-conhecimento, aquisição de recursos para interagir com os outros, rejeição de esquemas de imposição unilateral de obediência, auto-controle, self-disciplina, competências académicas orientadas para o desenvolvimento individual e não para a estratégia instrumental de preparação automática para a inserção socio-profissional...

Num estudo da nossa autoria (Santiago, 1993), que inspirou este artigo, os resultados confirmam parcialmente algumas das conclusões de Cullingford (1985). A partir de uma amostra de 156 professores exercendo no meio rural, foi possível verificar, através da análise de variância das respostas a um questionário directivo,

que as representações dos professores em relação a diversas situações educativas não são uniformes, nem totalmente coerentes. Há nelas ambiguidades e contradições que reflectem as próprias incertezas das práticas, provocadas pela diversidade de circunstâncias individuais, socio-culturais e socio-institucionais, bem como pela singularidade de cada situação educativa por si, seja esta perspectivada em termos relacionais, pedagógicos ou da selecção dos próprios saberes a incluir nas tarefas propostas aos alunos. O acto de representar a escola não se organiza apenas à volta de um só núcleo ou de uma matriz central no pensamento representacional que determina a integração de outras dimensões consideradas como periféricas. Não há um domínio de posições menos conceptualizadas e mais empíricas que se sobreponha, no processo representacional, ao que poderia ser mais reflectido e apoiado do ponto de vista científico. O que estrutura a realidade educativa está em permanente mudança sob a influência de novas situações, de novas experiência individuais e colectivas e de novas informações, consideradas pelos sujeitos como mais ou menos pertinentes para a sua prática quotidiana. É possível conceber a existência de várias matrizes do pensamento representacional que se ordenam, simultaneamente, em função de referentes globalizantes e/ou particularizantes na realidade educativa que os professores procuram significar.

Assim, sobressai a coexistência de sistemas de representações da escola, que ora se encontram numa maior proximidade dos princípios da escola ou da pedagogia construtiva, ora dos princípios que constituem as referências básicas da escola tradicional. No primeiro caso, detectam-se representações claramente positivas relativas à necessidade de um ambiente educativo na escola e na sala de aula que favoreça o envolvimento dos alunos no trabalho escolar: flexibilidade na selecção e na organização dos conteúdos curriculares, flexibilidade na relação educativa, fomento da comunicação horizontal no grupo/classe, preocupação pela construção de estratégias activas de ensino e pela necessidade de respeitar os ritmos de aprendizagem e cada aluno na sua individualidade. No segundo caso, embora numa direcção por vezes

moderada, as representações ligam-se a dimensões da acção pedagógica que cobrem aspectos que parecem ser percebidos pelos sujeitos como momentos determinantes no processo de ensino/aprendizagem. As dimensões da instrução e das aprendizagens formais, sobrepõem-se aqui às dimensões do desenvolvimento pessoal e social. A disciplina, a avaliação tradicional das capacidades dos alunos e o valor instrumental das aprendizagens parecem estruturar-se numa matriz mais tradicional de organização de quadros interpretativos das práticas ou dos princípios, entendidos como condições menos questionáveis no desenvolvimento normal do processo educativo formal. No sentido histórico, uma certa estabilidade daquela matriz pode ser explicada pela dificuldade em assimilar o que é mais incerto e estranho numa realidade que parcialmente escapa aos professores e que é socialmente confirmada pelas práticas de selecção na escola, objectivadas numa avaliação formal dos desempenhos escolares dos alunos cujos resultados entram em contradição com princípios inovadores que enquadram o sistema educativo. No pensamento representacional, subsistem, deste modo, determinados protótipos anteriores de escola e de acção educativa que se sobrepõem, ou integram parcialmente, a novos modelos informacionais e atitudinais no processo de procura da estabilidade e de atribuição de sentido e de coerência ao que, aos olhos dos professores, é estranho, menos familiar ou mais abstracto no plano de uma certa coerência entre as normas educativas, gerais e específicas, e as práticas dos sujeitos e das instituições.

O objectivo deste trabalho, foi o de demonstrar a importância da análise das representações sociais da escola nos professores, que, no processo de construção do conhecimento social sobre a escola, se organizam em grelha de leitura da realidade, orientando o comportamento ou as intenções de agir destes actores nas interacções educativas. Porém, será importante ter ainda em conta uma possível diferenciação do processo em termos horizontais e verticais, ou seja, as representações podem assumir características diferentes em função de variáveis ligadas às experiências vivenciais partilhadas na

organização escolar, às experiências de ensino e de formação em serviço, às áreas de formação académica inicial e às condições actuais do exercício da profissão. O avanço nesta parece ser susceptível de introduzir alterações nas adaptações sociocognitivas e socioafectivas às condições concretas que vão surgindo ao longo das práticas de ensino. Tal seria visível, ainda, em função das áreas de docência consoante a sua valência académica na organização curricular.

REFERÊNCIAS

- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Cullingford, C. (1985). The idea of the school: the expectations of parents, teachers and children. In C. Cullingford (ed.), *Parents, Teachers and Schools*. London, Robert Royce:131-151.
- De Ketele, J.M. (1981). Representation qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Rev. des Sciences de l'Éducation*, 2-3: 59-96.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (org), *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF: 363-387.
- Jodelet, D. (1984). Representation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed), *Psychologie Sociale*. Paris, PUF:375-378.
- Molio-Bouvier, S. (1986). *La selection implicite à l'école*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF (2ª edição).
- Mugny, G. & Carugatti, F. (1985). *L'intelligence au pluriel, les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset (Fr.), Delval.
- Patrício, M.F. (1990). *A escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa, Texto Editora.
- Rousval, J. (1987). Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, les rapports avec l'échec scolaire. *Rev. Française de Pédagogie*, 79:15-34.

Santiago, R.A. (1990). As representações sociais da escola no meio rural: contributos para a análise dos seus elementos e das condições sociocognitivas da sua mudança. In J. Tavares & A. Moreira (ed.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro, Univ. de Aveiro: 135-150.

Santiago, R.A. (1991). Aspectos interpessoais na formação contínua de professores. In Vários Autores, *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Univ. de Aveiro: 101-106.

Santiago, R.A. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro, Univ. de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).

Vouluzan, J. (1975). *L'école primaire jugée*. Paris, Larousse.

8. Escola e autonomia (Mesa redonda: percursos instituídos e instituintes)

■ José Brites Ferreira

■ *Escola Superior de Educação de Leiria*

Ao iniciar a minha participação nesta mesa redonda gostaria de começar com uma interrogação:

— em educação escolar (é das escolas que estou a falar) os percursos de aprendizagem, as práticas educativas são projectos abertos à autonomia ou são trajectos fechados onde não há espaço para ela?

A educação escolar tem vivido as últimas décadas entre críticas que lhe são dirigidas e que não cessam de aumentar e reformas a que se apontam sucessos muito limitados, quando não mesmo insucessos.

Algumas das linhas de força que aparecem nas reformas dos anos 80 são o afirmar da descentralização, da autonomia das escolas, da participação das comunidades locais, numa linha que continua fortemente marcada pela perspectiva tecnológica da economia da sociedade industrial, mas onde as perspectivas política e a cultural, de que fala House também aparecem, embora secundarizadas.

Este apelo à autonomia, num quadro em que se assiste ao emergir da escola como objecto fortemente mobilizador da pesquisa científica, suscita-me algumas reflexões que aqui partilho, tendo

como pano de fundo a dinâmica das mudanças em educação que costumam ser denominadas de reformas.

1) O poder instituído não quer escolas nem pessoas autónomas

— tenha-se presente o modo como ele tudo regulamenta e o modo como reage quando confrontado com dinâmicas instituintes que não previu e, por isso, não regulamentou.

2) O sistema educativo é caracterizado por uma cultura e uma prática de centralismo muito fortes, tanto a nível nacional, como a nível regional e local

— as medidas descentralizadoras que têm sido tomadas inserem-se nesta linha de cultura e actuação, com tendência nalguns casos para aumentar.

3) As reformas educativas continuam a obedecer a modelos que não deixam espaço para a autonomia, não obstante as aberturas a uma maior participação que se têm verificado neste domínio

— os modelos de concepção, desenvolvimento e implementação de reformas em educação continuam a ser caracterizados pelo modelo agro-industrial;

— não obstante as críticas de que tem sido objecto e as limitações de que tem dado provas, este continua a ser o modelo que mais convém aos poderes instituídos quando decidem proceder a mudanças.

4) As mudanças em educação continuam a ser pensadas, predominantemente ou até exclusivamente, em termos de uma perspectiva tecnológica

— como se o que estivesse em causa fosse apenas uma questão de melhorar os meios ou de os rentabilizar, cuidando-se, assim, mais da eficiência do que da eficácia.

5) A autonomia é, antes de mais, uma questão de natureza cultural e política e não uma questão de tecnologia

— aos poderes instituídos não agrada esta perspectiva.

6) Não existe uma prática e uma cultura de autonomia e de participação nas reformas

— existe sim, particularmente acentuada, uma cultura de dependência e de passividade que estigmatiza outras posturas, marginalizando-as;

— frequentemente, verifica-se que não são utilizadas autonomias, mesmo quando estão previstas.

7) O sistema educativo, não obstante as reformas que decreta, não investe na formação para a autonomia

— assim como não investe para a solidariedade, mais preocupado que está com a competitividade, num quadro de dependência não questionada e passivamente aceite.

8) A reforma curricular decorrente da Lei de Bases de 1986 abriu caminho a alguma autonomia

— mas depressa se cuidou de a limitar ou impedir, designadamente ocultando o conceito de Escola e transformando-a num objecto de equívocos, bem patente no desacerto (calculado?) de passos e de interações entre a reforma curricular do ensino básico que foi feita e a reforma da administração escolar que o não foi.

A concluir, direi:

— a verdadeira autonomia não é dada nem instituída, conquista-se;

— ela revela-se é na acção e não nos discursos materializados em normativos;

— estes também são importantes, mas uma vez instituídos correm o risco de se transformarem em meros formalismos sem dinâmica;

— a autonomia é, fundamentalmente, uma realidade do âmbito do instituinte e, por isso, conflitual, quando tem de conviver com percursos escolares, isto é, percursos das escolas, que se traduzem em trajectos fechados e não em projectos abertos.

9. Évaluation des apprentissages, réussite scolaire et estime de soi

■ Lucie Deslauriers

■ Université de Québec à Trois-Rivières - Dép. de Sc. de l'Éd.

Problématique

Depuis les années soixante, au Québec, le ministère de l'Éducation se préoccupe de la scolarisation des élèves dont le cheminement est hors normes. Jusqu'alors, ces enfants n'étaient tout bonnement pas scolarisés. Le Rapport CQPE (1976) fait le point sur les services offerts à ces élèves. Les recommandations du comité vont dans le sens d'une plus grande normalisation, c'est-à-dire une scolarisation dans un contexte le plus normal possible, même pour ces élèves dits inadaptés.

Parmi tous les élèves au cheminement scolaire particulier, la population des élèves déclarés en difficulté d'apprentissage mineure concerne la présente recherche. La raison en est une de prévention. En effet, la recherche montre que le dépistage commence en première année primaire, que le décrochage au secondaire est significativement relié aux difficultés que les élèves rencontrent au primaire (Braist 1991) et que les élèves en difficulté, comparés à des élèves qui ne le sont pas, ont une image négative d'eux-mêmes et de leurs performances scolaires (Chapman, 1988). Comme la recherche montre aussi que les difficultés des élèves se situent majoritairement dans l'apprentissage de la langue (Goupil, 1992), la présente recherche se préoccupe des apprentissages des élèves de première année ordinaire, en lecture et en écriture.

Parmi les causes des difficultés d'apprentissage, d'ailleurs souvent considérées en interaction, celles liées à l'école sont peu étudiées. D'après Goupil (1992), les directions d'école attribuent à 91% à l'enfant la responsabilité de ses difficultés d'apprentissage et à 87% à la famille; viennent ensuite 43% au milieu scolaire et 37% au manque de suivi lors des devoirs et des leçons. Les perceptions des orthopédagogues, quant à elles, sont identifiées par Goupil en 1995: elles attribuent les causes de difficulté d'apprentissage des élèves à 87% à la famille, à 61% à l'enfant et à 33% à l'école.

Parce qu'elles sont peu étudiées, les causes attribuées à l'école deviennent intéressantes si on constate qu'environ 23,6% des élèves de 12 ans n'atteignent pas le niveau secondaire (MÉQ 1993). Parmi les causes liées à l'école, les pratiques d'évaluation des apprentissages par l'enseignant prennent peu de place, comparativement aux méthodes d'enseignement ou au type de relation entre l'enseignement et les élèves. Cet aspect de la pédagogie permet-il de le mettre en relation avec le degré d'estime de soi des élèves et leur réussite scolaire?

L'investigation des pratiques d'évaluation des enseignants du niveau primaire par le Conseil supérieur de l'Éducation, en 1991, rend la question plausible. Il faut savoir que, dans les écoles du Québec, depuis 1981 avec la parution d'une politique générale d'évaluation pédagogique, l'évaluation des apprentissages comporte l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cette dernière n'intervient au primaire, qu'à la fin de l'année scolaire, soit au mois de juin. Quant à l'évaluation formative elle «est effectuée en cours d'apprentissage, ayant pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint par l'élève afin que soit adoptée, le cas échéant, une action pédagogique immédiate lui permettant de progresser.» (MÉQ, 1990). L'enquête du Conseil supérieur de l'Éducation vise donc à évaluer l'évolution de l'évaluation formative au Québec.

Les conclusions du Conseil sont à l'effet que le monde enseignant confond encore les visées des deux sortes d'évaluations, que ces dernières sont encore largement de type papier-crayon, même pour évaluer la lecture et que les évaluations sommatives sont

prédominantes. Au terme des conclusions, émerge une requête des enseignants: qu'on les habilite à évaluer les apprentissages de leurs élèves en cours d'étape (une étape étant habituellement d'environ deux mois) habileté qu'on ne leur a pas apprise.

Il est donc pertinent de poser la question à savoir si l'évaluation formative des apprentissages, en cours d'apprentissage, pourrait avoir un impact sur l'estime de soi des élèves et sur leur réussite scolaire, car l'enquête montre le peu d'usage qu'il est fait de l'évaluation formative, dans les écoles du Québec, en 1992.

Les questions de recherche se formulent ainsi:

Une pratique d'évaluation formative, en première année, en cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, peut-elle favoriser la réussite des élèves en lecture et en écriture?

De plus, une telle pratique favorise-t-elle une estime de soi plus élevée chez les élèves?

Une question secondaire est aussi posée:

Dans le cas des élèves qui n'ont pas vécu l'évaluation formative des apprentissages en cours d'apprentissage, y a-t-il plus d'élèves déclarés en difficulté à la fin de l'année?

Contexte historique

Un cadre théorique spécifique oriente la présente recherche: la pédagogie de Angers et Bouchard (1994, 1985, 1986, 1990, 1993). Le choix de cette pédagogie tient à deux raisons: d'abord, elle est fondée sur une philosophie de l'éducation, soit le paradigme humaniste et, ensuite, elle allie théorie et pratique, ce qui en fait une démarche scientifique.

Les caractéristiques principales qui fondent la présente recherche sont de quatre ordres:

1) Pour Angers et Bouchard, l'apprentissage, la connaissance est un processus heuristique et critique, en plus d'être intellectuel.

2) Leur pédagogie privilégie également des objectifs affectifs tels le goût d'apprendre, le plaisir de travailler avec des amis, la discipline intrinsèque.

3) La démarche de connaissance est centrée sur le jugement de l'élève, ce qui lui permet d'expliquer pourquoi il sait. L'auto-

-évaluation et l'évaluation des productions des pairs en sont les moments forts.

4) Enfin, cette pédagogie favorise les interactions sociales par les apprentissages avec les autres, grâce aux autres.

