Éducation et francophonie

acelf.ca

L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES

Thérèse LAFERRIÈRE
Université Laval, Québec, Canada

Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY
Université Laval, Québec, Canada

Stéphane ALLAIRE
Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Geneviève THERRIAULT
Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Patrimoine canadien Canadian Heritage

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

acelf ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Éducation et francophonie
www.acelf.ca

VOLUME XXXIX : 1 – PRINTEMPS 2011

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf
ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Rédactrices invitées :
Claire LAPOINTE et Pauline SIROIS

Liminaire

1 **Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire**
Claire LAPOINTE, Université Laval, Québec, Canada
Pauline SIROIS, Université Laval, Québec, Canada

7 **Au premier plan : les enfants ou les résultats?**
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

26 **Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe**
Marie-Pierre BARON, Université Laval, Québec, Canada
Hélène MAKDISSI, Université Laval, Québec, Canada
Andrée BOISCLAIR, Université Laval, Québec, Canada

54 **La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires**
Sabine KAHN, Université libre de Bruxelles, Belgique

67 **Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire**
René LANGEVIN, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada
Carole SÉNÉCHAL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Serge LARIVÉE, Université de Montréal, Québec, Canada

80 **La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal**
Fasal KANOUTÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
Gina LAFORTUNE, Université de Montréal, Québec, Canada

93 **Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés**
Gabriel POWER, Université Laval, Québec, Canada
Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada

119 **Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation**
Yves de CHAMPLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

133 **Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire**
Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

156 **L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES**
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY, Université Laval, Québec, Canada
Stéphane ALLAIRE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Geneviève THERRIAULT, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

183 **Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement**
Audrey GROLEAU, Université Laval, Québec, Canada
Chantal POULIOT, Université Laval, Québec, Canada

201 **La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes**
Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

218 **De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi : une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi**
Pierre USCLAT, Université Paul Valéry-Montpellier III, France

L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES[1]

Thérèse LAFERRIÈRE
Université Laval, Québec, Canada

Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY
Université Laval, Québec, Canada

Stéphane ALLAIRE
Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Geneviève THERRIAULT
Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

1. Les coauteurs remercient vivement Nathalie Chabot et Denyse Lamothe, professionnelles de recherche au CRIRES, pour leur collaboration à l'analyse des données de base de cette étude de cas.

RÉSUMÉ

Le concept de réussite scolaire est examiné à travers les définitions, les axes de recherche et les moyens d'agir qu'ont retenus les chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) depuis sa création en 1992. La théorie historicoculturelle est appliquée à ce cas et le modèle d'Engeström (1987, 1999) sert de cadre de référence pour l'analyse du système éducatif québécois en tant que système d'activité qui a pour finalité la réussite scolaire des élèves. Cette analyse, de niveau méta, examine l'activité des agents de la réussite scolaire, notamment les outils et instruments d'intervention mis en œuvre dans différents contextes ainsi que certains rôles, normes et politiques qui en sont ressortis. L'analyse se veut proactive et met en lumière les modes d'intervention, en milieu scolaire et postsecondaire, des agents de la réussite scolaire au sein de leur communauté (classe, école, communauté locale ou élargie). Elle fait ressortir les éléments suivants : 1) la définition donnée en 1992 de la réussite scolaire, à savoir l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires, est un artefact culturel utile malgré certaines réserves que les chercheurs du CRIRES expriment périodiquement à son sujet; 2) les axes de recherche orientent la médiation de l'innovation en privilégiant une grande variété d'outils et d'instruments ainsi que l'examen de leurs retombées dans des contextes précis; 3) le CRIRES conçoit de façon de plus en plus explicite son champ de recherche d'un point de vue systémique.

ABSTRACT

Study on school success in Québec: a historical-cultural analysis of a CRIRES research centre activity

Thérèse LAFERRIÈRE
Laval University, Québec, Canada
Sylvie BARMA, Barbara BADER, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD and Anabelle VIAU-GUAY
Laval University, Québec, Canada
Stéphane ALLAIRE
University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada
Geneviève THERRIAULT
University of Québec in Rimouski, Québec, Canada
Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME and Anne LESSARD
University of Sherbrooke, Québec, Canada

The concept of school success is examined through the definitions, research axes and actions chosen by researchers from *Centre de recherche et d'intervention sur*

la réussite scolaire (CRIRES) since its creation in 1992. The historical-cultural theory is applied to this case, and the Engeström model (1987, 1999) is used as a frame of reference to analyze the Québec education system whose goal is success for the students. At the meta level, this analysis examines school success agents, such as intervention tools used in different contexts, as well as certain roles, standards and policies that go along with them. The analysis is proactive and shows intervention modes in the school and post-secondary milieus, agents of school success within the community (class, school, local community or society). What emerges is that 1) the 1992 definition for school success, to reach the learning objectives for each level, is a cultural artifact despite certain reserves that the CRIRES researchers periodically express on this subject, 2) the research axes orient the mediation of innovation by using a wide variety of instruments and the examination of their results in specific contexts, and 3) CRIRES is developing, in a more and more explicit way, its scope of research from a systemic point of view.

RESUMEN

El estudio del éxito escolar en Quebec: un análisis histórico-cultural de la actividad de un centro de investigación, el CRIRES

Thérèse LAFERRIÈRE
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Sylvie BARMA, Barbara BADER, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD y Anabelle VIAU-GUAY
Universidad Laval, Québec, Canadá
Stéphane ALLAIRE
Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá
Geneviève THERRIAULT
Universidad de Quebec en Rimouski, Quebec, Canadá
Rollande DESLANDES y Marie-Claude RIVARD
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME y Anne LESSARD
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

El concepto de éxito escolar se examina a través de las definiciones, los ejes de investigación y los medios de intervención que han sido validados por los investigadores del Centro de investigaciones y de intervención sobre el éxito escolar (CRIRES) desde su creación en 1992. Se aplica la teoría histórico-cultural a este caso y el modelo de Engeström (1987, 1999) sirve de marco de referencia para el análisis del sistema educativo quebequense en tanto que sistema de actividad cuya finalidad es el éxito escolar de los alumnos. Este análisis, de nivel meta, examina la actividad de los agentes del éxito escolar, entre otros, las herramientas de intervención propuestas en diferentes contextos así como ciertos roles, normas y políticas que han

resultado. El análisis es proactivo e ilumina los modos de intervención, en medio escolar y post-secundario, los agentes del éxito escolar en el seno de sus comunidades (clase, escuela, comunidad local y ampliada). Sobresale que: 1) la definición dada en 1002 del éxito escolar, es decir, el logro de objetivos de aprendizaje propios a cada etapa de las progresiones escolares, es un artefacto cultural útil a pesar de algunas reservas que los investigadores del CRIRES expresan periódicamente sobre dicho sujeto; 2) los ejes de investigación orientan la mediación de la innovación privilegiando una gran variedad de instrumentos así como el examen de sus repercusiones en contextos precisos y 3) el CRIRES concibe de manera cada vez más explicita su campo de investigación desde un punto de vista sistémico.

Introduction

Le concept de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnel. Concrètement, son étude s'articule en fonction des paradigmes adoptés par les chercheurs et les praticiens. L'activité des uns comme des autres, orientée vers la réussite scolaire, s'inscrit dans un temps et un lieu donnés. Cet article se veut rétrospectif, mais aussi prospectif, à la demande des rédactrices de ce numéro thématique qui posent la question : « Dans le monde actuel marqué par la proximité des collectivités et l'interconnexion des défis rencontrés, quelle définition de la réussite scolaire permet de répondre aux différents besoins des jeunes ? »

D'entrée de jeu, nous reconnaissons que les besoins des jeunes sont non seulement cognitifs, mais aussi affectifs, physiques et sociaux. Ils requièrent l'attention des éducateurs et l'école peut et doit y répondre. Le concept de réussite scolaire, souvent compris comme faisant référence à l'acquisition de savoirs cognitifs, appelle donc le développement humain intégral, incluant les ramifications de multiples compétences. Ces compétences, qu'il s'agisse de savoir-faire ou de savoir-être, profitent des savoirs acquis dans l'action. C'est dire à quel point la mission de l'école se veut large !

L'UNESCO distingue trois modes d'éducation : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle (Delors, 1996). La première est la seule à laquelle des crédits sont attribués aux élèves (bulletins, diplômes), la deuxième se pratique en milieu de travail sans mener à l'obtention d'un diplôme, alors que la troisième se produit tout au long de la vie et en dehors du processus de scolarisation. L'éducation formelle, qu'elle s'exerce dans un pays en voie de développement qui souscrit au programme de l'*Éducation pour tous* ou dans un pays membre de l'OCDE, se décline en différents modes d'organisation de la formation. Depuis l'avènement d'Internet, l'éducation formelle tend à se délocaliser, la formation en ligne gagne du terrain et les environnements d'apprentissage en réseau se répandent. L'éducation non formelle augmente alors que les organisations offrent de plus en

plus de formations sur place et en ligne à leur personnel. L'éducation informelle s'intensifie avec les ressources Web dont les apprenants disposent.

Les agents de l'éducation, soient-ils élèves, enseignants, directeurs d'établissement, professionnels non enseignants, administrateurs, fonctionnaires, parents, élus ou chercheurs, savent que la réussite éducative passe, en partie du moins, par la réussite scolaire. Imaginons l'axe scolaire et l'axe éducatif comme deux roues dentelées représentant de multiples complexités, problèmes et difficultés à résoudre. Lorsque ces deux roues disjointes sont combinées, elles forment un engrenage complexe, et ce dernier devient le moteur d'un puissant tremplin pour le développement de l'humain situé dans une société. La société occidentale étant fort alphabétisée, l'importance d'étudier ce tremplin devient une responsabilité à assumer.

Pour mieux comprendre la réussite scolaire et sa contrepartie – l'échec scolaire –, les chercheurs font nécessairement des choix, que ce soient des choix d'objets spécifiques, de perspectives d'étude, de définitions ou de méthodes. Dans ce numéro spécial portant sur la normativité en matière de réussite scolaire, une analyse de leur activité de recherche et, à travers elle, de l'activité des agents de la réussite scolaire au sein de leur communauté nous paraît pertinente, puisque celle-ci contribue à la définition même de cette normativité. Le cas retenu est celui du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), né d'un partenariat entre enseignants et chercheurs, qui a pour devise « Pas de recherche sans intervention et pas d'intervention sans recherche » et dont les auteurs de ce texte font partie. Nous examinerons le système éducatif en tant que système d'activité qui a pour finalité la réussite scolaire des élèves. Cette analyse, de niveau méta, portera sur les choix d'objets et d'outils/instruments des agents de ce système, tels que repérés, suggérés et analysés en différents contextes par les membres du CRIRES. Pour ce faire, nous avons retenu comme cadre de référence la théorie historicoculturelle de l'activité (*cultural-historical activity theory*, ci-après CHAT).

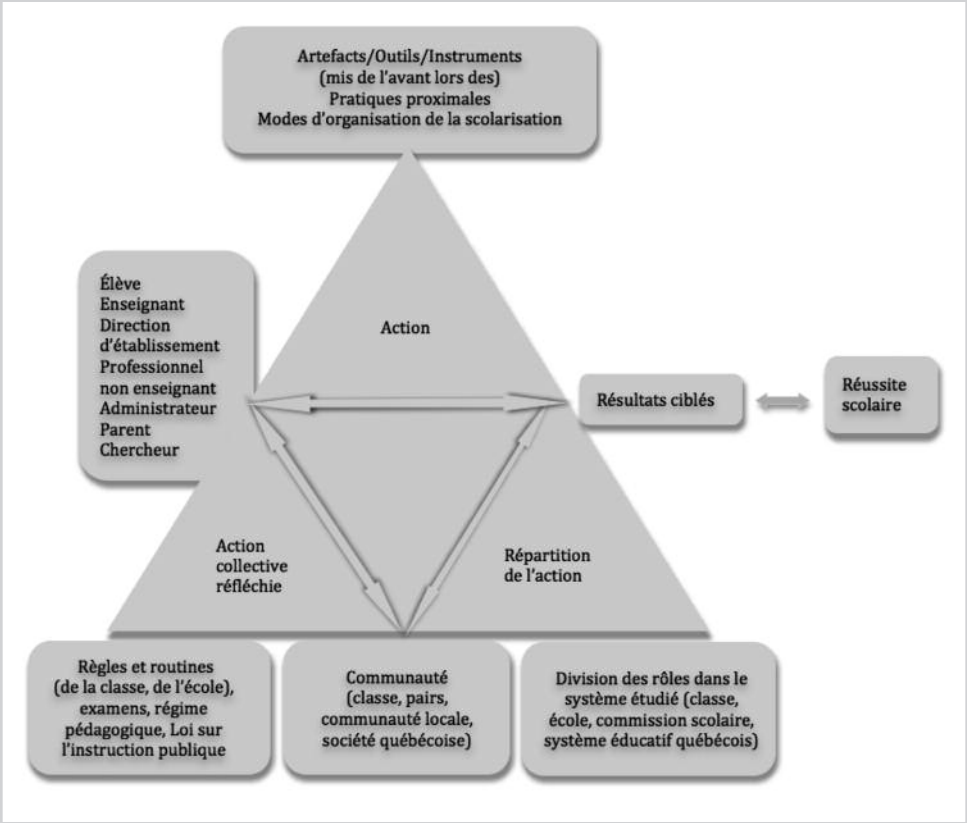
La théorie historicoculturelle de l'activité

L'étude de l'activité humaine se situe dans un lieu et un temps donnés, mais elle prend en considération l'héritage culturel d'une communauté déterminée (Vygotsky, 1978/1934; Leont'ev, 1978/1947). La CHAT, dans la première génération de sa formulation, tient compte du contexte et de la culture tout autant que de l'action finalisée de l'agent, des outils/instruments dont il se sert et des résultats qu'il obtient. La seconde génération de la CHAT est largement inspirée des travaux de Leont'ev (1981). Elle met l'accent sur l'importance de la différenciation entre l'action individuelle et l'action collective et prend en considération les interactions complexes entre l'individu et sa communauté. Engeström (1987) illustre cette deuxième génération alors qu'il élargit la représentation originale triangulaire de l'activité (agent – artefacts/outils/instruments médiateurs – résultats ciblés), centrée sur l'individu (le sujet ou l'agent) dont l'action est médiée par des artefacts culturels, en y adjoignant un niveau macro au moyen de trois autres triangles représentant : 1) la communauté au

sein de laquelle s'inscrit l'action; 2) la division des rôles (répartition de l'action); 3) les politiques et les règlements (action collective réfléchie). Engeström insiste sur l'importance de l'étude des interrelations entre tous ces éléments. C'est le métacadre d'analyse que le CRIRES adopte afin de comprendre la réussite scolaire à la lumière des projets de recherche réalisés par ses membres.