Cette pédagogie décrit bien le processus de connaissance de l'élève, elle explique bien les étapes heuristiques et intellectuelles, elle concrétise donc bien une démarche formative de l'enseignement-apprentissage. Toutefois, elle est muette sur la façon dont l'enseignant pourrait s'y prendre pour développer le jugement de l'élève. Cette dimension de l'évaluation, appelée point central de la connaissance par les auteurs, est d'importance car là s'exercent les habiletés cognitives supérieures telles la comparaison, l'analyse, la synthèse. Comme la préoccupation de la présente recherche est de fournir aux enseignants des pistes d'évaluation formative en cours d'apprentissage, il faut aller chercher dans la littérature scientifique des pistes qui permettent de développer le jugement de l'élève lors des évaluations.

Les études retenues sont donc celles qui touchent à l'évaluation formative sur le plan de son opérationnalisation, particulièrement l'étape du jugement, ainsi que celles qui décrivent les pratiques pédagogiques favorisant, soit la réussite scolaire, particulièrement la lecture et l'écriture, soit l'estime de soi.

En général, la recherche abonde dans le sens de Angers et Bouchard quant au caractère social de l'apprentissage et de l'évaluation, notamment en ce qui a trait à l'esprit de coopération. L'esprit de complicité, l'esprit d'équipe régissant l'apprentissage et l'évaluation favoriseraient des réussites plus grandes dans les groupes coopératifs (Ames, 1984 voir Crooks, 1989) ainsi que la cohésion du groupe (Johnson, Johnson et Maruyama, 1983; Slavin, 1983 voir Crooks, 1989). Sadler (1989) appelle cela du compagnonnage et en décrit les avantages: développer l'objectivité et réduire les comportements défensifs en permettant de se remettre en confiance entre les mains des autres élèves. Plus précisément en évaluation formative de la lecture et de l'écriture, Garcia-Debanco (1984) valorise les évaluations entre pairs, car elles apportent des

éléments d'apprentissage sur la production elle-même, sur le processus d'apprentissage, ainsi que sur la méthode de travail utilisée par les élèves. L'auteure ajoute la fonction de socialisation des évaluations par les lectures collectives de textes, les lectures mutuelles et la confrontation des stratégies.

La visée de développer le jugement chez les élèves est également reconnue comme une fonction importante de l'enseignement, donc de l'évaluation. Marton et Säljö, 1976; Entwisle et Kozeki, 1985 (voir Crooks, 1989), ainsi que Stiggins et Conklin (1992) affirment que des stratégies élevées d'apprentissage telles la synthèse et l'évaluation bénéficient aux élèves, à long terme, comparativement à la mémorisation. Stiggins et Conklin (1992) concluent leur recherche en recommandant que les enseignants ne se limitent pas à seulement connaître les différents objectifs de raisonnement supérieur, mais sachent également les utiliser à travers leurs activités d'enseignement. Crooks (1989), suite à la recension des recherches se rapportant aux effets de l'évaluation sur les habiletés cognitives, conclut que les questions de haut niveau cognitif des enseignants encouragent à la réussite des élèves ou, à tout le moins, n'y nuisent pas. La recherche de Sadler (1989), entre autres, apporte au cadre théorique de Angers et Bouchard des pistes pour opérationnaliser le développement du jugement chez les élèves. L'auteur explique les conditions qui vont permettre à l'élève de développer l'habileté d'évaluer ou, ce qu'il appelle, d'user de son jugement qualitatif. Pour y parvenir, l'élève doit d'abord connaître les buts d'apprentissage et les critères d'atteinte de ces buts. Ensuite, il doit pouvoir comparer le niveau de sa performance actuelle avec le cadre de référence. Enfin, l'élève doit pouvoir s'engager dans une action qui lui permette de réduire l'écart entre les deux.

Pour amener ses élèves à ce niveau de jugement, l'enseignant doit remplir trois conditions: d'abord, posséder un concept de qualité de la tâche qu'il propose. Ensuite, être capable de juger le travail de l'élève en relation avec ce concept. Dans le cas de la lecture et de l'écriture, qui sont des apprentissages complexes, l'évaluation devra par conséquent, être multidimensionnelle plutôt que séquentielle. L'enseignant parlera alors de jugement qualitatif. Comme tous les

objectifs de lecture et d'écriture ne peuvent être explicités dès l'abord, l'auteur propose que l'enseignant ajoute, dans le cours de l'évaluation collective, des critères latents qu'il connaît pour les avoir accumulés au cours de ses nombreuses expériences de lecteur. Cet ajout de critères latents aux critères explicites permet d'enrichir le répertoire de critères des élèves, ce qui leur permettra de circonscrire petit à petit l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de devenir peu à peu de bons lecteurs et de bons scripteurs. Ainsi, l'expertise de l'élève se développe, d'une part par l'utilisation de stratégies illustrées lors des évaluations, stratégies qui lui permettent d'améliorer la qualité de ses productions ultérieures, mais aussi il apprend à juger, à évaluer en évaluant, en critiquant.

Les objectifs affectifs de l'évaluation, quant à eux, que Angers et Bouchard appellent goût d'apprendre, plaisir de travailler avec des amis, discipline intrinsèque, la recherche les appelle motivation (Corno, 1983, 1985; voir Crooks, 1989), sentiment d'efficacité (Bandura, 1977, 1982; voir Crooks, 1989), attribution causale (Weiner, 1979, 1985, 1986; voir Crooks, 1989). Suite à Bandura, cité plus haut, il a été reconnu que le sentiment d'efficacité est un meilleur prédicteur de réussite scolaire que la mesure de capacité scolaire et que les élèves ayant un haut degré de sentiment d'efficacité utilisent des stratégies d'apprentissage plus élevées que les autres élèves (Thomas, Iventosh et Rohwer, 1987; voir Crooks, 1989). Pour le construire dans un domaine particulier, ce sentiment d'efficacité, Crooks (1989) suggère de faire vivre aux élèves des succès répétés dans des tâches touchant ce domaine et, s'appuyant sur Schunk (1984; voir Crooks, 1989), d'évaluer la performance et non l'engagement dans la tâche, d'accorder des points, s'il y a lieu, pour la qualité de la tâche et non pour la persistance et de fournir une rétroaction qui informe l'élève de ses points forts et des points à améliorer.

Toujours dans le cadre des objectifs affectifs, la recherche montre que la rétroaction doit fournir le résultat, associer peu d'éloge (ces dernières pouvant être réservées aux élèves anxieux ou moins performants) et vraiment très peu de commentaires négatifs (Brophy et Good, (1986) Rosenshine et Stevens, 1986; Gall, 1984; voir

Crooks, (1989). Crooks (1989) entérine ces conclusions, en nuancant selon l'âge et le niveau de réussite de l'élève: des enfants plus jeunes et des élèves moins performants peuvent bénéficier des éloges, mais en les associant à la réussite réelle d'une tâche spécifique. Une rétroaction différenciée selon les élèves semble favoriser une attitude plus positive des étudiants à l'égard des apprentissages et une disponibilité plus grande à l'effort (Lissman et Paetzold, 1983; voir Scallon, 1992). Enfin, Valencia (1990) propose le portfolio comme démarche du processus d'évaluation continue de la lecture. En ce sens, elle affirme qu'il est important de considérer de façon égale l'intérêt et la motivation des élèves pour la lecture, les lectures faites sur une base volontaire, la connaissance métacognitive et leurs stratégies.

L'évaluation dans l'action

En résumé, la pédagogie de Angers et Bouchard, ainsi que le contexte théorique, donnent les pistes pour une façon d'opérationnaliser l'évaluation formative pendant l'apprentissage. C'est ce que l'auteure a appelé al «l'évaluation dans l'action». Cette forme d'évaluation regroupe les caractéristiques d'un processus heuristique, intellectuel et critique, d'une démarche de communication. Cela s'effectue sous la forme d'une activité collective qui recherche des objectifs cognitifs, affectifs et sociaux. De plus, «l'évaluation dans l'action» précise le mode de fonctionnement d'une évaluation qui développe le jugement de l'élève. Une procédure particulière est mise en place:

- 1) C'est une activité d'évaluation et non d'enseignement-apprentissage.
- 2) C'est une activité collective.
- 3) Une ou des performances sont observées, analysées et critiquées selon l'ordre suivant: d'abord une auto-évaluation par l'auteur de la production; ensuite, une critique par les pairs et, enfin, l'apport de l'enseignant se référant aux critères explicites et ajoutant, éventuellement, des critères latents.
- 4) Des conditions de rétroaction sont posées, que la rétroaction soit exprimée par l'enseignant ou un pair: la rétroaction porte sur la

production uniquement; elle confirme les jugements corrects; elle émet des éloges sur la production; elle relève l'habileté et l'effort; s'il y a note, elle ne tient compte que de la compétence et non d'un comportement quelconque, ni de la persistance ou de l'effort; il peut y avoir des récompenses matérielles, mais il est suggéré de laisser l'enfant décider de se l'attribuer; enfin, l'activité d'évaluation doit démontrer un esprit de complicité.

Méthodologie

La présente recherche vise à trouver une éventuelle relation causale. De ce fait, le devis est celui d'une recherche quasi-expérimentale qui se présente ainsi.

Devis quasi-expérimental (Campbell et Stanley, 1963)

Gr. exp. (classe 1)	O	X	O	O
Gr. exp. (classe 2)	O	X	O	O
Gr. cont. (classe 3)	O		O	O
Gr. cont. (classe 4)	O		O	O

Dans ce devis, le symbole O représente les temps de mesure des variables dépendantes et le symbole X représente le traitement effectué dans le groupe expérimental, soit l'évaluation dans l'action.

La sélection des enseignants s'est faite sur une base aléatoire et leur consentement est donné après explication des contraintes imposées par la recherche (filimage, rencontres, passation des instruments de mesure dans la classe). L'équivalence des quatre classes est contrôlée de plusieurs façons: par un questionnaire

demandé aux parents et qui exprime leur niveau socio-économique; par une proportion assez semblable de garçons et de filles dans les deux groupes; par le nombre assez semblable d'élèves ayant doublé ou provenant d'une classe de maturation (classe combinant les programmes de la maternelle et de la première année pour des élèves ayant plus ou moins réussi leur maternelle).

Les deux enseignants du groupe expérimental profitent d'une formation. Celle-ci est donnée régulièrement, pendant la première étape scolaire (de septembre à la mi-novembre), à raison d'une rencontre d'environ une heure trente chaque semaine. Les vidéo filmés chaque semaine dans leur classe constituent le matériel à partir duquel leur apprentissage de l'évaluation dans l'action s'effectue.

Le matériel utilisé par la présente recherche comporte les évaluations de la lecture et de l'écriture et l'instrument de mesure de l'estime de soi. Pour évaluer les compétences en lecture et en écriture, la chercheuse construit un matériel de mesure des compétences basées sur le programme du ministère de l'Éducation du Québec. Deux assistantes de recherche, formées par la chercheuse, évaluent la moitié des élèves de chacune des quatre classes. Pour évaluer l'estime de soi des élèves, le questionnaire appelé «Self-Description Questionnaire» de H. Marsh (1990, 1991) est utilisé. Il est passé par deux autres assistantes de recherche à chaque moitié des élèves des quatre classes. Ces évaluations, à la fois de la lecture, de l'écriture et de l'estime de soi ont lieu trois fois: au début et à la fin de la recherche, soit en septembre 1995 et en janvier 1996 et, enfin, à la fin de l'année scolaire, soit en juin 1996.

Les hypothèses statistiques et traitements sont les suivantes:

1. Le développement des compétences des élèves, en lecture et en écriture, permet de déclarer que les élèves ne requièrent pas de services particuliers de la part de la commission scolaire.
2. Les élèves auront développé positivement l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

La vérification des hypothèses se fait par l'analyse de contenu, pour ce qui est des compétences des élèves et par le traitement statistique pour ce qui est des résultats des élèves au SDQ-1.

Conclusion

Cette étude étant présentement en cours d'expérimentation, les résultats ne seront donc disponibles qu'à l'automne 1996.

RÉFÉRENCES

- Angers, P. et C. Bouchard (1984). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1985a). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. L'intuition dans les apprentissages*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1985b). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. De l'expérience à l'intuition*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1986a). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. L'appropriation de soi*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1986b). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. Le développement de la personne*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1990). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. Les jugements, les valeurs et l'action*. Montréal: Bellarmin.
- Angers, P. et C. Bouchard (1993). *L'activité éducative: une théorie, une pratique. L'animation de la vie de la classe*. Montréal: Bellarmin.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire*. Québec: Direction générale de la recherche.
- Chapman, J. W. (1988). «Learning disabled children's self-concepts». *Review of educational research*. vol. 58, N.° 3, p. 347-371.
- Commission de terminologie de l'éducation (1990). *Vocabulaire de l'éducation au Québec*. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*. Québec: Direction des communications.
- Crooks, T. J. (1988). «The impact of classroom evaluation practices on students». *Review of educational research*. Winter. Vol. 58. N° 4, p. 438-481.
- Garcia-Debanco (1984). «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture». *Pratiques*. N.° 44, p. 21-52.
- Goupil, G. (1992). *Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Rapport de recherche, Montreal, Université du Québec à Montréal.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-description questionnaire-1. SDQ-1 Manual*. University of Western Sydney, Macarthur, P. O. Box 555, Campbelltown, N. S. W. 2560, Australia.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. et R. Debus (1991). «Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure». *Journal of educational psychology*. Vol. 83, N.° 3, p. 377-392.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec: Service général des communications.
- Ministère de l'Éducation (1993). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Direction des études économiques et démographiques.
- Sadler, D. R. (1989). «Formative assessment and the design of instructional systems». *Instructional science*. Vol. 18, p. 119-144.
- Scallon, G. (1992). «L'impact des pratiques évaluatives sur la motivation des élèves: le pouls de la recherche». *Monographies en mesure et évaluation*. Québec: Université Laval. Faculté des Sciences de l'Éducation. Département de mesure et évaluation.
- Stiggins, R. J. et N. F. Conklin (1992). *In the teacher's hand: investigating the practices of classroom assessment*. New-York: State University of New-York Press. 271p.
- Valencia, S. (1990). «A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows». *The reading teacher*. January. p. 338-340.

Résumé

La présente étude est une recherche doctorale qui traite de la problématique des élèves en difficulté d'apprentissage, au Québec. Elle cherche à vérifier l'impact des pratiques d'évaluation formative des apprentissages par les enseignants, en lecture et en écriture en première année primaire, sur deux variables: d'abord la réussite des élèves en lecture et en écriture et, ensuite, l'estime de soi de ces élèves. L'éclairage est mis sur une pratique d'évaluation formative en cours d'apprentissage, pratique appelée «évaluation dans l'action», le but de l'étude étant de prévenir d'éventuelles difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation.

Afin d'opérationnaliser l'évaluation dans l'action, la recension des écrits retient les recherches et études qui traitent de façon pratique de l'évaluation formative ou dont les résultats favorisent les apprentissages et tendent à augmenter l'estime de soi. Sont ainsi retenue, outre le cadre théorique de Angers et Bouchard, les pratiques pédagogiques qui favorisent la coopération entre élèves, l'exercice du jugement des élèves par l'autoévaluation et la coévaluation des apprentissages, le développement du jugement des élèves et les rétroactions formatives démontrant un esprit de complicité.

La méthodologie est celle d'une recherche quasi-expérimentale: un groupe expérimental constitué de deux classes de première année qui expérimentent l'évaluation dans l'action en lecture et en écriture et un groupe contrôle composé de deux classes de même niveau. La recherche s'échelonne de septembre 1995 à janvier 1996. Le filmage des quatre classes se fait sur une base régulière, ainsi que la formation des enseignants expérimentaux. La mesure de la lecture et de l'écriture, ainsi que de l'estime de soi est effectuée à trois (3) reprises: au début (septembre 1995) et à la fin de l'expérimentation (janvier 1996) et à la fin de l'année scolaire (juin 1996). Le SDQ-1 (Self-description questionnaire) de H. Marsh (1990, 1991) est utilisé pour mesurer l'estime de soi des élèves.

Descripteurs: évaluation formative, estime de soi, difficultés d'apprentissage, évaluation de la lecture et de l'écriture.

Abstract

This present doctoral research investigates students learning disabilities in Québec. It tries to verify the impact of teacher's formative reading and writing assessment practices, in first primary school, on two distinct variables: first, about student's success in reading and writing, next about these student's self-esteem. Light is done on formative assessment during learning, a practice called «formative assessment in action». The purpose of this study is to make prevention in future learning disabilities right from the first schooling year.