Ainsi que l'illustre le schéma qui suit, mettant en relief une adaptation du modèle d'Engeström (1987), les agents (centre gauche) de la réussite scolaire sont multiples : l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le personnel professionnel, les cadres supérieurs, les parents ou les chercheurs. De même, les outils/instruments utilisés varient, tout comme les résultats ciblés. Leurs systèmes d'activité sont distincts mais interdépendants, soutient Engeström (1999) au moment où il propose la troisième génération de cette théorie. Cette dernière avance, entre autres, que l'unité d'analyse à privilégier est la pratique conjointe d'au moins deux systèmes d'activité. Nous incluons les chercheurs du CRIRES en tant qu'agents, puisque ceux-ci contribuent à favoriser la réussite scolaire et éducative en agissant dans les milieux scolaires dans le cadre de leurs recherches-interventions.

Figure 1. **Adaptation du modèle d'Engeström (1987).**



Selon la CHAT, le rapport entre un agent et la finalité de son action dans un système d'activité donné est sujet à transformation par les outils/instruments-médiateurs qu'il utilise. Lorsqu'un chercheur ou une équipe de chercheurs du CRIRES suggère à cet agent une approche, un concept, une méthode ou une technique (par ex. : un modèle d'interprétation des activités cognitives des élèves de DeBlois, 2003), les outils/instruments et les artefacts culturels bien ancrés (par ex. : le *faire apprendre la même chose à tous en même temps*) continuent néanmoins d'exercer tout leur poids. Pour qu'un nouvel outil/instrument-médiateur ait de l'effet, il doit répondre à un besoin particulier, mais son inclusion dans le système d'activité risque de soulever au point de départ une contradiction, une tension quelconque. La résolution de celle-ci entraîne un arrangement différent de l'action enseignant/élève(s) ou enseignant(s)/enseignant(s) dans une communauté donnée, par exemple une classe, une école, une commission scolaire, une communauté locale, une société. L'action collective, orientée vers un but commun comme la réussite scolaire, se reflète dans de nouvelles routines qui s'établissent avec le temps dans une communauté. Cette action collective réfléchie est de grande importance. C'est elle qui conduit à l'établissement de normes et de politiques, ce qui donne au système d'activité une nouvelle stabilité dans la façon dont les agents mobilisent les outils/instruments-médiateurs au sein de leur communauté.

La dimension historicoculturelle de la réussite scolaire comme finalité se traduit en des résultats ciblés à court ou à moyen terme par des communautés en des temps et des lieux déterminés (par ex. : le pourcentage de réussite visé, la réduction de l'écart entre les taux de réussite des élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés).

Bref rappel des résultats ciblés au Québec

Le principe d'égalité des chances est un principe cher à la société québécoise. Plusieurs en font même une question de justice sociale. Baby (2005) rappelle qu'au Québec, avant la Révolution tranquille, le problème de la fréquentation scolaire se pose en fonction d'une scolarisation de l'élite. Les années 1960 voient la publication du rapport Parent[2], qui met l'accent sur l'accès, mais aussi sur la démocratisation de l'enseignement et sur l'égalité des chances. Le ministère de l'Éducation oriente ensuite son action sur les milieux défavorisés (Crespo, 1984). Suivra le plan d'action *L'école québécoise*[3], puis, au début des années 1990, le plan *Chacun ses devoirs*[4], considéré comme un plan d'action national visant à favoriser la réussite scolaire et éducative. C'est dans ce contexte que le CRIRES est créé en 1992. Dix ans plus tard, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) est mis sur pied par le CRIRES.

2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). Rapport Parent, 5 tomes. Accessible à l'adresse Web suivante : http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html.
3. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
4. Ministère de l'Éducation, *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, 1992.

Les indicateurs de l'éducation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) montrent que les taux d'obtention d'un diplôme du secondaire chez les moins de 20 ans sont à la hausse : ils sont passés de 70,7 % en 2003-2004 à 72,2 % en 2007-2008. Pour la même période, les taux d'obtention d'un diplôme du secondaire pour les adultes de 20 ans ou plus ont augmenté légèrement, passant de 14,5 % en 2003-2004 à 15,1 % en 2007-2008 (MEQ, 2004; MELS, 2009). L'objectif du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation[5] (1997), qui visait un taux de 85 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, a été ramené à la baisse, soit à 80 % en 2020, par le MELS dans le plan *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (2009). Cet objectif, qui semble plus réaliste pour plusieurs, s'avère un enjeu social de taille auquel les universitaires ne peuvent se soustraire.

Quelques résultats ciblés au Canada

Les données produites par Statistique Canada (Statistique Canada, 2007; Willms, 2004) permettent de constater qu'environ 25 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans présentent des difficultés persistantes en lecture, qui menacent l'ensemble de leur scolarisation et qui les mettent à risque de décrochage scolaire. Cette proportion de jeunes en difficulté de compréhension en lecture a une incidence énorme sur les plans social et humain puisque, dans nos sociétés, la maîtrise de la langue écrite fait partie des compétences nécessaires à la vie quotidienne. Olson (1998) rapporte que ce taux d'analphabétisme coûte deux milliards de dollars au Canada. Par ailleurs, l'ostracisme qui en résulte est énorme si ce n'est que sous l'angle de l'obtention d'un emploi afin de contribuer pleinement à l'économie (Daniau et Bélanger, 2008) et à la vie en société.

Selon une étude de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), les plus grands avantages du diplôme d'études secondaires sur le plan individuel sont de meilleurs salaires et la possibilité d'accéder aux études supérieures, dont la nécessité pour l'occupation d'un emploi nouvellement créé s'approche de 70 %, selon ce que laisse entendre Industrie Canada depuis une dizaine d'années. L'Institut de la statistique du Québec (2010) constate toujours le retard des francophones québécois par rapport à leurs homologues anglophones quant à l'augmentation de la capacité à obtenir et à conserver un emploi à plein temps et à accumuler de l'épargne. Aux coûts économiques de ne pas posséder de diplôme du secondaire s'ajoutent des effets négatifs sur la qualité de l'éducation des enfants, sur la santé de la personne, sur les relations avec le conjoint et la famille, sur la fécondité, sur la criminalité et sur les compétences à vivre en société (DRHC, 2001, p. 59). Pour la société, les coûts du décrochage scolaire, malgré les économies quant au coût de l'éducation, se calculent en recettes fiscales moins élevées, en diminution de la participation aux processus électoral et politique, en frais de prestations d'aide sociale et de santé plus

5. Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, Québec, 1997.

élevés, en augmentation des coûts rattachés à la prévention du crime et à la diminution de la cohésion sociale (*ibid.*, p. 61).

La réussite scolaire est un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité vu la diversification des apprenants, d'une part, et les exigences sociales et économiques de la société du savoir, d'autre part. En plus, les technologies de l'information et de la communication empiètent sur les activités d'écoute, de lecture et d'écriture qui distinguaient jadis l'école des autres institutions fréquentées par les jeunes. L'évolution rapide de ce contexte nécessite de faire le point sur les connaissances actuelles en matière de persévérance et de réussite scolaire. C'est ce à quoi nous voulons contribuer en proposant cet article qui se veut une méta-analyse des recherches réalisées au sein du CRIRES depuis sa création en 1992.

Méthodologie

D'un point de vue scientifique, le Centre se spécialise dans l'étude des processus qui favorisent ou entravent la réussite et la persévérance des jeunes à risque d'échec et d'abandon scolaires; cet objet de recherche est envisagé autant du point de vue de l'élève que de celui du système d'éducation.

L'étude des processus éducatifs, parce qu'elle porte sur différents niveaux de l'activité humaine et qu'elle émane de différents points de vue, se situe au carrefour de plusieurs disciplines des sciences humaines. C'est ainsi que le CRIRES, dans l'étude de la réussite scolaire, adopte une approche pluridisciplinaire et, plus encore, cherche à relever le défi de l'interdisciplinarité. Ainsi, l'école comme institution de socialisation constitue un objet d'étude des sociologues du CRIRES, alors que l'univers du comportement individuel ou de l'apprentissage comme élément central du développement de la personne constitue celui des psychologues, des psychopédagogues et des didacticiens.

Notre perspective historicoculturelle cible les définitions de la réussite scolaire et les axes de recherche puisqu'ils constituent l'instrumentation de base de l'activité scientifique du CRIRES; les projets des chercheurs et de leurs partenaires sont ainsi vus comme des outils/instruments spécifiques. Le CRIRES voit en ces deux niveaux d'instrumentation des moyens importants qui permettent la médiation des actions des agents liées à la réussite scolaire. Partant de cette perspective, nous en traçons l'évolution historicoculturelle.

À cette fin, une recension des recherches conduites par des membres du CRIRES a été effectuée à même les archives de ce centre et par voie d'appel aux membres actuels. Plus précisément, ce sont les plans de développement (axes de recherche) ainsi que les rapports annuels du CRIRES, qui incluent les projets de recherche subventionnés, commandités ou de doctorat des membres actuels alors qu'ils étaient déjà rattachés au CRIRES (401 projets), qui constituent le matériel recensé. Les publications qui en ont découlé ainsi que celles de la série *Études et recherches* et les *Bulletins du CRIRES*, qui sont destinés aux enseignants, ont été analysés en tant qu'exercice de triangulation des données permettant de dégager les façons d'approcher et d'éclairer

la réussite scolaire. Les caractéristiques de la composition du CRIRES à travers le temps ont aussi été examinées.

Résultats

La réussite scolaire, un concept stabilisé?

La première définition de la réussite scolaire adoptée par le CRIRES fut rédigée par Antoine Baby en 1992 :

> Cette notion réfère à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail (CRIRES, 1992, p. 2).

Lors de la *Rencontre sur la réussite scolaire* organisée par le CRIRES en 1992, Robert Bisaillon, alors président du Conseil supérieur de l'éducation, jugeait incontournable, pour qu'il y ait réussite scolaire du plus grand nombre, que le programme de formation s'inscrive dans une perspective de maîtrise d'outils de base indispensables pour la vie future. Ses propos invitaient à faire davantage place au rapport « individu – contexte ». Ainsi, dans la mesure où le niveau de réussite scolaire est dépendant du degré de difficulté du programme d'études obligatoire et du degré de difficulté qu'éprouve l'élève, la réussite scolaire ne peut être univoque. Qu'il s'agisse d'un seul concept mathématique, de l'ensemble des notions liées à une matière ou de tous les apprentissages requis dans une année ou un cycle scolaire, la réussite de ces apprentissages, si partielle soit-elle, constitue un ou des éléments de réussite scolaire. Qu'il y ait ou pas acquisition d'un diplôme, il y a toujours une évaluation faite par du personnel scolaire accrédité, reconnaissait-on.

En 1996, Bouchard et St-Amant définissaient réussite scolaire et réussite éducative de la façon qui suit :

> La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail.
>
> La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Bisaillon, 1992). Elle serait la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode

> d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents à l'école. Sur le plan des contenus formels, les projets éducatifs des écoles servent souvent de véhicules privilégiés pour les identifier. En outre, la réussite éducative inclut le « curriculum caché » [ou] le « troisième curriculum » (Bouchard et St-Amant, 1996) (voir aussi Best, 1983; Evans, 1988; Trottier, 1987).

Toutefois, le discours écrit des membres du CRIRES, qui abordent la réussite scolaire de l'élève comme l'évaluation positive de l'acquisition d'une connaissance ou du développement d'une compétence faisant partie du programme officiel du système de l'éducation, se nuance en fonction du programme d'études, soit, à la limite, du plan de formation individuel de chaque élève. Des membres du CRIRES ont suggéré d'étendre la notion de réussite scolaire aux trois missions de l'école (instruction, socialisation et qualification) et de faire en sorte que les critères s'appliquant au programme d'études soient établis pour les élèves en fonction de leur âge, de leurs connaissances, de leurs savoirs et de leurs compétences (savoir-agir). Le comité scientifique du CRIRES (2006) reformulait cette définition en ces termes :

> La réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Procès-verbal du 18 novembre).

C'est dire que, par rapport à la définition initiale, la réussite scolaire perd sa définition univoque pour se différencier selon l'élève ou le groupe d'élèves à qui on l'applique. C'est dire aussi que la réussite scolaire doit situer la progression des apprentissages dans le contexte de l'école, sachant que cette progression peut se faire aussi, par ailleurs, dans d'autres contextes situés.

Ces idées ont introduit une contradiction au sein de la communauté scientifique du CRIRES, et cette contradiction n'est pas encore résolue puisqu'elles n'ont pas trouvé place dans la plus récente version de son plan de développement (2010). Si elle était résolue, cette contradiction engendrerait l'évolution du concept de réussite scolaire. Il demeure que, depuis les débuts du CRIRES (1992), la définition opérationnelle adoptée correspond d'assez près aux définitions que l'on retrouve habituellement dans les dictionnaires ou dans les documents officiels. Par exemple, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2006) donne deux synonymes de réussite scolaire : performance et rendement scolaire. La traduction anglaise de Legendre est *academic achievement*. La définition de *achievement* dans la base de données de l'Educational Resources Information Center (ERIC) est la suivante : « *Level of attainment or proficiency in relation to a standard measure of performance, or, of success in bringing about a desired end*[6]. » Dans tous les cas, il est question de mesure des effets attendus par rapport à l'enseignement/apprentissage de savoirs ou de compétences, dans le cadre de programmes scolaires.

6. Le niveau de scolarité ou de compétence atteint par rapport à une mesure standard de performance ou de succès pour parvenir à une fin souhaitée.

Les programmes scolaires, autres instruments d'importance dans l'étude des systèmes d'activité qui ont la réussite scolaire comme finalité, reflètent davantage l'évolution historicoculturelle des besoins d'apprentissage dans un temps et un lieu donnés et, par-delà, le niveau de scolarité (*educational attainment*) exigé, par exemple, en vue de l'occupation d'un emploi. En d'autres termes, ce sont eux qui traduisent la normativité acceptée de la réussite scolaire.

Actuellement, au Québec, la triple mission de l'école vise la réussite scolaire, mais aussi la réussite éducative. Le plus récent cadre de référence du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2011) le reflète, tout en montrant la difficulté de stabiliser le concept de réussite scolaire :

> La réussite éducative englobe la réussite scolaire. Toutefois, cette dernière demeure la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel. Pour ce qui concerne les ordres d'enseignement primaire et secondaire, il s'agit minimalement d'instruire, de socialiser et de qualifier. Sur le plan de l'instruction, la réussite réfère à l'acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; sur celui de la socialisation, elle s'exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s'adapter et à s'intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur. En ce qui a trait à l'enseignement supérieur, il est convenu de prendre en compte non seulement la réussite scolaire mais également le projet de développement personnel et d'intégration sociale (p. 1).