In order to make operative *formative assessment in action*, the review of literature accepts studies and researches that treat on a practical way of formative assessment, or if the results are favourable on the reading and on the writing, or contribute to student's self-esteem growth. Are also accepted with Angers and Bouchard's theoretical framework studies, pedagogical practices that develop cooperation among students, judgment exercising by student's auto-evaluation and learning co-evaluation, student's judgment in progress and formative feed-backs that give a collusion connotation.

Research methodology applied here is nearly experimental: an experimental group composed of two first degree primary classes is experimenting *formative assessment in action* and a control group, so composed of two classes of the same level. Research is going from September 1995 to January 1996. Filming inside the four classes and formation of experimental teachers are done on a regularly period. Reading and writing measurement, as self-esteem measurement are repeated three times: at the beginning (September 1995) and at the end of the experimentation (January 1996) and at the end of the scholar year (June 1996). The SDQ-1 (Self-Description-Questionnaire-1) de Marsh (1990, 1991) is used for student's self-esteem measurement.

Descriptors: formative assessment, self-esteem, learning disabilities, reading and writing assessment.

10. Le support à la motivation et les changements observés chez les enfants en difficulté scolaire

Simon Papillon, Romain Rousseau

Université de Québec à Rimouski - Dép. de Sc. de l'Éducation
Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la
recherche en éducation (LEADRE)

Introduction

Présentement, dans l'ensemble du Québec, ou les emplois se font de plus en plus rares et les niveaux de compétence exigés de plus en plus élevés, environ 30 jeunes sur 100 abandonnent leurs études avant la fin du secondaire.

Devant ce problème dont on voit chaque jour les conséquences aux plans personnel, social et économique, il n'appartient plus seulement aux écoles d'agir, mais aussi aux parents, aux employeurs, aux chercheurs, aux innovateurs. Ce problème remet en cause plusieurs fondements de notre système scolaire: l'école elle-même, les méthodes d'enseignement, les attitudes des enseignants, des élèves et des parents.

Pour prévenir autant l'insuccès scolaire que le décrochage, une multitude d'interventions sont mises à l'essai dans plusieurs écoles et autres organismes. Des stratégies d'intervention aussi diversifiées les unes que les autres prennent forme: parrainage, enseignement individualisé, soutien aux parents, apprentissage de nouvelles méthodes. Toutefois, on connaît peu l'efficacité relative de ces actions.

La présente recherche évalue les effets d'une intervention de parrainage auprès de jeunes du niveau primaire présentant un risque

d'abandon scolaire. Cette intervention est celle mise de l'avant par la Fondation Pro-Jeune-Est.

Dans le cadre de cette recherche, on retiendra les termes «abandon scolaire» et «élève à risque» ou décrocheur potentiel, selon les définitions suivantes:

- «abandon scolaire» signifie l'action de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires;
- «élève à risque» est celui qui est susceptible de quitter volontairement ou involontairement l'école avant la fin de ses études secondaires (La Fondation Pro-Jeune-Est, 1990).

Le décrocheur scolaire: son profil

Parmi les termes et expressions utilisés dans le vocabulaire sur les décrocheurs, on retrouve les «potentiels décrocheurs», les «décrocheurs», les «démissionnaires», les «élèves à risque», les «élèves repliés», les «élèves exclus» et les «élèves forcés à abandonner». Il n'existe aucun critère de définition au Canada pour comparer les diverses expressions.

Selon Rivard (1991), dans la documentation américaine, on distingue deux types de «décrocheurs», «ceux quittant l'école, les «drop out» et ceux ne quittant pas l'école mais ne produisant plus, les «drop in». (p. 42)

Il écrit encore: «chaque décrocheur scolaire est unique et possède sa propre histoire qu'aucun 'portrait robot' ne peut reproduire fidèlement. Avant de trouver des solutions, il faut d'abord scruter cette histoire.» (p. 44)

En s'appuyant sur les travaux de Bachman *et al.* (1968), Barnes (1973), Bourbeau *et al.* (1971), Cope et Hannah (1975), Coulombe (1981), Dacey (1971), Fine et Rosenberg (1983), Gendron (1981), Meachan et Min (1970), Zamanzadeh et Prince (1978), Rivard (1991) trace le portrait suivant des décrocheurs scolaires:

- au plan personnel, ils auraient une attitude rebelle devant l'autorité;
- ils seraient défavorisés à divers points de vue: d'une part leurs parents seraient moins scolarisés que l'ensemble des

- parents; d'autre part, ils rencontreraient des difficultés au plan socio-économique;
- ils manqueraient de motivation, s'impliqueraient peu dans la vie de l'école, seraient isolés socialement et s'absenteraient souvent;
 - ils seraient plus autonomes, plus sensibles à leurs émotions et plus aptes à sortir des sentiers battus en dérogeant aux normes socialement acceptées;
 - ils ne seraient ni des inadaptés, ni des déviants, ni des incapables, mais plutôt des résistants conscients des contradictions existant entre l'institution scolaire et le vécu des jeunes. Malgré toutes les forces psychologiques du décrocheur scolaire, il devient davantage à risque de mésadaptation sociale en raison, entre autres, des normes élevées de la société concernant les niveaux de scolarité et de compétence demandés pour occuper des emplois.

Rivard (1991) conclut ainsi ce portrait:

Un décrocheur scolaire, c'est avant tout un jeune en pleine croissance physique et psychologique, recherchant bonheur et épanouissement et tentant de découvrir un sens à son vécu tissé tantôt de joies et de peines, tantôt d'espairs et de déceptions, tantôt de réussites et d'échecs, tantôt de compréhension et d'incompréhension, tantôt d'acceptation et de rejet, de stress et de tensions.

Quand il décroche, c'est parce qu'il ne trouve plus dans le milieu scolaire la réponse à ses aspirations et ses besoins. (p. 39)

Selon Miron (1993), le jeune aux prises avec de multiples difficultés et trouvant peu de solutions ou de ressources, finit par décrocher parce qu'il n'en peut plus de souffrir, il «veut faire baisser la pression; il veut souffler un peu» (p. 117). Ces propos rejoignent ceux de Rivard (1991).

Il référerait aux besoins fondamentaux d'un individu:

- le premier: la sécurité — la protection

- le second: avoir du plaisir
- le troisième: être reconnu, avoir une place, être considéré
- le quatrième: l'amour, la possibilité de créer des liens affectifs significatifs avec des personnes ou son entourage. (p. 100).

Si ces besoins ne sont pas comblés, l'individu souffrira et «vivra de la douleur». Face à cette douleur devenue trop insupportable, il cherchera à s'adapter à la situation tout en protégeant ses besoins. Rivard (1991) énumère cinq stratégies d'adaptation:

1. la démission — le décrochage
2. l'agir — agression
3. la dépression
4. la rêverie
5. la toxicomanie (p. 100).

Enfin, constate Rivard (1991), ceux qui ne disent pas un mot, «les drop in», utilisent souvent des comportements violents et sont aux prises avec des problèmes de toxicomanie. Ils se dirigent directement vers les retards scolaires, vers une baisse de motivation et un cycle de conflits, de stress, et de solutions inadaptées qui les conduisent vers la démission. Les «drop in» sont décrits comme étant ceux qui se situent la plupart du temps à la limite de l'interdit. Ils se contentent de la note de passage (60%), résultat en dessous de leurs capacités. Ils décident de ne pas quitter l'école parce qu'ils ont peur, soit d'exprimer leur désaccord, soit d'être punis par leurs parents, soit de perdre leurs amis ou d'être étiquetés comme étant des paresseux et des marginaux.

Le profil du décrocheur ne peut ignorer la différence entre les garçons et les filles, même si ceux-ci et celles-ci présentent assez également les traits décrits plus haut.

D'après une étude du MEQ (1991), le taux d'abandon scolaire est plus élevé chez les garçons (42,4 %) que chez les filles (28,8 %).

Conséquences de l'abandon scolaire

Dans le contexte actuel, les élèves qui quittent prématurément leurs études oscillent la plupart du temps entre le chômage, l'aide sociale, des emplois précaires et mal rémunérés (Violette, 1991). Étant donné leur niveau d'instruction en dessous du taux minimal (secondaire V), ces jeunes réduisent leurs chances d'exploiter leurs talents et connaissances. Au Canada, en une seule année, les coûts économiques qui découlent de ces départs prématurés de l'école sont estimés à quatre milliards de dollars (Conférence Board du Canada, 1992). La réduction du bassin de gens instruits, polyvalents, indépendants, à l'aise avec la haute technologie et possédant des capacités d'intellectualisation est à la source du fléchissement de notre haute compétitivité au plan international.

À la lumière des changements qui se dessinent dans la structure économique canadienne, la plupart des nouveaux emplois réclameront au moins un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. On estime que 40% des nouveaux emplois créés entre 1989 et l'an 2000 exigeront plus de seize années de scolarité et de formation (Emploi et Immigration Canada, 1990).

L'abandon scolaire a bien souvent aussi des effets néfastes sur les décrocheurs eux-mêmes: mauvaise santé, délinquance, crime, toxicomanie, dépendance économique et faible qualité de vie dans l'ensemble (Statistiques Canada, 1993). Ces conditions de vie peuvent engendrer, chez les personnes qui en sont les victimes, des sentiments de frustration et d'anxiété (Mensch et Kandel, 1988). Elles finissent par avoir une image négative d'elles-mêmes et vivent un sentiment d'infériorité envers celles qui ont obtenu un diplôme (Weidman et Friedmann, 1984).

On comprendra maintenant pourquoi, depuis cette dernière décennie, on parle tant de ce phénomène qui touche une grande partie de la population et qui risque de compromettre notre avenir économique.

Le décrocheur scolaire est d'abord présenté comme «une personne qui, pour une raison quelconque, abandonne ses études secondaires avant l'obtention du diplôme». L'approfondissement de son profil nous permet petit à petit de nous introduire dans son

monde intérieur et par le fait même de mieux saisir les motifs pouvant l'amener à abandonner ses études. Le jeune passe par un long cheminement personnel et social avant de décider de quitter l'école. Des antécédents d'ordre scolaire et familial peuvent influencer son comportement dès les premières années scolaires. Les nombreux facteurs associés au phénomène de l'abandon scolaire, qu'ils soient socio-économiques, scolaires, personnels ou familiaux, nous démontrent l'importance du problème.

Les bienfaits du parrainage

Le parrainage ou le «mentorat» se classe parmi l'une des stratégies les plus utilisées à travers les États-Unis pour venir en aide aux jeunes. D'après une étude dirigée par le Illinois State Board of Education (1990), c'est auprès d'une clientèle à risque que les programmes de parrainage s'avèrent le plus efficaces, le taux de réussite auprès d'élèves potentiellement décrocheurs étant de 83%. Cependant ils encouragent également les décrocheurs à retourner à l'école et à compléter leurs études; le taux de réussite dans ce cas étant de 70%.

Une autre étude assez récente, effectuée auprès d'étudiants de 921 collèges du U. S. Department of Education, indique que 90% des programmes de «mentorat» connaissent des succès. Ces types de programmes favoriseraient entre autres l'amélioration des habiletés sociales, l'augmentation de l'estime de soi, de l'importance accordée aux études et de la présence aux cours (Crockett et Smink, 1991).

L'importance de la relation de parrainage

La plupart des chercheurs misent beaucoup sur la qualité et la régularité de cette relation, devenue si essentielle de nos jours, alors que se multiplient les ruptures familiales et les problèmes de pauvreté et de violence. Isolé dans ce contexte, le jeune réclame clairement ou confusément un ami, une personne digne de confiance qui sera disponible, mais aussi aidante et aimante.

Au Québec, notre histoire familiale nous enseigne que, souvent, l'oncle, la tante ou le grand-parent représentaient une tierce personne aidante. Souvent ces personnes possédaient un talent naturel pour

communiquer, pour sympathiser avec les autres. Elles débordaient de connaissances, de valeurs, d'amour et transmettaient instinctivement cette richesse. On admirait ces gens parce qu'ils représentaient des modèles.

Plusieurs programmes dépendent de la qualité de cette relation et, par conséquent, du bon jumelage entre le parrain et le jeune pour arriver à des résultats valables (Crockett et Smink, 1991). On doit tenir compte des traits de personnalité, des intérêts et des affinités de chacun. On doit aussi tenir compte de la capacité du parrain à entrer en relation avec le jeune, à identifier ses besoins et à trouver des solutions (Smink, 1990). Plusieurs programmes possèdent des questionnaires spécialement conçus pour recueillir de l'information à ce sujet.

Pour Hamilton et Hamilton (1990) les parrains doivent entretenir une bonne relation avec le jeune et, à l'aide de moyens concrets, travailler au développement des compétences et des attitudes du jeune. En effet, selon leur étude, les parrains qui ont agi dans ce sens ont connu plus de succès que ceux qui ont surtout mis l'accent sur la seule relation.

Rareté des évaluations de programmes de parrainage

D'après Smink (1991), il y a un manque d'évaluation des programmes de parrainage. Il y a aussi une absence de recherche sur ces programmes. Présentement, on a peu de résultats disponibles concernant l'implantation de ces programmes. On ignore si les objectifs sont assez précis et réalisables, si les activités suggérées sont efficaces, si la formation et le support apportés aux participants sont suffisants et pertinents.

Alors que ces programmes suscitent beaucoup d'éloges, plusieurs questions demeurent sans réponses satisfaisantes étant donné le peu de recherches. Voici quelques-unes de ces questions (Crockett et Smink, 1991; Evaluating Mentoring Program, 1992):

- En quoi la relation de parrainage change-t-elle la situation et la personnalité du jeune?
- Quel type de relation apporterait le plus de succès?

- Quel type de parrain doit-on recruter?
- Est-ce que la relation apporte des changements durables?
- Quelle est la part d'autonomie de chacun des participants dans la relation?
- Quelles sont les limites relationnelles du parrain?

Dans bien des cas, les auteurs et les participants des programmes de parrainage débordent de bonne volonté et d'enthousiasme pour aider leurs jeunes et, avec le même enthousiasme, ils parlent des résultats positifs de leurs nombreux efforts.

Stake (1991) trouve que lorsqu'il est temps de justifier l'efficacité de ces programmes, il manque bien souvent des données pour venir appuyer ce qu'on dit à leur sujet.

Description du programme de la Fondation Pro-jeune-est

L'intervention de support à la motivation est une aide individualisée ou en petit groupe effectuée par un adulte bénévole auprès d'un jeune en difficulté référé par un organisme du milieu comme l'école, le CLSC ou le Centre Jeunesse.

Basée sur une relation significative jeune-adulte, l'intervention vise les objectifs suivants chez l'aidé:

- Améliorer sa motivation à l'apprentissage et sa performance scolaire.
- Faire découvrir au jeune ses propres champs de compétence et d'intérêt.
- Augmenter son «estime de soi».
- Offrir au jeune une aide scolaire, sur mesure, dans les matières où il éprouve des difficultés.

Certaines caractéristiques de la clientèle sont considérées: la motivation du jeune et son intérêt pour l'école, ses difficultés scolaires, son degré d'estime de soi, son encadrement familial. Afin de favoriser la motivation du jeune à l'apprentissage, chaque intervention prend une couleur particulière selon les habiletés de la personne bénévole et les besoins du jeune. Le lieu de l'intervention

est généralement l'école fréquentée par l'élève; par contre, certains jeunes se rendent au domicile du bénévole, certains bénévoles se déplacent au domicile du jeune, et d'autres choisissent un lieu neutre tels les locaux de la Fondation. Vécues sur une base régulière, les rencontres ont lieu à une fréquence variable de une à quatre fois par semaine selon la disponibilité du bénévole. Elles prennent la forme d'un support aux devoirs-leçons dans la majorité des cas ou encore d'une aide scolaire dans les matières de base, anglais, français et mathématiques. Au préscolaire et au premier cycle du primaire, la stimulation par le jeu éducatif et par les arts (bricolage, peinture, chanson) est souvent utilisée. Dans tous les cas, une grande place est accordée à l'écoute des aspirations et des intérêts du jeune.

Les objectifs et les hypothèses de la recherche

Cette recherche vise à évaluer les effets du programme de parrainage de la Fondation Pro-Jeune-Est auprès de jeunes enfants de deuxième cycle du primaire à risque d'abandon scolaire.

Objectifs spécifiques

- Mesurer les changements intervenus dans les dimensions se rapportant à l'enfant aux plans personnel, scolaire, familial et social.
- Identifier les facteurs associés aux changements selon la perception des parents, des enseignants et des parrains.

Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche s'énoncent ainsi:

Hypothèse 1 — L'application du programme de parrainage auprès d'enfants à risque d'abandon scolaire du deuxième cycle de l'élémentaire apporte des changements positifs chez ces enfants aux plans personnel, scolaire, familial et social.

Hypothèse 2 — L'évaluation du programme de parrainage auprès d'enfants à risque d'abandon scolaire du deuxième cycle de l'élémentaire permet d'identifier des facteurs associés à la réussite du programme.

Les sujets de la recherche

Les sujets de la recherche appartiennent à deux groupes, l'un expérimental (E) et l'autre, témoin (T). Eux et leurs parents de même que leurs enseignants sont tous volontaires: ils connaissent la nature de l'étude. Toutes les garanties déontologiques ont été prises. Voici les principales caractéristiques de ces sujets, selon leur appartenance à l'un ou l'autre des deux groupes (E et T). La connaissance de ces caractéristiques est importante car elle renseigne sur l'équivalence des deux groupes, du moins en ce qui a trait aux caractéristiques retenues.

Une première caractéristique concerne l'année-degré des élèves. Dans le groupe E, la plupart des sujets (14 sur 17, soit 82,4%) sont au 2^e cycle du primaire; dans le groupe T, tous les sujets sont au 2^e cycle du primaire. Le Tableau 1 donne la répartition détaillée des sujets, selon les groupes E et T, dans chacune des années-degré du primaire. Concernant cette caractéristique, le test du X^2 (4,73; dl = 4) montre que les différences observées ne sont pas statistiquement significatives ($p = 0,32$).

Tableau 1
Répartition des sujets des groupes E et T
dans chaque année-degré du primaire

GROUPES	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	TOTAL
EXP. (E)	2	1	6	3	5	17
TÉM. (T)	0	0	4	6	7	17

Une deuxième caractéristique s'intéresse à l'âge des sujets. Le groupe E est légèrement plus jeune ($x = 10,6$ ans) et un peu plus hétérogène ($s = 1,5$ ans) que le groupe T dont l'âge moyen est de 11,4 ans et l'écart-type de 1 an. Cette légère différence d'âge s'explique assez facilement par le fait que les sujets du groupe T sont tous au 2^e cycle du primaire comparativement à 82,4% des sujets du

groupe E. La différence d'âge entre les groupes E et T n'est pas statistiquement significative ($F = 2,86$; $p = 0,10$).

Les absences scolaires constituent une autre caractéristique importante à considérer surtout quand on sait qu'une des premières manifestations du décrochage scolaire potentiel est l'absentéisme. L'analyse statistique des données recueillies à cet égard ne montre pas d'écart statistiquement significatif entre les groupes E et T quant au nombre moyen de jours d'absence au cours de l'année précédente. Le groupe E a connu une moyenne de 3,9 jours d'absence avec un écart-type de 4 comparativement à une moyenne de 4,5 jours et un écart-type de 4,2 chez le groupe T. En tenant compte de l'écart-type, le nombre de jours d'absence varie entre 0 et 7,9 jours pour le groupe E tandis qu'il varie entre 0,3 et 8,7 jours pour le groupe T.

Les deux groupes E et T ont été comparés avant l'application du programme sur plusieurs autres variables. Il en sera question au moment où nous présenterons le protocole de recherche.

Les variables

Deux sortes de variables doivent être distinguées: la variable indépendante et les variables dépendantes.

La variable indépendante

Dans cette recherche, la variable indépendante est le programme d'intervention conçu et implanté par la fondation Pro-Jeune-Est. Il s'agit d'un programme de parrainage où de jeunes élèves à risque de décrochage scolaire font l'objet de l'accompagnement d'un bénévole. Dans la plupart des cas, les bénévoles poursuivent une formation universitaire en sciences de l'éducation ou en sciences humaines. Les autres sont des cégépiens ou des enseignants suppléants ou à la retraite. Deux choses sont importantes: le bénévole doit être en mesure d'aider l'élève dans son apprentissage scolaire; il doit également être capable d'établir une relation fructueuse au plan personnel.

Les variables dépendantes

Les variables dépendantes se regroupent sous quatre dimensions: psychologique, scolaire, comportementale et familiale.

On trouvera dans les paragraphes qui suivent une présentation de chacune d'elles.

La dimension psychologique — La dimension psychologique comprend 15 variables, dont 14, bipolaires, qui correspondent aux facteurs du questionnaire de personnalité pour enfants (QPE) de Porter et Cattell (1975). La 15^e est l'estime de soi mesurée par l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965).

La dimension scolaire — La dimension scolaire comprend les résultats scolaires dans les matières suivantes: formation personnelle et sociale, enseignement religieux et moral catholique, français écrit, français lecture, français communication orale, mathématique, arts plastiques, art dramatique, sciences humaines, sciences de la nature, éducation physique, musique, danse créative, anglais (4^e, 5^e et 6^e années seulement). Pour chacune de ces matières, les appréciations sont numériques. Ces appréciations, tirées des bulletins scolaires des élèves, sont les suivantes:

- L'élève démontre une très bonne maîtrise des exigences du programme.
- L'élève démontre une bonne maîtrise des exigences du programme.
- L'élève maîtrise des exigences du programme.
- L'élève ne maîtrise pas suffisamment les exigences du programme.
- L'élève ne maîtrise pas les exigences du programme.

La dimension scolaire comprend aussi les évaluations des enseignants, consignées dans les bulletins scolaires, concernant certaines attitudes et comportements de l'élève en classe. L'échelle d'appréciation numérique utilisée comprend les cinq appréciations suivantes:

- L'élève répond très facilement aux exigences.
- L'élève répond facilement aux exigences.
- L'élève répond de façon satisfaisante aux exigences.
- L'élève répond partiellement aux exigences. Il a besoin d'un support particulier pour réaliser ses apprentissages.

- L'élève a des difficultés importantes concernant les exigences et il a besoin de support continuellement.

La dimension comportementale — La dimension comportementale s'intéresse aux comportements personnels et sociaux de l'élève regroupés en sept traits relatifs au développement et à l'apprentissage de l'élève. Ces traits sont mesurés par la grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève (GOC) publiée par le MEQ (1982). Les trois premiers concernent le développement cognitif de l'élève. Ce sont la sélection de l'information, la rétention de l'information, la planification et la méthode de travail. Les quatre autres traits touchent au développement affectif et social. Ce sont l'affirmation de soi, le contrôle de soi, la relaxation et la détente, l'intégration sociale. Le paragraphe qui suit donne une brève définition de chacun de ces traits.

La sélection de l'information renseigne sur la capacité d'attention et de concentration; *la rétention de l'information* fournit un indice sur la mémoire ou la capacité de retenir l'information transmise; *la planification et la méthode de travail* renseignent sur la façon dont l'élève organise son travail et ses activités; *l'affirmation de soi* donne un indice sur la capacité de l'élève à s'affirmer à travers son vécu, ses émotions, ses idées; *le contrôle de soi* évalue la capacité de l'élève à avoir des comportements de maîtrise de ses réactions et d'expression de ses sentiments et de ses pensées; *la relaxation et la détente* évaluent l'habileté de l'élève à relâcher un état de tension musculaire ou psychologique; *l'intégration sociale* évalue l'acceptation des autres par l'élève et de l'élève par les autres.

La dimension familiale — La dimension familiale est considérée sous l'angle de la perception qu'ont les parents de la situation de l'enfant à l'école et à la maison. L'instrument utilisé pour mesurer cette perception est le questionnaire de participation des parents (QPP) publié par le MEQ (1982). Ce questionnaire permet aux parents, dont les enfants éprouvent des difficultés à l'école, d'exprimer leur satisfaction sur la situation scolaire et familiale de

l'enfant, d'identifier ses points forts et ses points faibles, de donner des «indications sur des appuis éventuels à utiliser dans l'environnement familial» (p. 2).

Le questionnaire de participation des parents (QPP) fut suivi d'une entrevue avec les parents. De la même façon, la grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève (GOC) fut suivie d'une entrevue avec les enseignants.

Le protocole de recherche

La collecte des données s'est faite dans le cadre d'un protocole de type quasi-expérimental. Le protocole utilisé comprend, comme on l'a déjà mentionné, deux groupes de sujets, E et T, mesurés avant (prétest) et après (post-test) l'application du programme auprès des sujets du groupe E. Les mesures prises au moment du prétest sont de deux sortes. Il y a d'abord celles qui décrivent les sujets par rapport à certaines caractéristiques personnelles et scolaires, tels l'âge, l'année-degré et l'absentéisme scolaire. Il y a aussi celles, présentées plus haut, qui décrivent les sujets par rapport aux variables dépendantes, c'est-à-dire celles sur lesquelles le programme peut, théoriquement du moins, produire des changements. Les deux sortes de mesures prises au prétest servent à établir le degré d'équivalence des deux groupes, E et T, avant l'application du programme. Les mesures prises sur les variables dépendantes servent également de point de repère pour évaluer l'importance des changements observés chez les deux groupes de sujets au post-test, soit après l'application du programme auprès des sujets du groupe E.

Le protocole utilisé, illustré schématiquement dans la Figure 1, permet de vérifier l'hypothèse générale suivante, à savoir que le programme de parrainage produit des changements significatifs sur les variables dépendantes.

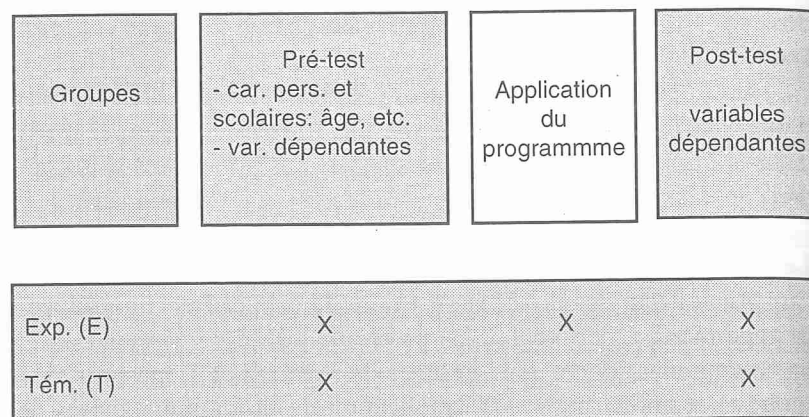


Figure 1 — Schéma du protocole de recherche employé dans l'évaluation du programme de parrainage destiné aux élèves du primaire à risque de décrochage scolaire

Le déroulement de la collecte des données

La collecte des données s'est effectuée en deux temps: avant et après l'application du programme de parrainage. À chaque fois, les instruments de collecte de données furent complétés par les différentes personnes mises à contribution dans le programme. Le Tableau 2 met en rapport trois types de renseignements: les instruments employés, les personnes qui y répondent, le moment où elles y répondent.

Tableau 2

Le déroulement de la collecte des données: les instruments utilisés avant, pendant et après application du programme

Temps	Agent de recherche	Sujet des gr. E et T	Enseignants	Parents	Bénévoles
Avant l'application du programme	Entrevue avec les parents et les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Le QPE • L'échelle d'estime de soi de Rosenberg 	<ul style="list-style-type: none"> • Le bulletin scolaire • La GOC 	• Le QPP	
Pendant l'application du programme					Le Cahier des bénévoles
Après l'application du programme	Entrevue avec les parents et les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Le QPE • L'échelle d'estime de soi de Rosenberg 	<ul style="list-style-type: none"> • Le bulletin scolaire • La GOC 	• Le QPP	

Le traitement des données

Le traitement fut ou quantitatif ou qualitatif selon la nature des données recueillies. On a utilisé des procédés statistiques pour traiter les données quantitatives. Les données qualitatives furent soumises à une analyse de contenu.

Le traitement statistique s'est effectué selon les étapes suivantes. Nous avons d'abord vérifié l'équivalence des groupes E et T sur 1) certaines caractéristiques personnelles et scolaires des sujets et sur 2) les variables dépendantes. Cette vérification de l'équivalence des groupes E et T a surtout fait appel à deux procédés

statistiques: l'analyse de la variance et le test du X^2 . Nous avons ensuite, pendant toute la durée d'application du programme, procédé à l'analyse de contenu des cahiers des bénévoles et des informations complémentaires recueillies lors des entrevues de l'agent de recherche avec les parents et les enseignants. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des changements observés entre le prétest et le post-test chez les groupes E et T pour chacune des variables dépendantes. Les principaux procédés statistiques suivants furent utilisés: l'analyse de la variance et le test du X^2 .

Résultats

Les principaux résultats de cette recherche montrent d'abord que les deux groupes peuvent être considérés comme statistiquement équivalents et qu'ils sont constitués d'élèves à risque d'abandon scolaire, présentant des caractéristiques similaires qui les distinguent des élèves dits moyens.

L'analyse de la dimension psychologique nous montre quatre changements majeurs: les jeunes ont amélioré leur capacité d'apprendre, ils sont devenus moins irritables, plus extravertis, plus détendus. De plus, l'analyse de ces données montre que l'estime de soi des élèves du groupe expérimental s'améliore alors que celle du groupe témoin diminue.

Les résultats de cette recherche, concernant la dimension scolaire, ne permettent pas d'affirmer que l'encadrement apporté aux élèves par le parrainage a amélioré leurs résultats scolaires. L'analyse de ces données particulières laisserait supposer tout au plus que l'encadrement apporté par les parrains ralentirait la diminution des résultats alors que les enfants qui ne bénéficient pas du programme auraient tendance à chuter davantage. Quant aux attitudes et aux comportements en classe, il est intéressant de noter que les élèves, en profitant du programme, se préoccupent davantage d'améliorer leurs méthodes de travail.

L'analyse de la dimension comportementale qui s'intéresse aux comportements personnels et sociaux de l'élève montre quelques changements significatifs. Les élèves qui bénéficient du programme

deviennent davantage capables de distinguer l'essentiel du secondaire et de retenir l'information. De plus, dans ce groupe, selon les enseignants, le nombre d'élèves qui ont besoin d'interventions particulières diminue. Aussi, par rapport à l'intégration sociale, l'évolution du groupe expérimental comparée à celle du groupe témoin est plus importante et significative.

Enfin, les résultats de la mesure de la dimension familiale, correspondant à la perception qu'ont les parents des élèves de la situation de l'enfant à la maison, font principalement ressortir que les parents du groupe expérimental se disent légèrement plus satisfaits que ceux du groupe témoin des résultats scolaires de leur enfant. Ce résultat est observé même si les élèves qui ont bénéficié du programme n'ont pas modifié significativement leur rendement scolaire. Quant aux comportements scolaires, même si ces élèves présentent des difficultés multiples, avant comme après le programme, le taux de satisfaction des parents chez les deux groupes d'élèves, non seulement demeure sensiblement le même, mais encore il est très élevé, soit à un niveau supérieur à 80%. Cette donnée mérite une attention particulière. Comment expliquer une si grande satisfaction des parents en regard des comportements scolaires problématiques des enfants? Malgré les difficultés des enfants, la perception que possèdent les parents des comportements scolaires de leurs enfants est très satisfaisante. D'autre part, les données recueillies suggèrent que les parents dont les enfants ont participé au programme sont plus convaincus de l'importance de faire preuve de plus de fermeté, selon les circonstances, dans leurs attitudes éducationnelles. Cette donnée suggère entre autres l'influence probable du programme sur les visions des parents à l'égard de l'encadrement de leurs enfants.

De plus, l'analyse des résultats montre quelques changements intéressants en ce qui concerne la perception qu'ont les parents de la situation de l'enfant à la maison. Par exemple, d'une façon significative, les parents des élèves qui ont bénéficié du programme estiment que leur enfant entreprend de lui-même son travail sans qu'il soit nécessaire de lui dire de le faire. Ainsi, à elle seule, cette donnée particulière suggère le développement d'une plus grande

autonomie concernant les devoirs et les leçons chez les enfants du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe témoin.