Des axes de recherche de grande ampleur, pérennes et convergents

Les axes de recherche du CRIRES font aussi partie de son instrumentation de base pour l'étude de la réussite scolaire. Trois périodes se dégagent de l'analyse des écrits concernant ces axes : la première correspond aux bases qu'a jetées le CRIRES en 1992 pour circonscrire son activité de recherche sur la réussite scolaire; la deuxième, à un renouvellement accéléré des membres et aux perspectives de recherche adoptées en vue d'une consolidation et d'une expansion de son activité; et la troisième, aux suites données à un bilan que le CRIRES a fait de son activité. En voici l'illustration.

Période de 1992 à 1998

Au cours de cette première période d'activité, 116 projets de recherche furent réalisés au total. Les travaux des chercheurs du CRIRES ont porté principalement sur les interventions pédagogiques ainsi que sur les facteurs organisationnels de l'école et du système scolaire, voire sur d'autres aspects sociaux de l'éducation. Tout en accordant une importance majeure aux déterminants individuels et sociaux, tels que le sexe, les différences d'aptitude, le revenu ou le niveau d'instruction de la famille, l'appartenance à une communauté culturelle, et à l'état du marché de l'emploi dans le développement et la réussite des élèves, le CRIRES affirmait, comme postulat de

base, que le système d'éducation demeure, en ce domaine, un agent significatif comportant ses propres déterminants. La problématique du Centre s'est alors déclinée selon les cinq axes de recherche suivants :

1. **Prévention et intervention en petite enfance.** Les travaux regroupés sous cet axe se situent pour l'essentiel dans les orientations de l'éducation préscolaire québécoise, qui pourraient se résumer ainsi : le développement optimal des enfants à l'âge préscolaire assure leur préparation adéquate à l'expérience de scolarisation, tant sur le plan intellectuel que sur les plans affectif et social. Par conséquent, les projets de cet axe ont visé à améliorer la qualité des interventions et des environnements destinés aux jeunes enfants, qu'il s'agisse d'encadrement, de formation ou de soutien aux intervenants (parents, éducateurs et éducatrices, enseignantes et enseignants) ou encore d'aspects plus structurels (qualité des environnements, continuité, coordination entre les personnels et les services, etc.). Le tableau 1[7] présente des exemples de recherches réalisées. Ainsi, un programme de recherche sur la collaboration famille-garderie a permis de mettre en évidence l'importance de la relation parent-éducatrice sur l'amélioration de la compétence sociale de l'enfant à la garderie.
2. **Prévention et intervention pédagogique au primaire et au secondaire.** Les travaux regroupés sous cet axe s'intéressent à l'intervention pédagogique auprès des élèves qui présentent des risques d'échec scolaire, voire d'abandon (voir le tableau 1). L'apprentissage de la lecture et les instruments (méthodes, programmes) pour y arriver occupent une place prépondérante, entre autres auprès des élèves en difficulté ou présentant un handicap intellectuel. Notamment, un programme d'aide aux devoirs avec des élèves du second cycle du primaire s'avèrera efficace auprès d'élèves présentant des difficultés scolaires. Une telle collaboration école-famille était rendue possible par cette activité. De plus, les élèves, de même que la très grande majorité des parents, ont apprécié l'aide reçue. La collaboration école-famille, deux organisations dans lesquelles évolue le jeune, est aussi mise en évidence dans une enquête qui s'est étendue à tout le Québec. Une telle recherche contribue à accroitre les services que l'école offre à la famille.
3. **Rapports sociaux et réussite scolaire.** Ce sont les relations interpersonnelles et les conditions sociales liées aux rapports entre les sexes, les classes sociales et les groupes issus de communautés culturelles différentes qui intéressent ici. Les relations interpersonnelles et sociales sont source d'identité et de comportements particuliers au regard de l'école et dans l'école qui agissent sur la réussite scolaire. Le repérage des stéréotypes sexistes ainsi que des rapports de pouvoir et de violence, d'une part, et des conditions d'insertion et d'accueil des jeunes issus de milieux « à risque », d'autre part, permettent d'alimenter et de soutenir l'élaboration de modèles d'intervention plus appropriés (voir le tableau 1). En outre, les études comparant la réussite

7. http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau1.pdf

des garçons et des filles sont interprétées comme soulevant un enjeu politique important, entre autres pour les femmes en général, de même que la question de l'inclusion et la réussite des élèves ayant des besoins spéciaux.

4. **Conditions organisationnelles de la réussite scolaire.** La culture organisationnelle, perçue à travers les formes, les artefacts et les manifestations qu'elle prend, est étudiée par rapport à la motivation et à la capacité de rétention des élèves à risque. De l'examen de la culture générale de l'école se dégagent diverses sous-cultures qui méritent une attention particulière en raison de leur impact spécifique probable sur la réussite scolaire : la culture professionnelle, la culture syndicale, la culture des élèves, la culture des jeunes enseignants par rapport à celle des expérimentés, la culture scientifique de l'école, la culture de gestion des directions, etc. (tableau 1). Au-delà des interrogations sur la culture organisationnelle et ses composantes, le groupe de recherche travaillant sous cet axe s'est intéressé à la transformation et au renouvellement de la culture des écoles. La question de la réussite scolaire était approchée sous l'angle de la performance de l'école (communauté) plutôt que sous celui de la seule responsabilité des individus (agents). Ainsi, le projet sur les écoles exemplaires, d'envergure pancanadienne, a-t-il permis de mettre en évidence l'importance d'un bon climat organisationnel dans une école qui se veut efficace.
5. **Transition école-travail.** Les travaux liés à cet objet d'étude interrogent surtout la question de l'insertion sociale et professionnelle des élèves à risque. L'impact de différents modèles et dispositifs d'enseignement sur la capacité d'insertion socioprofessionnelle des jeunes est aussi analysé sous l'angle de la remise en question du rapport salarial. La problématique de l'insertion tente alors de distinguer le caractère conjoncturel des stratégies et des trajectoires d'insertion de ces populations scolaires des modifications structurelles du marché de l'emploi (tableau 1). Ici, un troisième type de systèmes d'activité est présent, celui de l'entreprise. L'étude de leurs rapports et de leurs tensions s'avère d'une haute pertinence pour les chercheurs du CRIRES.

Période de 1999 à 2008

En 1998, le retour réflexif des membres du CRIRES sur leur activité de recherche les porte à mettre en évidence deux axes, l'élève et l'école (entendre aussi le système éducatif). Ces deux axes furent adoptés et ont articulé, au cours de la décennie qui suivit, leur programme de recherche. Ce programme est issu d'un effort d'élaboration de l'instrumentation de base, appelé « effort de construction d'un système conceptuel psychosociologique ». Des objectifs communs à chacun des deux axes sont retenus : comprendre les facteurs de réussite et d'abandon scolaires, dépister les problèmes et trouver des solutions favorisant la réussite scolaire. *A posteriori*, il est plausible d'y voir le reflet de la deuxième formulation de la théorie de l'activité, soit la considération dans une programmation de recherche de la dimension individuelle (l'élève) et de la dimension sociale (l'école).