L'analyse qualitative nous apprend aussi que les parents des élèves qui ont participé au programme de parrainage ont tendance à rapporter que leur enfant s'exprime plus ouvertement et qu'il a développé une certaine confiance en lui. Ils ont aussi tendance à penser que leur enfant, soumis au programme, améliore sa réussite et son intérêt relativement aux activités extérieures à l'école.

Les parrains, de leur côté, ont tendance à rapporter que les enfants dont ils ont pris soin ont changé positivement aussi bien au plan comportemental que scolaire.

L'analyse qualitative des données recueillies auprès des enseignants fait, entre autres, ressortir qu'ils estiment que le nombre d'élèves provenant du groupe expérimental et qui éprouvent des difficultés, serait demeuré stable, tandis que le nombre d'élèves appartenant au groupe témoin et qui est aux prises avec des difficultés, aurait considérablement augmenté.

L'analyse des données, considérée à la fois aux plans quantitatif et qualitatif en regard du rendement scolaire suggère que les deux groupes à l'étude auraient globalement connu des progrès et des reculs comparables, ce qui les rend assez semblables l'un à l'autre après l'application du programme auprès des élèves du groupe expérimental.

Enfin, les résultats de cette recherche indiquent que les interventions qui semblent s'être avérées les plus efficaces sont surtout celles qui prennent la forme de jeux éducatifs, celles qui visent l'établissement et le maintien d'un climat de confiance entre le jeune et le bénévole et celles qui visent à motiver le jeune.

L'ensemble des résultats obtenus montre des résultats très positifs à la suite de la participation au programme de parrainage. Les données obtenues suggèrent beaucoup de changements significatifs dans les dimensions spécifiques liées à la fois aux aspects psychologique, comportemental et familial. Quant à l'aspect scolaire, des progrès statistiquement significatifs ne sont pas observés. Aussi, l'attitude des parents en regard de leurs enfants à l'école pose question quant à leur haut degré de satisfaction malgré les difficultés remarquées de leur enfant.

Conclusion

Devant ces résultats, il est clair que ce programme de parrainage a aidé les jeunes au plan psychologique. Toutefois, les mêmes données suggèrent aussi que les résultats scolaires des jeunes à risque de décrocher ne sont pas faciles à modifier positivement. Le programme d'intervention aurait comme permis de mettre en place les conditions favorables à l'émergence de progrès scolaires, mais la durée du programme, entre autres, a semblé de trop courte durée pour voir apparaître de meilleures performances scolaires. Aussi, il semble qu'une intervention axée en même temps sur l'assistance éducative parentale permettrait possiblement de renforcer le travail du parrain. Nous recommandons donc que d'autres recherches se préoccupent de mesurer les effets d'un programme de parrainage, accompagné d'une assistance éducative parentale, auprès de mêmes enfants à risque de décrochage avec une période d'intervention qui s'échelonne sur plus d'une année.

BIBLIOGRAPHIE

- Conference Board du Canada (1992). *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada*. Centre d'information sur les publications du Conference Board, Ottawa.
- Crockett, L., Smink, J. (1991). *The mentoring guidebook: A practical manual for designing and managing a mentoring program*, National Dropout Prevention Center, Clemson, SC, 114 p.
- Emploi et immigration Canada (1990). *L'emploi au futur: tertiarisation et polarisation, une déclaration du Conseil économique du Canada*, Approvisionnement et Services Canada, Ottawa.
- Emploi et immigration Canada (1990). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Ottawa.
- Emploi et immigration Canada (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas...* Initiatives de «L'école avant tout», Ministère d'État à la jeunesse, Gouvernement du Canada.

- Fondation Pro-Jeune-Est (1990). *Étude sociologique sur les incidences de l'abandon scolaire à la Commission Scolaire La Neigette*. Rapport-synthèse, Commission scolaire La Neigette, Services Éducatifs.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M. A. (1990). *Linking up: Final report on a mentoring program for youth*, Ithaca: Department of Human Development and Family Studies, Cornell University.
- Illinois state board of education (1990). *Annual report truant's alternative and optional education program fiscal 1989*. Springfield, IL: Author.
- Mensch, B. C., Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *Chacun ses devoirs: Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Questionnaire de participation des parents*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Miron, A. (1993). Commission Scolaire de Chomedey de Laval. Décrocher afin de mieux raccrocher... ou Décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 1993.
- Porter et Cattell (1975). *Questionnaire de personnalité pour enfants*. Institut de recherche psychologique, Montréal.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires: les comprendre, les aider*. Ville Lasalle: Éditions Hurtubise HMH Ltée.
- Rosenberg (1965). *Échelle d'estime de soi*. Institut de recherche psychologique, Montréal.
- Smink, J. (1990). *Mentoring Programs for at risk youth*. National Dropout Prevention Center, Clemson, USA.
- Stake, R. E. (1991). *Using assessment policy to reform education, Advances in program evaluation: a research annual*, v.1 part A. Greenwich, Conn. J'ai Press, 351 p.
- Statistiques Canada (1993). *Données statistiques*. Ottawa: Gouv. du Canada.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation.
- Weidman, J. C., Friedmann, R. R. (1984). *The school-to-work transition for high school dropouts*. *The urban review*, 16(1), 25-42.

Résumé

L'abandon scolaire est devenu depuis les cinq dernières années une préoccupation partagée par plusieurs personnes oeuvrant dans des domaines variés: éducation, santé communautaire, économie... La Fondation Pro-Jeune-Est, qui réunit des personnes provenant de ces divers milieux a développé un programme visant à améliorer la réussite scolaire et les conditions psychopédagogiques propices à l'apprentissage. Ce programme s'adresse spécialement aux jeunes du 2^e cycle du primaire et fait appel à un parrainage assumé par des bénévoles formés à cette fin. Une évaluation de ce programme a été effectuée en utilisant un devis quasi-experimental comportant un groupe expérimental et un groupe témoin avec mesures avant et après. Les deux groupes comprenaient chacun 17 élèves. Les variables mesurées appartiennent à quatre dimensions: psychologique, scolaire, comportementale et familiale. Pour mesurer ces dimensions, on utilisa les instruments suivants: le QPE (Porter et Cattell), l'Échelle d'estime de soi (Rosenberg), le bulletin scolaire, la Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève (MEQ) de même que le Questionnaire de participation des parents (MEQ). Une entrevue fut également réalisée avec chacun des bénévoles et les parents des élèves du groupe expérimental. Les résultats montrent des changements significatifs surtout au plan psychologique. Même si le rendement scolaire est demeuré stable, certaines conditions reliées à la réussite scolaire semblent avoir été développées. En conclusion, les auteurs recommandent la poursuite du programme, accompagnée d'une assistance éducative parentale en y ajoutant une période d'intervention qui s'échelonne sur plus d'une année.

Mots clés: support, motivation, décrocheur, programme, effets.

11. A cultura da qualidade na escola e os modos de pensar e aprender estratégicos numa perspectiva de activação do desenvolvimento psicológico

José Tavares

Universidade de Aveiro

1. Introdução

Diante de um título como este, algumas perguntas se levantam de imediato:

O que é a cultura da qualidade? O que são o pensamento e a aprendizagem estratégicos? Será possível organizar a escola na perspectiva da qualidade em que hoje tanto se insiste? Como se repercute uma perspectiva desta natureza na activação do desenvolvimento psicológico dos seus diferentes actores, se se partir da hipótese que os actores deverão conduzir a uma certa autonomia que, por sua vez, lhe dá jus a uma certa autoria da obra feita ou construída?

A reflexão que a seguir se apresenta gira em torno deste conjunto de questões.

Começa efectivamente a falar-se cada vez menos em controlo da qualidade e cada vez mais em cultura da qualidade. A cultura da qualidade, nas sociedades pós-modernas tem como grande objectivo a excelência, a qualidade total. Talvez o provérbio popular nos indique a atitude, a dinâmica e aponte para os processos que constituem os pressupostos subjacentes para a garantia de uma

qualidade total: «O que é digno de ser feito, é digno de ser bem-feito», tendo em conta as suas diferentes dimensões e o seu contexto.

A qualidade total não é um programa mas um processo complexo que exige atenção constante, renovação da crença na excelência, na sua realização voluntária, determinada. A qualidade constitui, nos nossos dias, um grande desafio à educação, pois como diz Ishikawa, em *qualidade total à maneira japonesa*, «A qualidade começa com educação e termina com educação» (Drügg e Ortiz, 1994: 9).

Estamos, de facto, a falar de uma revolução da qualidade que implica uma grande transformação da educação, ao nível dos recursos humanos e materiais, das atitudes, dos conhecimentos, das tarefas, dos processos, das estratégias, das táticas e dos contextos ou correrá um enorme risco de se tornar em mais uma pura banalidade mais ou menos estafada.

A qualidade é uma revolução na maneira de pensar e de agir que pressupõe um movimento novo e universal no sentido de um envolvimento diferente das pessoas e das sociedades, das comunidades na cultura do seu sucesso que as torne efectivamente mais realizadas e felizes. Este sucesso não poderá reduzir-se, de forma alguma, aos aspectos materiais ou de consumo se se pretender alcançar os seus verdadeiros objectivos, que, no fundo, devem constelar-se em torno da ideia de uma grande comunidade ao nível regional, nacional e transnacional. Todas as nações, as comunidades estão a aprender empenhadamente para se adaptarem aos ritmos de mudança em aceleração cada vez mais rápida e profunda. A comunidade mundial, planetária dos homens nas sociedades pós-modernas está mesmo a reaprender novas maneiras de ser, de pensar e de agir para refazer as estruturas envelhecidas que já não correspondem minimamente às novas realidades ou para reconstruir as cidades e as nações que os ódios e as guerras têm vindo a destruir mais ou menos aparatosa e dramaticamente no decorrer dos últimos tempos.

Esta aprendizagem exige, com certeza, uma nova cultura: a cultura da qualidade. A cultura da qualidade, numa perspectiva

holística, total, passa pela articulação de princípios que não poderão ser escamoteados mas entendidos o mais correctamente possível, entre os quais se alinham alguns, a seguir:

- 1) Aceitar a ideia da renovação e revisão da organização e da gestão,
- 2) Desenvolver um novo modo de agir nas organizações. «A perfeição não é um acto mas um hábito» (Aristóteles);
- 3) A cultura da qualidade começa pelas pessoas;
- 4) A cultura da qualidade é uma filosofia de educação renovada e permanente;
- 5) A cultura da qualidade é um processo lento que exige mudanças na forma de pensar e de agir, envolvimento individual e colectivo;
- 6) É um processo holístico que mobiliza as capacidades das pessoas e das instituições por inteiro.
- 7) A paixão é inerente à prossecução da qualidade. «Sem paixão não se chega a lado nenhum».
- 8) A cultura da qualidade, inseparável de uma dinâmica de sucesso, de construção pessoal e solidária, comunitária que passa pelas vertentes: fisiológica, emocional, social, espiritual, intelectual, financeira, é também uma questão de ética;
- 9) A meta da qualidade total é fazer bem-feito;
- 10) O desperdício não é qualidade;
- 11) A qualidade total faz-se com pessoas, com pessoas mobilizadas; é preciso, pois, dar condições às pessoas para que construam o seu próprio ambiente que seja mobilizador das suas capacidades;
- 12) A qualidade total faz-se com grandes lideranças. Lideranças assentes na credibilidade, no comprometimento, na flexibilidade e autoridade, no respeito pelo outro, na confiança. A liderança pressupõe uma atitude e um decernimento servidos por um bom pensamento estratégico que é como que uma maneira de *ver através de*, ou seja, ver para a frente, para trás, para cima, para baixo, para além de, em relação aos diferentes problemas, acontecimentos e situações.

As aprendizagens e o pensamento estratégicos, que devem cada vez mais passar pelas experiências, pela vida das pessoas e das colectividades, pressupõem estes princípios que constituem a condição *sine qua non* para uma verdadeira activação do desenvolvimento psicológico.

2. A qualidade total. Porquê? Em quê? Para quê? Como? Com quem?

A qualidade total aparece ligada, desde o início, ao sistema administrativo. Numa primeira fase, dada a filosofia subjacente em que assenta, são, de facto, os aspectos administrativos, organizacionais e de gestão que estão na primeira linha das preocupações. É por isso que desde o começo do século se desenvolvem primeiramente as correntes de matriz taylorista e, depois dos anos 20 e em moldes mais ligados a tratamentos estatísticos, segue-se o Shewhartismo. A partir da 2ª Guerra Mundial e, mais propriamente depois dos anos 50, a dimensão técnica e administrativa começa a ceder algum espaço à dimensão humana. Uma espécie de neotaylorismo em que assentam as transformações organizacionais das sociedades pós-modernas e de que o milagre japonês entre os anos 50 e 80 com a filosofia de que a melhoria da qualidade deve envolver toda a empresa e mobilizar toda a nação, com base num pacto social, parece constituir um exemplo. É a grande tentativa do Japão na conquista do mercado mundial através da imposição da sua imagem de marca. Para isso contratou os melhores especialistas entre os quais Deming cujo nome acabou por ficar ligado à atribuição de uma medalha de prata com a sua efígie para premiar a qualidade. Este prémio era distribuído anualmente às categorias de Pessoal e de Aplicação (grandes e pequenas empresas, divisões e fábricas).

A totalidade total «total quality control» na designação de A.V. Feigenbaum (1961), era descrita através de 14 pontos apresentados por Deming, a saber:

- «1.º Estabelecer a constância de propósito para melhorar o produto e o serviço.
- 2.º Adoptar a filosofia da qualidade.

- 3.º Acabar com a dependência da inspecção em massa.
- 4.º Cessar a prática de negociar apenas com base no preço.
- 5.º Melhorar sempre e constantemente o sistema de produção e serviço.
- 6.º Instituir o treinamento e o retreinamento.
- 7.º Instituir a liderança.
- 8.º Afastar o medo.
- 9.º Eliminar as barreiras entre as áreas de apoio.
- 10.º Eliminar slogans, exortações e metas para os empregados.
- 11.º Eliminar as cotas numéricas.
- 12.º Remover as barreiras ao orgulho de execução.
- 13.º Instituir um sólido programa de educação e retreinamento.
- 14.º Agir no sentido de concretizar a transformação.» (Drügg e Ortiz, 1994:12).

Nos anos 80, a América entra numa nova guerra, a guerra comercial, fazendo igualmente apelo à cultura da qualidade. Para isso pensa, além de Deming, em J. M. Juran, Ph. Crosby, os gurus da qualidade que começam a dar consultoria nos Estados Unidos sobre qualidade total ou liderança pela qualidade em cujos componentes poderíamos destacar, os técnico-normativos (Taylor), técnico-estatísticos em termos de produto e processos (Shewhart), a dimensão humana e social (factores humanos) (Maslow e Herzberg) e os factores técnicos da qualidade total de acordo com a doutrina de Deming, Juran, Feigenbaum e Crosby.

A partir dos anos 90 é a grande aposta do Brasil. E hoje, julgo podermos afirmar que é o grande desafio da Europa e de toda a Comunidade Mundial, das sociedades pós-modernas, na perspectiva das novas sociedades que aprendem novas formas de pensar e de agir para se adaptarem às transformações constantes e vertiginosas a que não podem, de forma alguma, alhear-se.

Estamos verdadeiramente a caminhar a passos largos para uma nova cultura, a cultura da qualidade, da excelência em todos os domínios da actividade humana. Os discursos, vindos dos mais variados quadrantes, desde o comércio à indústria, dos filósofos aos políticos passando pelos sociólogos, psicólogos, cientistas, tecnólogos, gestores, economistas, estão cheios de referências a esta

realidade: qualidade do meio físico, biológico, ambiental; qualidade psicológica, pedagógica, científica, social, ética, cultural. Está-se efectivamente a caminhar para uma nova era que exige uma nova educação. Oxalá não se fique apenas em slogans inúteis e vazios de conteúdo. Que a cultura da qualidade se desenvolva e transforme os sistemas de formação, de educação em comunidades que desenvolvam novas atitudes e formas de pensar e aprendam novas formas de convivência na construção das sociedades da nova era que já começou.