De 1999 à 2008, les chercheurs du CRIRES orientent les 259 projets de recherche qu'ils réalisent selon l'un ou l'autre des deux axes suivants :

1. **L'élève.** Ce sont les facteurs psychologiques, cognitifs ou psychosociaux, qui influencent la réussite scolaire (tableau 2[8]). La motivation scolaire, la difficulté de comprendre l'écrit, les erreurs de compréhension ou de raisonnement en mathématiques, le manque d'estime de soi, le stress, la dépression, la déficience intellectuelle, les conséquences d'un comportement déviant, la faible maîtrise d'une agressivité mal canalisée, l'influence des pairs ou un handicap physique lourd sont parmi les facteurs repérés et approfondis. Par la mise à l'essai de différents programmes compensateurs, les chercheurs ont travaillé en collaboration avec des praticiens de terrain et ont réussi à en réduire l'effet, du moins à petite échelle.
2. **L'école.** Ce sont les facteurs pédagogiques et institutionnels (valeurs éducatives, rapports sociaux, cadre juridique, politiques et organisation scolaires) qui influencent la réussite scolaire (tableau 2). La gestion de classe et de l'école, les réformes de programmes, les pratiques de formation des enseignantes et des enseignants ainsi que la relation école-communauté ont été parmi les facteurs étudiés. De nouvelles stratégies ont été mises en place par des directions d'établissement et évaluées. De nouveaux programmes ont résulté d'une collaboration entre praticiens de terrains et chercheurs. Toutefois, évoluer dans une école d'un milieu socioéconomique défavorisé ou avoir un pourcentage élevé de garçons qui manquent d'encadrement pour faire leurs devoirs à la maison ou d'encouragement familial à l'égard des études demeurent des situations difficiles en termes de réussite scolaire.

Les regards des sociologues et des psychologues du CRIRES ont convergé. L'ouverture faite par les premiers à la présence d'une part de libre arbitre chez l'acteur social dans la construction de son action et la part réservée par les seconds à l'influence écologique dans le développement des individus ont permis à ces deux dimensions de s'éclairer l'une l'autre. Ce qui à l'origine aurait pu demeurer de l'ordre de la divergence s'est transformé en tension créatrice.

La grande majorité des travaux réalisés au CRIRES s'intéresse aux solutions mises en œuvre en milieu scolaire. *Le laboratoire du CRIRES*, c'est l'école, entend-on. Il s'agit de contribuer par des recherches éclairantes pour les acteurs scolaires et de déployer des interventions. Toutefois, tant au cours de cette période qu'au cours de la période précédente, l'étude de la réussite scolaire dépasse celle de l'espace strict de l'école et s'étend aux environnements familial, communautaire et social de l'élève ainsi qu'aux autres institutions qui influencent la réussite scolaire des jeunes et qui interagissent avec l'école (tableau 2). Ainsi, un programme de recherche a montré que les réseaux sociaux des jeunes font l'objet de recompositions massives et intenses lors des premiers mois d'études collégiales, que ces recompositions prennent des formes différentes selon le secteur d'études. Ce programme a permis de mettre

8. http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau2.pdf

en évidence que les jeunes qui réussissent le mieux au niveau collégial sont ceux qui peuvent compter sur un réseau social qui appuie leur projet d'études et qui les soutient tout en respectant leur besoin d'autonomie.

À la fin de cette deuxième période, le CRIRES est en mesure d'affirmer la présence de facteurs associés à l'élève et de facteurs associés à l'école pour expliquer la réussite scolaire. Un vaste repérage dans la littérature scientifique est venu confirmer la coexistence de ces deux types de facteurs.

Période de 2008 à aujourd'hui

À la troisième période de l'élaboration de sa programmation de recherche, le CRIRES adopte une perspective systémique de la réussite scolaire. Il lui importe entre autres d'examiner les interactions entre les facteurs associés à l'élève et ceux associés à l'école. En outre, l'accent est mis sur l'innovation[9]. En tant qu'activité, l'innovation est définie, selon la perspective CHAT, comme une action ou un ensemble d'actions dirigées vers un but spécifique, soit la réussite d'un apprentissage ou d'un ensemble d'apprentissages réalisés par des agents (l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement ou un autre professionnel) qui, au moyen de nouveaux outils/instruments, transforment leurs rapports à leur objet (entendre l'intervention et ses résultats) dans une communauté culturelle ou interculturelle donnée. Selon Engeström (1987, 1999), l'examen et la résolution des tensions qui surviennent à l'intérieur d'un même constituant ou entre des constituants du système d'activité produisent l'innovation.

Nouvellement reformulés, les deux axes de recherche du CRIRES sont centrés sur les pratiques innovantes : pratiques à proximité de l'élève et modes d'organisation de la scolarisation. Le premier axe reflète, d'une part, la présence plus importante au sein du CRIRES de didacticiennes dont les projets de recherche accordent une attention particulière au rapport au savoir de l'apprenant et aux pratiques proximales visant à en favoriser la vigueur et, d'autre part, la présence de psychologues et de psychopédagogues s'intéressant au développement cognitif, affectif et social. Les pratiques proximales sont considérées comme des outils de médiation importants que les divers agents du système d'activité mettent à contribution pour favoriser la réussite scolaire. Par exemple, elles peuvent créer une tension entre la conceptualisation de l'agent réfléchissant (l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le parent ou autre) au regard d'un objet de savoir spécifique (relatif à la mathématique, au français, aux sciences, à la pédagogie ou à l'organisation scolaire), et ce, dans un contexte où cette tension devra être résolue pour que se réalise l'apprentissage (ou le changement visé). C'est ainsi que les divers agents du système d'activité se dynamisent et deviennent un moteur de la réussite scolaire. Le deuxième axe cible l'innovation sociale, technologique ou organisationnelle. Cet axe continue de refléter

9. Selon une note de recherche en matière de politique sociale du gouvernement du Canada, « [l]es auteurs et commentateurs s'accordent pour dire que l'innovation sociale suppose une *application* novatrice de certaines idées, même si celles-ci ne sont pas forcément nouvelles en soi; il s'agit souvent d'une adaptation ou d'un réassemblage novateurs de ces idées et/ou de leur application à de nouveaux domaines ». Voir http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/2010-0032-fra.pdf.

des préoccupations d'ordre mésologique. Les modes d'organisation de la scolarisation et de la réussite scolaire sont vus comme des éléments contribuant à la façon dont les agents déploient leur action dans une classe, une école ou une communauté donnée et comment ces modes aboutissent à une innovation dans le milieu. Voici donc ces axes, tels que définis selon leur acception la plus récente :

1. **Pratiques proximales et réussite scolaire.** Cet axe, qui touche particulièrement l'action finalisée et contextualisée des divers agents réfléchissants (élève, enseignant et autres de la figure illustrant le modèle d'Engeström), vise l'étude de l'influence de pratiques didacticopédagogiques et d'interventions psychosociales sur la réussite scolaire. Ces pratiques impliquent une interaction directe (proximale) entre un ou des agents éducateurs et un ou des apprenants dans différents contextes. Par exemple, les chercheurs examinent l'effet des pratiques proximales (variables médiatrices) sur la relation entre les facteurs personnels et environnementaux (sociaux) et les risques d'échec ou d'abandon scolaires de l'apprenant. Par l'intermédiaire de recherches fondamentales et appliquées, ils examinent des profils d'élèves et effectuent des analyses de pratiques didacticopédagogiques et d'interventions psychosociales dans le but de cibler les pratiques proximales les plus efficaces au regard de la persévérance et de la réussite scolaires. Les concepts clés « rapport au savoir », « rapport à l'école », « sensibilités liées à la tâche », « rapport à l'environnement et au milieu » et « appropriation de pratiques » guident les analyses de l'équipe qui étudie l'échec, la persévérance et la réussite dans différentes matières scolaires (tableau 3[10]). Voici, à titre illustratif de l'application de la théorie historicoculturelle de l'activité, une analyse qui montre la prise en considération de tensions existantes et les résultats obtenus :

Étude du renouvellement de pratiques didacticopédagogiques en éducation aux sciences au secondaire au Québec

L'importance d'étudier le contexte dans lequel les enseignants évoluent nous a conduite à privilégier la troisième génération de la théorie de l'activité comme cadre théorique. Ce modèle a permis une lecture systémique et contextuelle du renouvellement des pratiques en éducation aux sciences dans un contexte de réforme scolaire. C'est par le biais d'une étude de cas que nous avons documenté le volet de la planification et de la mise en œuvre d'une situation d'enseignement/apprentissage par une enseignante de biologie (sujet-outil-objet). L'étude de l'activité de l'enseignante fait ressortir la complexité des interrelations entre les membres de la communauté et illustre que, c'est non seulement une pratique qui se transforme, mais bien un environnement d'apprentissage alors que sont négociées collectivement de nouvelles représentations (sujet-objet-communauté). Une multiplicité de contextes, d'outils symboliques et matériels et d'acteurs émergent de nos

10. http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau3.pdf

analyses et c'est dans la convergence des buts et des motivations des divers acteurs, ainsi que dans la façon dont les tensions sont résolues, que la construction collective des significations prend forme. Nos analyses documentent les étapes d'un apprentissage expansif vécu par l'enseignante. Apprentissage qui débute par une remise en question et une redéfinition de sa pratique en éducation aux sciences au secondaire et qui donne lieu à une nouvelle forme d'activité dans son milieu d'enseignement (règles-division du travail). Une posture épistémologique socioculturelle est porteuse pour faire émerger et décrire la complexité de l'activité d'un enseignant engagé dans le renouvellement de sa pratique. Sans être normative, nous suggérons des pistes didactiques pour la recherche en enseignement des sciences ainsi que pour la formation initiale et continue des enseignants. Lien internet vers la publication : http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-4/CJE33-4-Barma.pdf

2. **Modes d'organisation de la scolarisation et réussite scolaire.** Cet axe, qui se situe notamment dans l'analyse des rôles ainsi que des règles, routines et politiques de la communauté éducative où se produit l'action, vise l'étude de l'impact des différents modes d'organisation des programmes et des services sur la réussite scolaire. Ce sont des pratiques plus distales de l'élève, mais néanmoins ciblées, afin d'en examiner l'efficacité et les effets en tant que variables médiatrices sur la relation entre les facteurs personnels et environnementaux (sociaux) et la réussite scolaire des élèves, notamment ceux qui ont des besoins particuliers. On y trouve aussi les interactions entre le milieu scolaire et les autres organisations susceptibles d'influencer la réussite scolaire (organismes communautaires, employeurs où les élèves font des stages, etc.). Les chercheurs de cet axe se penchent plus précisément sur cinq modes d'organisation de la scolarisation : 1) l'inclusion et l'intégration scolaire; 2) le climat scolaire; 3) les classes spéciales; 4) les projets pédagogiques particuliers; 5) les filières de retour à l'école (tableau 3). L'initiative l'École éloignée en réseau constitue un exemple de projet réalisé dans le cadre de cet axe où la théorie historicoculturelle de l'activité s'est appliquée.

L'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR)

L'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), qui s'est déployée dans plus de vingt commissions scolaires à travers le Québec depuis le début des années 2000, vise à enrichir l'environnement d'apprentissage des petites écoles et des classes multiâges, par l'introduction d'outils technologiques (forum électronique et vidéoconférence) et conceptuels (approche de coélaboration de connaissances) de mise en réseau. Il s'agit d'utiliser le potentiel de la télécollaboration pour faire travailler ensemble des élèves d'écoles différentes, accentuant ainsi la diversité et le nombre d'interactions sociales nécessaires à l'apprentissage.

Les résultats portant sur la nature de l'activité (Engeström, 1999) des participants dans ce contexte d'innovation illustrent une transformation du travail qui s'y effectue (Allaire et al., 2006). Les règles de fonctionnement et la division de travail ont été analysées. En outre, l'ensemble des acteurs est concerné. Le tableau suivant présente, pour chaque acteur, un résumé des règles et de la division du travail en vigueur dans un contexte d'ÉÉR.

Acteurs	Règles dans le contexte de l'ÉÉR	Division du travail dans le contexte de l'ÉÉR
Élève	• Interaction écrite • Responsabilisation	• Coopération • Coapprentissage • Coélaboration de connaissances
Enseignant	• Partage des contenus et des activités	• Coenseignement en réseau
Direction d'établissement	• Coordination • Répartition et gestion de tâches interécoles	• Coopération interécole
Conseiller pédagogique et animateur RÉCIT	• Coordination • Collaboration interdisciplinaire	• Intervention juste-à-temps • Intervention individualisée
Technicien informatique	• Soutien juste-à-temps • Mise à contribution accrue de stratégies de résolution de problèmes	• Intervention sur le lieu et en réseau
Dirigeant de la commission scolaire	• Attention fournie aux conditions d'innovation	• Volonté politique • Mise en œuvre de l'ÉÉR
Chercheur universitaire	• Coordination des pratiques • Collaboration interdisciplinaire	• Développement de la recherche-intervention en collaboration

Dans ce contexte de travail renouvelé, les apprentissages qu'y réalisent les élèves ont été documentés (Laferrière *et al.*, 2008). Les activités d'apprentissage mises en œuvre à l'aide du forum électronique concernent les différents domaines du programme de formation, avec une prédominance pour les sciences, et elles font appel majoritairement à l'investigation. Le développement d'habiletés d'ordre supérieur a été apprécié à partir de la longueur des élaborations construites par les élèves et par leur capacité d'explication. En outre, l'analyse du vocabulaire scientifique utilisé par les élèves dans leurs productions écrites montre une progression tant sur le plan de la fréquence et de la diversité d'utilisation que de l'emploi approprié en tenant compte du contexte de communication.

A posteriori, une analyse des titres des 401 projets de recherche réalisés depuis 1992 a été effectuée afin de vérifier leur rattachement ou non aux deux axes de recherche retenus en 2008. Cet exercice a permis de rattacher 89 % de ces projets (N = 357) aux deux axes de recherche de la courante période. C'est dire que, malgré la grande complexité de ce champ d'étude, les travaux du CRIRES en matière de réussite scolaire présentent un niveau certain de convergence. L'axe des pratiques proximales domine : deux projets de recherche sur trois lui sont rattachés.

Des projets de recherche-intervention

Selon le modèle d'Engeström (1987, 1999) et dans la perspective d'une innovation qui vise la réussite scolaire pour le plus grand nombre possible d'élèves, il apparaît incontournable de diversifier les outils et instruments pouvant être mis à profit par les divers agents qui œuvrent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Les outils/instruments développés au CRIRES sont de différents types, et ils visent : 1) soit une meilleure compréhension des phénomènes de la réussite et de l'échec scolaires; 2) soit l'intervention et ses trois temps (c'est-à-dire le dépistage et la prévention des problèmes pouvant conduire à l'échec ou à l'abandon scolaires; le développement et la mise en œuvre de programmes, de moyens, d'approches pédagogiques ainsi que les pratiques d'évaluation); 3) soit l'analyse de nouveaux rôles exercés ou de nouvelles normes, routines et politiques mises en place.

Des instruments pour comprendre

Une part importante des recherches menées au CRIRES a été consacrée, et continue de l'être, à une meilleure compréhension de divers phénomènes liés à la réussite et à l'échec scolaires. Les grands facteurs explicatifs de l'échec ou de l'abandon et les moyens de les contrer, si difficile cela soit-il, n'agissent pas indépendamment les uns des autres, et les recherches du CRIRES le mettent bien en évidence. Un ouvrage collectif (DeBlois, 2005), intitulé *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, en fait une présentation d'ensemble et illustre la grande complexité de cet objet d'étude.