3. Como desenvolver aprendizagens estratégicas no sentido da cultura da qualidade

A cultura da qualidade, do melhor possível exige novas estratégias nos processos de aprendizagem ou aprendizagens estrategicamente diferentes. O que é uma aprendizagem estratégica ou estrategicamente diferente? O que faz que uma aprendizagem seja estratégica, de que se começa a falar com alguma insistência? Uma aprendizagem estratégica terá que, antes de mais, definir bem os objectivos com base em políticas educativas esclarecidas e coerentes; determinar os processos mais adequados, seleccionar os recursos humanos e materiais apropriados, desenvolver contextos positivos e motivadores que mobilizem as capacidades dos sujeitos por inteiro e em todas as suas dimensões, em termos de eficácia, de sucesso. Parece que uma aprendizagem estratégica pressupõe uma boa articulação entre *quem aprende, o que se aprende, como se aprende, porquê e para quê se aprende*. É a ligação destes três vértices do triângulo, *quem, o quê e o como* com o centro do mesmo triângulo *porquê e para quê se aprende* que possibilita, uma aprendizagem estratégica ou um aprender estrategicamente de que o esquema que a seguir se esboça nos dá uma ideia mais concreta (Figura 1).

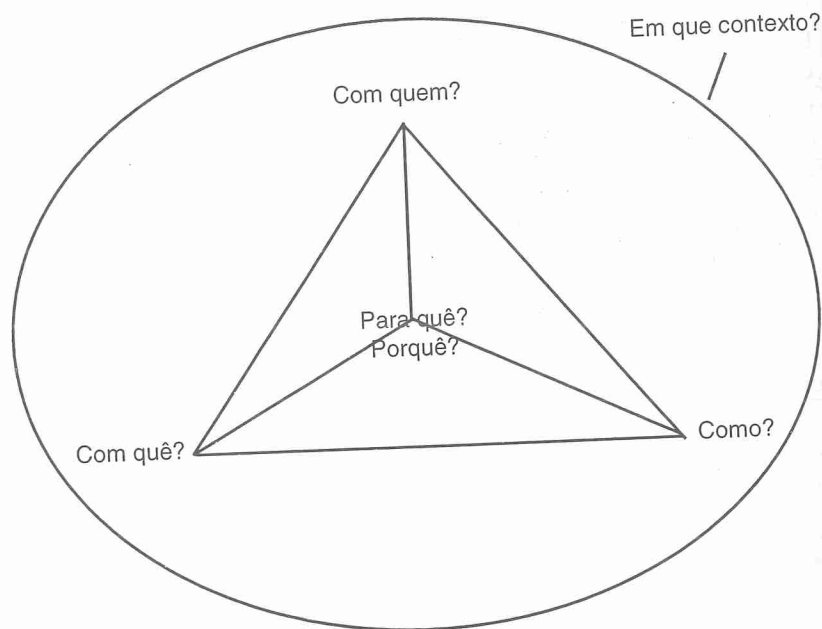


Figura 1 — Questões subjacentes à dinâmica de um pensar e aprender estrategicamente

A qualidade é o resultado da interação dinâmica que é desencadeada, acontece no interior deste sistema em que a determinação, o conhecimento, o envolvimento, por inteiro, dos diferentes actores no processo e o pacto social constituem os seus suportes fundamentais.

As aprendizagens estratégicas pressupõem atitudes, modos de pensar e de agir estratégicos.

O que são atitudes, modos de pensar e de agir estratégicos? É a questão que decorre naturalmente das premissas anteriores.

O conhecimento que está subjacente a toda a actividade humana constitui um elemento essencial do processo de qualidade. Conhecer implica dominar o conteúdo, compreender os processos,

os diferentes actores e suas competências, dispor de recursos humanos e materiais adequados. O conteúdo são os conhecimentos, sobre as matérias, os assuntos; os conhecimentos sobre as actividades, os contextos, os próprios processos, os sentimentos, as motivações, os recursos humanos e materiais, as finalidades, os objectivos. A compreensão do processo envolve o conhecimento da sua dinâmica interna e dos seus percursos em que todos estes elementos ou componentes são lançados num verdadeiro projecto. É neste sentido que poderia ser entendida esta tese de matriz ausubeliana e que poderíamos exprimir do seguinte modo: a possibilidade de um conteúdo adquirir «sentido», ser significativo depende de ele ser incorporado ao conjunto de conhecimentos previamente existentes na «estrutura mental» e experiencial do sujeito em situação ou nos seus diferentes contextos. Penso que a inovação que deverá conduzir à mudança dos processos de aprendizagem nos diferentes sistemas de formação e educação aponta claramente neste sentido.

4. A qualidade nos processos de ensino/aprendizagem e a activação do desenvolvimento psicológico

Parece óbvio que a qualidade nos processos de ensino aprendizagem e a activação do desenvolvimento psicológico decorrem naturalmente de tudo o que foi dito até este momento. Neste sentido, poderíamos dizer que a cultura da qualidade nos processos de educação e formação, em geral, e nos processos de ensino/aprendizagem, em particular, constitui uma preocupação, uma atitude fundamental na activação do desenvolvimento psicológico que, em certa medida, serve de estrutura a todas as outras dimensões da realização pessoal, social e cultural ou multicultural do homem, na sua situação concreta, «mundana», se me é permitido recorrer a uma metáfora de matriz heideggeriana.

A esta luz em que consiste a activação do desenvolvimento psicológico, quais os seus principais componentes e como se realiza na prática?

A activação do desenvolvimento psicológico é um processo dinâmico e complexo. Assenta nos corolários i) de que o sujeito

humano se desenvolve no tempo de um modo articulado e progressivo nas diferentes dimensões da sua personalidade: física e biológica, psicológica, social, linguística, multi e transcultural tendo em conta os diferentes contextos mais ou menos favoráveis em que a sua vida ocorre; ii) de que é possível activar, estimular, acelerar, potencializar esse desenvolvimento no sentido da sua optimização. Esta activação faz-se dentro de um determinado processo que iremos apresentar seguidamente, de acordo com um modelo esquemático por nós apresentado em estudos anteriores. (Tavares, 1995:63).

Na activação do desenvolvimento psicológico o sujeito é lançado no processo como um verdadeiro projecto. Daí que toda a sua realidade inter e intrapessoal nos seus diferentes estádios de desenvolvimento e nos seus distintos contextos deverá ser considerada. Impõe-se, pois, como um primeiro momento de activação examinar o ponto de partida em que os sujeitos se encontram, de que possibilidades ou recursos dispõem, quais as dificuldades com que eventualmente se defrontam na sua situação concreta, que processos de activação conviria pôr em movimento com que tarefas, actividades e com base em que conhecimentos, com que meios, em que circunstâncias. Assim, a análise da situação constitui, certamente, o primeiro momento do processo de activação. Será necessário fazer um diagnóstico da situação o mais pormenorizado possível identificando claramente as zonas actualizadas e potenciais de desenvolvimento de cada sujeito concreto que serão efectivamente aquelas em que o sujeito está mais disponível para poder ser incentivado, activado.

Como se faz a análise da situação? É a pergunta que se levanta de imediato. A análise da situação assenta numa atitude essencialmente heurística, fenomenológica e passa sobretudo pelos registos da observação e do questionamento. É com base na observação e no questionamento e na informação daí decorrente que se levantam e formulam as hipóteses de trabalho, se escolhem os instrumentos para a recolha dos dados para a sua confirmação ou rejeição, se determinam, organizam e executam os processos de intervenção no sentido da activação e se avaliam os resultados.

A análise da situação é fundamental porque ela antecipa, em certa medida, o levantamento de hipóteses, a selecção, organização, execução dos processos, as próprias soluções.

Poderíamos, com base nos pressupostos apresentados, explicitar um pouco mais como se processa este tipo de análise. Com base na observação e a partir da informação disponível sobre a situação, uma primeira questão a colocar seria do seguinte teor: onde está o problema ou a dificuldade? Nos sujeitos, em que dimensão da sua personalidade? Física, biológica, psicológica, social, linguística? No caso de ser psicológica, é de natureza afectiva, cognitiva, volitiva? Como se manifesta? De um modo claro, confuso, problemático, difuso? E assim, sucessivamente, poderão ser questionadas as outras dimensões, física, biológica, social, linguística, cultural, etc. As questões mais pertinentes ou relevantes poderão dar origem a hipóteses de trabalho que determinarão a recolha de informação e os caminhos possíveis de solução. Interrogações semelhantes poderiam colocar-se ao nível dos processos, das tarefas, dos conhecimentos e dos contextos.

Nos momentos seguintes do processo de activação as estratégias seriam semelhantes. Assim, quer ao nível da caracterização dos componentes e da sua análise, quer ao nível dos processos e estratégias de intervenção e sua avaliação, as questões incidiriam sobre os sujeitos tendo em conta as diferentes dimensões da sua personalidade, os processos, os conteúdos, as tarefas, os contextos. Uma vez identificados e caracterizados os principais componentes de activação, a saber: os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos, os processos, os materiais, os instrumentos e os contextos seria com base numa observação e análise mais ou menos fina em cada um desses componentes e na sua intersecção que se determinariam os processos, se implementaria a sua realização e respectiva avaliação desses mesmos processos e resultados. O resultado desta avaliação poderá ter como consequência o seu prosseguimento a um outro nível na dinâmica da sua optimização que constitui o grande objectivo de todo o processo ou voltar a etapas anteriores que se apresentam mais problemáticas ou menos conseguidas que será necessário reexaminar e activar previamente.

Penso que se o leitor se detiver sobre um esquema mental com as características daquele que apresentamos depara-se, de imediato, com uma lógica que lhe é familiar e conatural que lhe permite compreender e recriar facilmente a estrutura, os passos e a dinâmica de um processo de activação. Pelo que mais que explicar o que é e o que implica activar o desenvolvimento psicológico é preferível convidar as pessoas a reflectir e a dizer, a contar o que é que isso significa para si à luz da sua experiência, da sua vida, da sua história. Talvez o ir contando e recontando a sua história, a história dos outros e do mundo e dos seus gritos o ajude a compreender e a intervir na activação do desenvolvimento psicológico.

REFERÊNCIAS

- Boud, D. Cohen, Ruth & Walker, D. (Eds.). (1993). *Using experience for learning*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Cuningham, I. (1994). *The Wisdom of strategic learning. The self managed learning solution*, London, McGraw-Hill.
- Chambel, M.J. e Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*, Lisboa, Texto Editora.
- Drügg, Kátia, I. e Ortiz, Dayse, D. (1994). *O desafio da educação. A qualidade total*, Rio de Janeiro, Markon Books.
- Eraut Michael (1994). *Developing professional knowledge and competence*, London, The Falmer Press.
- Garratt, B. (Ed) (1995). *Developing strategic thought. Rediscovering the art of direction-giving*, London, McGraw-Hill.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*, London, Cassel.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement an era of change*, London, Cassel.
- Tavares, J. e Bonboir, Anna (Coord.) (1995). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*, Aveiro, Ed. CIDInE.
- Tavares, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE.*, Aveiro, Ed. CIDInE.

- Tavares, J. (1992). A mobilização dos mecanismos conscientes e inconscientes na construção do conhecimento e na invenção científica e tecnológica. Um exemplo: J. Lacan. *Cadernos CIDInE*, 4, Aveiro, Ed. CIDInE.
- Tjosvold, D. & Tjosvold, Mary, M. (1995). *Psychology for leaders*, New York, John Wiley & Sons.
- Van Manen, M. (1992). *Researching lived experience. Human science for an human sensitive pedagogy*, Ontario (Canada), The Althouse Press.
- Woot, Ph. & Cochinaux, Ph. (1995). *Une education européenne. Vers une société qui apprend*, Louvain-la-Neuve, Groupe Education de l'ERT.

Resumo

Neste estudo, procura-se esclarecer, por um lado, o que se entende por uma cultura da qualidade, no contexto escolar, a qualquer nível em que ocorra, por aprendizagem e pensamento estratégicos com base em teses de uma ciência psicológica, sociológica, pedagógica repensada através de dinâmicas de gestão empresarial, económica e financeira cujo objectivo é a sua máxima rentabilidade ao nível dos processos e dos produtos. Por outro lado, ver até que ponto esta atitude, esta maneira de pensar e de agir, estas estratégias podem ser transpostas para os processos de ensino/aprendizagem numa perspectiva de activação do desenvolvimento psicológico.

Penso tratar-se de uma temática de grande actualidade que vem colocar grandes desafios à educação e, sobretudo, aos sistemas de formação para a construção da nova era que já se encontra em gestação acelerada, nas sociedades pós-modernas.

12. Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement de niveau primaire

L. Fortin, J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier, M. Déry
Université de Sherbrooke

L'étude des liens entre les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement présentés par les élèves du primaire constituent un sujet d'intérêt pour les chercheurs et les intervenants (Frick, Kamphaus, Lahey et Loeber, 1991; McGee et Share, 1988; Patterson, 1990; Rutter, 1989; Waldie et Spreen, 1993; Wentzel, 1991). La nature des comportements présentés par ces élèves attire l'attention des intervenants spécialisés. De plus, les jeunes manifestant des troubles de comportement résistent à la majorité des stratégies d'intervention (Kazdin, 1987). Cet intérêt est également en grande partie attribuable au fait que les élèves en troubles de comportement et en difficultés d'apprentissage présentent de sérieux troubles à long terme. En effet, des études longitudinales rapportent que les enfants présentant de telles difficultés sont plus susceptibles d'avoir une adaptation et une insertion sociale limitées à l'adolescence et à l'âge adulte (Le Blanc et Janosz et Langelier-Biron, 1993). De plus, ils éprouvent de grandes difficultés à s'insérer dans le monde du travail et ils présentent le taux de chômage le plus élevé parmi les catégories d'âge de la population active depuis 1982 (Langlois, 1992).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (1994) estime que 1,64% des élèves présentent des troubles de comportement et 8,83% manifestent des difficultés d'apprentissage au niveau primaire. Toujours selon le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1992),

l'élève en troubles de comportement révèle un déficit important de sa capacité d'adaptation et manifeste des difficultés d'interactions avec l'environnement scolaire, social et familial. Le MEQ (1992) rapporte qu'il s'agit de deux types de catégories de comportements: les comportements sur-réactifs et les comportements sous-réactifs. Les comportements sur-réactifs regroupent les paroles et les actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, etc. Les comportements sous-réactifs sont des peurs excessives des personnes ou des situations nouvelles, de la passivité de la dépendance et du retrait. Un élève est en difficultés d'apprentissage lorsqu'il a plus d'un an de retard en français ou en mathématique (MEQ, 1992). Le MEQ ne précise pas la prévalence des difficultés d'apprentissage des élèves en troubles de comportement.

Dans une étude longitudinale, Loeber et Schmalin (1985) observent que les élèves en troubles de comportement sont ceux qui, dans bien des cas, ne respectent pas les règles établies. Ils peuvent manifester des comportements agressifs tels se bagarrer, de la tricherie, des vols, du vandalisme ou de l'impulsivité. Ces dernières observations sont en lien avec la définition des élèves en troubles du comportement du MEQ (1992). Dans une étude auprès de 102 élèves en troubles de comportement, Fortin (1993) rapporte que 78% de ces élèves présentaient des difficultés d'apprentissage. Il est clair qu'une proportion importante de ces élèves est peu intéressée aux matières scolaires, élèves peu minutieux dans leur travail et peu engagés dans les activités scolaires (Kazdin, 1987, Walker, Shinn, O'Neil et Ramsey, 1987). Les élèves en troubles de comportement obtiennent généralement des résultats scolaires inférieurs à la moyenne et la majorité d'entre eux accuse un retard scolaire important par rapport à leur âge chronologique (Hinshaw, 1992). Fortin, (1992) observe que les élèves avec leur double problématique, difficultés d'apprentissage et troubles de comportement présentent des troubles très sévères à l'école.

Les principaux facteurs associés aux difficultés d'apprentissage et aux troubles de comportement ont été examinés à raison de deux stratégies distinctes. Certains chercheurs sélectionnent les élèves sur

la base des difficultés d'apprentissage scolaire à l'école et ils étudient les troubles de comportement des élèves. Il existe un autre courant où les chercheurs identifient les élèves en troubles du comportement et étudient les troubles concomitants comme les difficultés d'apprentissage. Pour des fins de précision et de clarté, la présentation des études se fera selon la sélection des élèves soit à partir des troubles du comportement soit à partir des difficultés d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons successivement les caractéristiques personnelles et familiales de ces deux groupes d'enfant.

Les caractéristiques personnelles des élèves ayant des troubles de comportement

L'étude de Fortin (1992) compare trois groupes d'élèves en classe: ceux manifestant des troubles de comportement, ceux ayant des difficultés d'apprentissage additionnelles et ceux présentant ni l'une ni l'autre des difficultés. Cette étude a permis d'établir que 59,7% des comportements en classe des élèves ayant des troubles de comportement peuvent être classifiés comme inadéquats. Les principaux comportements émis sont des comportements d'instabilité motrice, des activités étrangères (faire une autre activité que celle demandée par l'enseignant), des bruits inopportuns (siffler, crier, etc.) et des commentaires hors contexte. Il y a presque égalité sur les comportements inadéquats avec les élèves ayant à la fois des troubles de comportements et des difficultés d'apprentissage, qui eux émettent 57,2% de comportements inadéquats. Finalement, les élèves ordinaires présentent 45,3% de comportements inadéquats. L'écart entre les proportions de comportements inadéquats des élèves en troubles de comportement et des élèves ordinaires, bien que statistiquement significatif, ne soit pas à première vue préoccupant au plan clinique. En effet, il semble surprenant de constater que l'écart entre les deux groupes d'élèves ayant des troubles de comportement et les élèves ordinaires n'est que de 14,4% et de 11,9%. Cependant une analyse plus approfondie des résultats indique que les élèves ayant des troubles de comportement et des difficultés d'apprentissage émettent principalement des

comportements perturbants qui interfèrent avec l'apprentissage scolaire et qui dérangent l'atmosphère de la classe même si la fréquence de certains d'entre eux est faible. C'est le cas des bruits avec la chaise, la bouche ou les pieds, des sifflements et des cris dans la classe.

D'autres études sur les élèves en troubles de comportement rapportent des liens avec les difficultés d'apprentissage et l'agressivité (McConaughy et Ritter 1986), les comportements délinquants (Larson, 1988; Waldie et Spreen, 1993) le manque d'attention et les troubles oppositionnels (Hinshaw, 1992), le manque de responsabilité sociale (Wentzel, 1991), et le manque d'habiletés sociales (Gresham, 1992). En se basant sur une méthodologie rigoureuse, l'étude de Frick, Kamphaus et Loeber (1991) sur les difficultés d'apprentissage des élèves en troubles de comportement a permis de montrer que le trouble de l'attention est le seul problème externalisé qui soit associé aux difficultés d'apprentissage des enfants ayant des troubles de comportement.

Les caractéristiques personnelles des élèves en difficultés d'apprentissage

McConaughy et Ritter (1986) ont comparé les caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage aux élèves ordinaires et ils rapportent que ces premiers initient moins de contacts sociaux avec les pairs, que leur niveau de participation aux activités scolaires est plus faible et qu'ils sont plus immatures. De plus, ils observent chez les élèves en difficultés d'apprentissage un taux d'incidence plus élevé de dépression, de comportements obsessifs-compulsifs, de comportements de retrait, d'hyperactivité et d'agressivité. Waldie et Spreen (1993) suggèrent également un profil psychologique particulier chez ces élèves en précisant que les élèves en difficultés d'apprentissage possèdent certaines caractéristiques de personnalité qui les rendent susceptibles de s'engager dans des activités plus délinquantes.

Les résultats de l'étude longitudinale de McKinney (1989) auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage vont dans le même sens des écrits rapportés précédemment et indiquent que ces élèves

présentent des déficits de l'attention, des troubles de comportement et des comportements de retrait. Il faut interpréter ces derniers résultats avec prudence vu que cette dernière étude est basée sur un échantillon de 63 sujets, ce qui est très restreint pour une analyse de classification de sous-groupes d'élèves. Les troubles du langage et les déficits neuropsychologiques de l'enfant ont été aussi associés aux difficultés d'apprentissage des enfants (Sullivan Spafford et Grosser, 1993).

Dans une étude longitudinale et populationnelle auprès de jeunes âgés de cinq ans à 15 ans, Moffitt (1990) s'est intéressée à la relation entre la délinquance et les D. A. et elle observe que lorsque qu'un enfant entre à l'école et qu'il vit des échecs en lecture au bout de quelque temps, cela coïncide avec l'augmentation de comportements antisociaux. Moffitt (1990) conclut qu'il est possible que la présence des difficultés d'apprentissage chez un élève le rende plus susceptible d'être diagnostiqué par le personnel scolaire comme ayant un déficit de l'attention avec hyperactivité.

En somme, l'examen des écrits scientifiques révèle une concomitance élevée des troubles de comportements et des difficultés d'apprentissage. En outre, certains auteurs dont Margalit (1989) observent que certains comportements communs des deux groupes d'élèves quant aux respects des règles, l'attention à la tâche et aux compétences cognitives. En plus d'avoir les mêmes difficultés sur le plan relationnel, ces élèves sont très dépendants de l'adulte.

Les caractéristiques parentales associées aux élèves ayant des troubles de comportement.

Les liens entre les caractéristiques parentales et les T. C. de leur enfant ont été l'objet de nombreuses recherches qui peuvent être divisées en trois catégories: la pathologie des parents, les pratiques éducatives et le milieu socioéconomique. Les troubles de comportement de l'enfant sont associés à la psychopathologie du père et à la consommation d'alcool et de drogue (Lahey, Piacentini, McBurnett, Stone & Hynd, 1988). Les pratiques éducatives des parents associées aux troubles de comportement ont été catégorisées sous diverses dimensions ce qui permet de mieux les comprendre: le

manque de supervision parentale (Patterson et Bank, 1986), les pratiques punitives et les pratiques inadéquates ou inconsistantes (Kazdin, 1987; Ramsey et Walker, 1988). Comparés aux parents d'élèves ordinaires, Fortin et Mercier, (1994) rapportent que les parents des enfants en troubles de comportement se distinguent par la faible qualité des soins de base (alimentation, habillement, etc.) et la faible participation des parents aux activités scolaires (devoirs, etc.).

Plusieurs recherches ont démontré une association significative entre un faible niveau socio-économique et les troubles de comportement (Offord, Boyle et Racine, 1991; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Toutefois, il est également connu que ce seul facteur est insuffisant pour comprendre l'apparition des troubles de comportement. En effet, lorsque les analyses sont basées sur ce seul facteur de risque, les résultats obtenus permettent une prédiction faible surtout lorsque l'effet des autres variables est gardé constant.

Les caractéristiques parentales associées aux élèves en difficultés d'apprentissage.

Les enfants en difficultés d'apprentissage proviennent souvent de parents dont l'histoire est marquée par les troubles du langage (McGee, Williams & Silva, 1984), l'échec scolaire et une faible scolarisation (Ekstrom, Goertz, Pollack, Rock, 1986). Les attitudes négatives des parents envers l'école (Brantlinger, 1991; Cochan et Dean, 1991) se traduisent souvent par une dévalorisation de l'école, par peu d'encouragements à leur enfant de persister dans les tâches scolaires surtout pour celles qui demandent un certain niveau de difficultés (Van Hecke et Tracy, 1987). Les styles éducatifs, démocratique ou rigide, ont été aussi associés aux difficultés d'apprentissage (Grolwick et Ryan, 1989). La perception que les parents ont de leur enfant et les sentiments qu'ils ont à leur égard ont aussi été rapportés (Philips, 1987). Lors d'une étude longitudinale, Estrada, Arsenio, Hess, Holloway (1987) ont étudié les liens entre la qualité de la relation affective de la mère avec son enfant et la performance scolaire. Les résultats indiquent que la relation affective de la mère est associée significativement aux attitudes

positives envers l'école à l'âge de cinq-six ans, à la performance scolaire à l'âge de 12 ans. De façon générale, les études révèlent un lien significatif entre les caractéristiques parentales décrites précédemment et les comportements scolaires et sociaux des élèves à l'école (Brantlinger, 1991; Cochran et Dean, 1991; Greenwood et Hickman, 1991). Enfin, le niveau socio-économique faible est le facteur environnemental le plus fréquemment associé aux difficultés d'apprentissage et aux troubles de comportement (Hinshaw, 1992).

En résumé, les deux types d'études rapportent que les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement ont plusieurs caractéristiques personnelles communes et qu'ils proviennent de milieux familiaux défavorisés au plan économique où les pratiques parentales sont inadéquates. À notre avis, il y a un fort recouvrement entre ces deux types de difficultés.

Une des difficultés majeures des études portant sur les difficultés d'apprentissage concomitantes aux troubles de comportement est la proximité de ces deux troubles. De plus, ces études quoique souvent faibles au niveau méthodologique sont la plupart du temps unidimensionnelles. Vu la complexité de la problématique et la diversité des facteurs associés aux élèves en troubles de comportement et en difficultés d'apprentissage, nous émettons l'hypothèse que les études sur ce thème doivent être multidimensionnelles pour dépasser le niveau de connaissances actuelles. C'est en réponse à ces deux préoccupations que nous proposons principalement par cette étude d'examiner les facteurs associés aux habiletés scolaires en contrôlant statistiquement la sévérité des troubles de comportement.

À partir d'un échantillon clinique d'élèves en troubles de comportement au primaire, les objectifs de l'étude sont: 1) Comparer les élèves en troubles de comportement à des élèves ordinaires sur des variables personnelles telles que les habiletés sociales, les troubles de comportement, les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire et les variables familiales que sont les pratiques éducatives des parents, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu. 2) Estimer les liens entre les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire et les habiletés sociales, les

troubles de comportement, les pratiques éducatives, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu tout en contrôlant la sévérité des troubles de comportement. 3) Estimer dans une perspective multivariée les variables les plus associées aux difficultés d'apprentissage.

Méthode

Les sujets

L'étude porte sur 48 garçons de niveau primaire âgés de 7 à 12 ans. Ils ont été recrutés dans six écoles de la région de l'Estrie, Québec, Canada. À partir de cet échantillon, nous avons formé deux groupes: un groupe clinique composé de 29 élèves, présentant des troubles de comportement selon les critères du D. S. M. -3 (R) et un groupe témoin composé de 19 élèves ordinaires. Ces derniers ne présentent aucune difficulté d'apprentissage et de comportement et ne doivent bénéficier d'aucun service particulier (scolaire, social ou hospitalier).

Devis de recherche

C'est une étude de type corrélationnelle cas-témoin.

Instruments de mesures

1. *Questionnaire sur les habiletés sociales*. Traduction du *Social Skills Rating System (S. S. R. S.)* (Gresham et Elliot, 1990), ce questionnaire est une évaluation multivariée des comportements sociaux des jeunes à l'école. Dans cette étude, nous avons utilisé la version enseignant qui comprend 51 énoncés et trois échelles: 1) habiletés sociales, 2) troubles de comportement externalisés et internalisés et 3) compétence scolaire. Les réponses sont sur une échelle de type Likert en trois points: jamais, parfois, très souvent.

Les habiletés sociales sont des comportements adéquats appris qui permettent d'interagir efficacement avec les autres (Gresham et Elliot, 1984).

Ce questionnaire évalue trois catégories d'habiletés sociales 1.1) coopération: aider les autres, partager le matériel et respecter les règles et les consignes; 1.2) affirmation de soi: initier des

comportements comme demander des informations, s'introduire auprès d'amis et répondre à la pression ou aux insultes des pairs; 1.3) contrôle de soi: se contrôler dans les situations conflictuelles comme répondre adéquatement aux taquineries et se contrôler dans les situations non conflictuelles et qui requièrent des compromis. La somme de ces trois catégories forme l'échelle totale des habiletés sociales.

Les troubles du comportement comprennent deux catégories de comportements: 2.1) les comportements externalisés: les comportements impliquant les agressions verbales ou physiques envers les autres et un contrôle faible des humeurs; 2.2) les comportements internalisés: les comportements indiquant de l'anxiété, de la tristesse, de l'isolement et une pauvre estime de soi.

Les compétences scolaires traduisent le fonctionnement de l'élève au niveau des apprentissages scolaires. Cette échelle est une mesure composée de différents comportements. Les énoncés sont évalués à partir d'une échelle en cinq points correspondant à des sous-catégories (1 = très faible 10%, 5 = très fort 10%) des élèves en classe.

Le S. S. R. S. démontre une fidélité adéquate (test-retest: .90; alpha: .90). Des épreuves de validité de convergence avec des échelles des tests suivants: *Social Behavior Assessment* (1978), *The Harter Teacher Rating Scale* (Harter, 1978) et *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1982) se sont avérées satisfaisantes. Il a été expérimenté auprès d'un échantillon de 4,700 jeunes américains âgés de 3 à 18 ans.

2. *Les difficultés d'apprentissage.* Les difficultés d'apprentissage sont identifiées à partir de la définition du Ministère de l'éducation du Québec (1992), c'est-à-dire, un an de retard en français ou en mathématique tel qu'indiqué au dossier scolaire de l'enfant et rapporté par les parents lors d'une entrevue.

3. *L'inventaire du comportement du jeune.* Traduction du *Child Behavior Checklist* (Achenbach et Edelbrock, 1991), cette mesure permet l'évaluation des problèmes sociaux et émotifs (huit syndromes), tels qu'ils sont perçus par l'enseignant. Dans la présente étude, nous avons retenu l'échelle sur les troubles de l'attention (20 questions), les comportements agressifs (9 questions) et les

comportements délinquants (25 questions). Les réponses sont sur une échelle de type Likert en 3 points. Ce test a été soumis à une épreuve de validité de convergence avec le *Conners Revised Teacher Rating Scale* (r de .62 à .90) et la fidélité est adéquate (test-retest de .84 à .90; inter source, $rd = .57$).

4. *Les pratiques éducatives des parents.* Traduction du *Parental Behavior Questionnaire* (Seigelman, 1965) et du *Parental Bonding Instrument*, (Parker, 1983), ce questionnaire est une adaptation basée sur les travaux de Rollins et Thomas (1979). L'instrument évalue deux dimensions soit les soins et le soutien (7 items) et la punition (6 items). L'évaluation est basée sur une échelle en quatre points destinée à mesurer la fréquence de ces pratiques éducatives au cours des six derniers mois. Les travaux réalisés dans le cadre de l'enquête pilote sur la santé mentale des jeunes ont établi que ces construits étaient confirmés par une analyse factorielle. Les corrélations test-retest varient entre ,70 et ,84 chez les parents.

5. *Les événements stressants.* Traduction du *Life Event Checklist* (Johnson et McCutcheon, 1980) par le service de recherche de l'Hôpital Rivières-des-Prairies pour les fins de l'enquête sur la santé mentale (Québec), cet instrument comporte une liste de 23 événements de vie perturbants, évalués sur une échelle en quatre points (de «extrêmement dérangeant» à «pas du tout dérangeant»). Les corrélations test-retest à un intervalle de deux semaines sont de ,72. Des items seront ajoutés pour évaluer l'effet stressant de l'agression physique ou sexuelle vécue par un membre de la famille ou observée dans la communauté.

6. *Scolarité des parents et revenu familial.* Ces informations sont recueillies lors d'une entrevue avec les parents. Une variable composite qui tient compte du statut d'activité et du niveau d'étude complété des parents ainsi que du revenu familial. Le statut d'activité réfère à la principale occupation des personnes, soit: être sur le marché du travail ou bénéficiaire de l'aide sociale.

Procédure

D'abord, il y a eu une formation des enquêteurs. Cette formation consistait à les familiariser avec le protocole d'évaluation,

à maîtriser le déroulement des entrevues, la compréhension des questions et à connaître les principaux biais à éviter lors des entrevues. Les enseignantes ont été rencontrées individuellement à l'école. Dans un premier temps, on leur expliquait les objectifs de l'étude puis elles devaient remplir deux questionnaires auto-rapportés (Gresham et Elliot, 1990 et Achenbach et Eldebrock, 1991). L'entrevue structurée auprès des parents avait lieu à la maison. Les parents devaient répondre aux questionnaires sur les pratiques éducatives, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu et les difficultés d'apprentissage de leur enfant.

Les résultats

Le premier objectif était de comparer les élèves en troubles de comportement à des élèves ordinaires sur des variables personnelles telles que les habiletés sociales, les troubles de comportement, les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire et les variables familiales que sont les pratiques éducatives des parents, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu. Les élèves en troubles de comportement se différencient des élèves ordinaires sur l'ensemble des variables à l'étude. En effet, le Tableau 1 rapporte des différences significatives sur le plan des habiletés sociales aux dimensions coopération ($t = -6,18$ $p < ,001$), affirmation de soi ($t = -4,09$ $p < ,001$), contrôle de soi ($t = -7,01$ $p < ,001$) et l'échelle totale des habiletés sociales ($t = -7,50$ $p < ,001$). Les élèves en troubles de comportement se différencient aussi des élèves ordinaires sur de nombreux comportements inadéquats en classe. Les résultats indiquent des différences significatives pour les troubles de comportements externalisés ($t = 6,93$ $p < ,001$), les comportements internalisés ($t = 6,04$, $p < ,001$), les comportements délinquants ($t = 8,80$ $p < ,001$), les troubles de l'attention ($t = 8,00$ $p < ,001$) et les comportements agressifs ($t = 5,88$ $p < ,001$). La plupart de ces élèves ont vécu des échecs scolaires. En effet, les élèves ayant des troubles de comportement se différencient significativement des élèves ordinaires sur les dimensions scolaires: la compétence scolaire ($t = -3,51$ $p < ,001$) et les difficultés d'apprentissage ($t = 7,12$, $p < ,001$).

Tableau 1

Comparaison entre les élèves en troubles de comportement et les élèves ordinaires quant aux habiletés sociales, les troubles de comportement, les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire, les pratiques éducatives des parents, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu (test t)

Variables	Elèves T.C.	Ecart type	Elèves ordinaires	Ecart type	Test t
1. Caractéristiques personnelles					
1.1 Habiletés sociales					
Coopération	9,58	4,15	17,00	3,19	-6,18***
Affirmation de soi	9,79	4,47	14,84	3,67	-4,09***
Contrôle de soi	9,27	4,16	16,94	2,85	-7,01***
Total habiletés sociales	28,65	10,04	48,78	7,36	-7,50***
1.2 Troubles de comportement					
Comportements externalisés	6,86	3,43	1,00	1,63	6,93***
Comportements internalisés	5,79	2,22	2,15	1,70	6,04***
Comportements délinquants	7,10	3,23	0,36	0,95	8,80***
Troubles de l'attention	20,24	7,63	3,94	5,57	8,00***
Comportements agressifs	0,65	0,48	0,00	0,00	5,58***
1.3 Dimensions scolaires					
Compétence scolaire	14,37	5,53	19,84	4,83	-3,51***
Difficultés d'apprentissage	0,79	0,41	0,52	0,22	7,12***
2. Caractéristiques familiales					
Soins	-2,27	6,27	1,54	5,16	-2,21*
Punition	-5,49	4,34	0,02	3,99	-4,40***
Événements stressants	4,41	3,36	2,52	2,34	2,13*
Revenu et scolarité des parents	6,13	1,45	4,05	1,81	4,40***
N=48	p<,05*	p<,01**	p<,001***		

De plus, aux caractéristiques familiales, les résultats indiquent des différences significatives quant aux soins que les parents dispensent à leur enfant ($t = -2,21$ $p < ,02$) et la punition des parents ($t = -4,40$ $p < ,001$). Aussi, les élèves en troubles du comportement vivraient plus d'événements stressants ($t = 2,13$ $p < ,05$) que les élèves ordinaires. Enfin, il y a une différence significative sur le revenu familial et la scolarité des parents entre les deux groupes d'enfants à l'étude ($t = 4,40$ $p < ,001$).

Le deuxième objectif est d'estimer les liens entre les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire et les habiletés sociales, les troubles de comportement, les pratiques éducatives, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu familial tout en contrôlant la sévérité des troubles de comportement. Dans ce cas, nous recourons à des corrélations partielles afin de contrôler statistiquement les associations imputables à la sévérité des troubles de comportement. Cette stratégie permet d'évaluer la force des associations entre les variables d'intérêt indépendamment des variations sur la sévérité des troubles de comportement. Les résultats du Tableau 2 indiquent des liens significatifs et négatifs d'abord, entre les difficultés d'apprentissage de l'élève et les variables personnelles que sont la coopération ($r = -,38$ $p < ,007$), le contrôle de soi ($r = -,34$ $p < ,018$) et l'échelle totale des habiletés sociales ($r = -,41$ $p < ,004$). Il y a un lien significatif et positif entre les difficultés d'apprentissage de l'élève et les variables personnelles que sont les troubles de comportements externalisés ($r = ,34$ $p < ,018$), les comportements internalisés ($r = ,31$ $p < ,032$), les comportements délinquants ($r = ,33$ $p < ,021$), les troubles de l'attention ($r = ,52$ $p < ,001$) et les comportements agressifs ($r = ,34$ $p < ,018$). Parmi les caractéristiques familiales, la punition des parents est associée significativement et négativement aux difficultés d'apprentissage des élèves ($r = ,32$ $p < ,024$).

Les résultats au Tableau 2 indiquent aussi que la compétence scolaire est associée positivement à certaines caractéristiques de l'élève. On observe des liens positifs et significatifs pour la coopération ($r = ,54$ $p < ,001$), l'affirmation de soi ($r = ,30$ $p < ,03$) et l'échelle totale des habiletés sociales ($r = ,46$ $p < ,001$). Par contre,

les résultats indiquent un lien significatif et négatif entre la compétence scolaire et les troubles de l'attention ($r = -,70$ $p < ,001$). Enfin, il y a un lien significatif et négatif entre la compétence scolaire des élèves et la caractéristique familiale revenu et scolarité des parents ($r = -,47$ $p < ,001$).

Tableau 2

Corrélations partielles entre les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire et les habiletés sociales, les troubles de comportement, les pratiques éducatives, les événements stressants, la scolarité des parents et leur revenu tout en contrôlant la sévérité des troubles de comportement

Variables	Difficultés d'apprentissage	Compétence scolaire	
1. Caractéristiques personnelles			
1.1 Habiletés sociales			
Coopération	-,38***	,54***	
Affirmation de soi	-,25	,30*	
Contrôle de soi	-,34**	,23	
Total habiletés sociales	-,41**	,46***	
1.2 Troubles de comportement			
Comportements externalisés	,34**	-,18	
Comportements internalisés	,31*	-,27	
Comportements délinquants	,33*	-,16	
Troubles de l'attention	,52***	-,70***	
Comportements agressifs	,34**	-,01	
2. Caractéristiques familiales			
Soins	-,20	,18	
Punition	-,32*	,02	
Événements stressants	,03	-,04	
Revenu et scolarité des parents	,22	-,47***	
N=48	$p < ,05^*$	$p < ,01^{**}$	$p < ,001^{***}$

Le troisième objectif est d'estimer, dans une perspective multivariée, les variables les plus associées aux difficultés d'apprentissage des élèves. Le Tableau 3 présente les résultats de

l'analyse de régression multiple des variables les plus associées aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Tableau 3
Principaux prédicteurs des difficultés d'apprentissage des élèves
(analyse de régression multiple)

Variable dépendante: les difficultés d'apprentissage			
Variation dans l'équation	Multiple R	Changement du R au carré	
1. Nombre de troubles des conduites	,60	,37***	
2. Troubles de l'attention	,73	,18***	
3. Comportements agressifs	,77	,06**	
N=48	p<,05*	p<,01**	p<,001***

Ces résultats indiquent que les principaux prédicteurs des difficultés d'apprentissage une fois l'association avec la sévérité des troubles de comportement entrée dans l'équation sont: 1) les troubles de l'attention et 2) les comportements agressifs. Les variables coopération, contrôle de soi, total habiletés sociales, comportements externalisés, comportements internalisés et la punition des parents ne sont pas retenues dans l'équation. Les résultats suggèrent que les difficultés d'apprentissage sont associées aux troubles du comportement (36% de la variance expliquée) mais également à d'autres variables personnelles (22% de la variance). Au total, les trois variables expliquent 60% de la variance ce qui est relativement élevé.

L'interprétation

Les résultats indiquent que les élèves ayant des troubles de comportement se différencient significativement des élèves ordinaires sur les habiletés sociales, les troubles de comportement, les difficultés d'apprentissage, la compétence scolaire, les pratiques éducatives des parents, les événements stressants vécus par le jeune et la scolarité et les revenus des parents. Ces résultats vont dans le sens attendu et sont conformes aux écrits scientifiques qui rapportent des difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez les élèves en troubles de comportement (Hinshaw, 1992; Kazdin, 1987; Patterson, 1992; Walker et al. 1995). En effet, les élèves en troubles de comportement à l'école sont ceux qui, dans bien des cas, s'opposent ou ne respectent pas les règles établies. Ils peuvent s'exprimer par des comportements agressifs et offensifs (Loeber et Schmalting 1985), présenter moins d'habiletés sociales (Gresham, 1992) ou des problèmes d'anxiété et d'isolement. Ces élèves en plus d'être peu engagés dans les activités scolaires (Kazdin, 1987, Walker, Shinn, O'Neil et Ramsey, 1987), obtiennent généralement des résultats scolaires inférieurs à la moyenne et la majorité d'entre eux accuse un retard scolaire important par rapport à leur âge chronologique (Hinshaw, 1992).

Les résultats de cette étude indiquent également des liens négatifs entre la coopération, le contrôle de soi et l'échelle totale des habiletés sociales et les difficultés scolaires. Ces données vont dans le même sens de celles de Gresham (1992) qui rapporte que le manque d'habiletés sociales est associé aux difficultés d'apprentissage.

D'autres caractéristiques personnelles sont aussi associées positivement aux difficultés d'apprentissage. C'est le cas des troubles de comportement externalisés et internalisés, les comportements délinquants, les troubles de l'attention et les comportements agressifs. Frick *et al.* (1991) et Margalit (1989) identifient la variable troubles de l'attention comme étant la plus associée aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles de comportement. Ces résultats se rapprochent de l'étude comparative entre les élèves en troubles d'apprentissage et les élèves ordinaires de McConaughy et

Ritter (1986) qui rapportent que les élèves en difficultés d'apprentissage initient moins de contacts sociaux avec les pairs, leur niveau de participation aux activités scolaires est plus faible que les élèves ordinaires. Les difficultés d'apprentissage des élèves manifestant des troubles de comportement ne peuvent uniquement être expliqués par leurs problèmes de comportement. Les analyses suggèrent, en effet, que les difficultés d'apprentissage sont associées indépendamment des troubles de comportement, aux habiletés sociales. De plus il y a des associations à des indices d'adversité familiale tels que les pratiques parentales inadéquates, la pauvreté et la faible scolarisation des parents. Nos résultats démontrent clairement que des facteurs personnels, sociaux et environnementaux sont associés aux difficultés d'apprentissage. Ces résultats vont dans le sens des écrits scientifiques qui rapportent que les difficultés d'apprentissage sont associées à différentes variables entre autres aux variables personnelles et familiales (Hinshaw, 1992, Sullivan et Grosser, 1993, Wentzel, 1991). À l'instar de Boyle (1987), nous estimons qu'il serait réductionniste de croire que la compétence scolaire est tributaire uniquement du potentiel cognitif de l'enfant mais elle est aussi la résultante de facteurs multidimensionnels comme les relations interpersonnelles.

Les résultats obtenus peuvent suggérer l'importance de maintenir des programmes de prévention et de promotion dans les milieux défavorisés, puisque cette condition est associée à des difficultés d'apprentissage accrues. Ils suggèrent également que des habiletés sociales moindres sont en lien avec les difficultés d'apprentissage. Ceci permet de poser l'hypothèse que l'on sous-estime souvent le rôle des habiletés sociales dans le cheminement scolaire. Des programmes d'entraînement aux habiletés sociales pourraient avoir des effets bénéfiques non seulement sur la socialisation de ces enfants, mais éventuellement sur les difficultés d'apprentissage en cours de scolarisation.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1991). L'inventaire du comportement de l'enfant. Child Behavior Checklist. Manual for the teacher's report form and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Boyle, J. G. (1987). Commentary: the role of intrapersonal psychological variables in academic school learning. *Journal of School Psychology, 95*, 389-392.
- Brantinger, E. (1991). Home-school partnerships that benefit children with special needs. *The Elementary School Journal, 91*, 3, 249-259.
- Cochran, M., et Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal, 91*, 3, 261-269.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. A. (1986). Who drop out of high school and why? Finding from a National study. *Teachers College Record, 87*, 356-373.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D. et Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: longitudinal consequence for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology, 23*, 210-215.
- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et Socialisation, 15*, 1, printemps 1992.
- Fortin, L. (1993). Les troubles de comportement des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Dossier Professionnel, Centre d'apprentissage du Québec*, hiver, 7-10.
- Fortin, L., Mercier, H. (1994). Liens entre l'implication des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe. *Revue des Sciences de l'Éducation, XX*, 3, 513-528.
- Frick, P., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. G., Hart, E., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 289-294.
- Greenwood, G. E. et Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: implications for teacher education. *The Elementary School Journal, 91*, 3, 279-287.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review, 21*, 3, 348-360.

- Gresham et Elliott (1990). Social skills rating system, American Guidance Service, Psy Can, Toronto, Canada.
- Grolwick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 143-154.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Johnson, J. H., McCutcheon, S. M. (1980). Assessing life stress in older children and adolescents: preliminary findings with the Life Events Checklist. In Sarason, I. G., Spieldberger, C. D. (Eds.). *Stress and Anxiety*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Kadzin, A. E. (1987). Conduct disorders in childhood and adolescence. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry*, 9, Sage Publications, London.
- Lahey, B. B., Piacentini, J. C., McBurnett, K., Stone, P., Hartdagen, S. & Hynd, G. (1988). Psychopathology in the parents of children with conduct disorder and hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 163-170.
- Langlois, S. (1992). Les transitions sur le marché du travail: une perspective longitudinale. *Relations Industrielles*, Vol. 47, no 4, pp. 79-100.
- Larson, K. A. (1988). A research review and alternative hypotheses explaining the link between learning disabilities and delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 357-363, 369.
- Leblanc, M., Janosz, M., Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et Socialisation*, n^{os} 1 et 2, pp. 43-64.
- Loeber, R. & Schmalig, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 337-352.
- Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 1, 41-45.
- McConaughy S. H. et Ritter (1986). Social competence and behavioral problems of learning disabled boys aged 6-11. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 39-45.
- McGee, R., & Share, D. L. (1988). Attention deficit disorder-hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.

- McGee, R., Williams, S. & Silva, P. A. (1984). Background characteristics of aggressive, hyperactive and aggressive-hyperactive boys. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 280-284.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 3, 141-150.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec.
- Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15. *Child Development*, 61, 893-910.
- Offord, P., Boyle, G. & Racine, Y. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 31-54). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Parker, G. (1983). Parental overprotection. A risk factor in psycho-social development. Grune & Stratton, 1983; 325 p.
- Patterson, G. R. (1990). Some comments about cognitions as causal variables. *American Psychologist*, 45, 984-985.
- Patterson, G. & Bank (1986). Boots trapping your way the nomological tricket. *Behavioral Assessment*, 8, 49-73.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Ramsey, E. & Walker, H. M. (1988). Family management correlates of antisocial behavior among middle school boys. *Behavioral Disorders*, 13, 3, 187-201.
- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 633-653.
- Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile delinquency: trends and perspective*. New York: Penguin.
- Sullivan, Spafford, C. et Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 3, mars, 178-189, 198.
- Van Hecke, M., Tracy, R. J. (1987). The influence of adult encouragement on children's persistence. *Child Study Journal*, 17, 4, 251-268.

- Waldie, K., Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 6, juin-juillet, 417-423.
- Walker, H. M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in school: strategies and best practices. *Brook Cole Publishing Company*. N.Y.
- Walker, H. M., Shinn, M. R., O'Neil et Ramsey, E. (1987). A longitudinal assessment of the development of antisocial behavior in boys: rationale, methodology and first year result. *Remedial and Special Education*, 8 (4), 7-16, 27.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 1991, 62, 1066-1078.

BIBLIOTECA

Escola Superior de Educação

LEIRIA