> Les chercheurs du CRIRES ont construit et validé des modèles explicatifs des phénomènes de l'échec et de l'abandon scolaires. Ils ont cherché à dépister les problèmes non seulement pour identifier les élèves à risque, mais aussi pour évaluer la qualité et l'impact du milieu scolaire sur les apprentissages des élèves. Ils ont enfin voulu identifier des solutions non seulement en cernant les innovations les plus prometteuses, mais aussi en évaluant les programmes institutionnels destinés aux clientèles défavorisées ou en difficulté. Les études du CRIRES ont contribué à identifier cinq types d'adaptation lorsque vient le temps d'intervenir avec les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportements; il s'agit de l'adaptation institutionnelle, de l'environnement physique, sociale, affective et conceptuelle. Des instruments sont disponibles pour planifier ces adaptations (p. 1, Avant-propos).

Mieux comprendre c'est déjà intervenir, à condition, bien sûr, que les nouvelles idées circulent.

Mieux comprendre l'activité enseignante se produit aussi au moyen d'instruments d'analyse, par exemple, l'analyse de leur activité en formation professionnelle et technique ou, encore, de leurs tâches et de leurs groupes de travail lorsqu'il s'agit de faire usage de nouvelles technologies pour l'enseignement. En outre, l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS), créé par le CRIRES, documente la réussite scolaire sur le plan des connaissances scientifiques ainsi que des

pratiques éprouvées. L'Observatoire diffuse cette information sur son site Internet ainsi qu'à ses abonnés par l'entremise de son bulletin de veille électronique. De même, différentes recherches des membres du CRIRES se transforment en outils mis en circulation par le CTREQ.

Des outils et instruments pour prévenir

Une compréhension toujours plus approfondie de la situation des élèves à risque et le souci de fournir aux intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves des moyens de favoriser leur réussite scolaire ont amené les chercheurs du CRIRES et leurs partenaires-enseignants à développer des instruments de dépistage et de prévention de l'échec et de l'abandon scolaires. Le projet *Intervention à la maternelle, développement de fondements cognitifs et langagiers en vue d'une scolarisation réussie* a fourni de tels instruments. Un autre exemple est la création, l'implantation et l'évaluation d'un programme de prévention de la violence en milieu scolaire à risque élevé. Le CRIRES propose des approches qui suggèrent de reconceptualiser, par exemple, ce que l'on peut entendre par « élèves à risque ». Ainsi, l'enquête longitudinale *Famille, réseaux et persévérance au collégial* a permis de décrire la dynamique des parcours et celle des réseaux des étudiantes et étudiants et d'éclairer l'articulation entre ces dynamiques et le sens qui est conféré aux décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption des études. Le CRIRES cherche à comprendre et à outiller, plutôt qu'à stigmatiser un jeune pour toute sa vie. Il tente d'éviter l'effet Pygmalion qui transforme parfois une difficulté temporaire en un problème ou un trouble permanent. Parmi les outils de prévention, on trouve aussi des modalités innovatrices de formation continue et d'accompagnement des enseignants (sessions de formation en réponse à une demande spécifique d'un système-école ou commission scolaire, recherche collaborative, communautés de pratique).

Des outils et instruments de médiation de l'action

Pour aider les agents de la réussite scolaire, les recherches du CRIRES ont mené à l'élaboration d'une large panoplie d'outils d'intervention. Parmi ceux-ci, on trouve plusieurs programmes d'intervention auprès des élèves ou des étudiants (par ex. : *Les Bottines de Benoît*, un instrument au service des devoirs et leçons; *S@MI-Persévérance*, un système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études postsecondaires). Un instrument axé sur les habiletés d'entraide et adaptation scolaire, de même que sur l'analyse du contexte d'intégration des élèves en difficulté dans les programmes de médiation par les pairs, a aussi été développé. *La voie technologique* est une option qui a été mise en évidence. La campagne *Réussir ensemble au collégial* a été mise sur pied ainsi que d'autres outils d'aide à la persévérance aux études au postsecondaire.

On trouve aussi des programmes de formation destinés au personnel scolaire en formation initiale ou en exercice (par ex. : *Enseigner pour faire comprendre, Portrait des rapports aux savoirs scientifiques et à l'enseignement des sciences de futurs enseignants du primaire, inscrits dans un profil d'études collégiales en éducation*) ainsi que des approches ou des démarches didactiques et pédagogiques novatrices, comme

une stratégie didactique novatrice en sciences découlant de l'étude des rapports au savoir scientifique et à l'école d'élèves du primaire et du secondaire. La narration orale est une autre stratégie, découlant de l'étude de la compréhension de la lecture chez les enfants de 5 à 8 ans et d'études d'intervention développementales et interculturelles. L'étude des stratégies d'enseignement pour les élèves qui éprouvent des difficultés en mathématiques est aussi à l'agenda, comme l'a été l'analyse des gestes professionnels en enseignement des mathématiques au primaire et de l'activité mathématique induite chez les élèves autour de la notion de situation-problème. L'usage de nouvelles technologies est également étudié (par ex. : L'*utilisation des NTIC comme instruments didactiques pour l'enseignement de l'anglais langue seconde; Clicfrançais; École éloignée en réseau*).

Des outils/instruments pour évaluer

Les chercheurs du CRIRES ont porté leur attention, d'une part, sur l'évaluation des interventions, programmes ou méthodes élaborés (par ex. : *Recherche évaluative sur la mesure d'accompagnement IDEO 16-17* [Innovation, Développement, Exploration, Orientation]; *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*) et, d'autre part, à l'étude de différents modes d'évaluation des élèves ou du système scolaire (par ex. : *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire; Banque informatisée d'outils d'évaluation et de programmes d'intervention en psychoéducation; La mesure différenciée de la performance des établissements au collégial et à l'université : validation d'une typologie des conceptions de l'enseignement supérieur; La gestion des biais de concept, de méthode et d'item dans l'adaptation et la traduction de tests de rendement et de tests psychologiques*).

Exercice de nouveaux rôles

Les projets de recherche-intervention portent non seulement sur la conception et la mise à l'essai, mais aussi sur l'adoption continue de nouvelles pratiques scolaires associées à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves. Cela se reflète entre autres à travers l'exercice de nouveaux rôles. Ainsi, on étudie notamment le rôle et l'influence des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire (par ex. : *Leadership des directions d'école et réussite scolaire des jeunes; Représentations et pratiques du leadership éducationnel en milieux francophones minoritaires*). La perception qu'ont les directions d'établissement de leur collaboration avec les policiers pour prévenir et gérer la violence et la criminalité juvénile a aussi été étudiée. Cette recherche a été menée auprès de l'ensemble des directions d'établissement d'enseignement et a permis de constater que ces dernières trouvaient importante cette collaboration, mais que les modalités de leur partenariat, souvent floues, entraînaient des insatisfactions qui nuisaient à leur travail de partenariat pour prévenir, entre autres, la violence à l'école. Cette recherche a aussi permis, à la suite d'une recension des écrits sur la question, d'élaborer un modèle d'entente permettant de baliser les modalités de partenariats entre les directions d'établissement et les corps de police en milieu scolaire (Beaumont et Garcia, 2010).

Le rôle de l'enseignant de sciences et technologies, alors qu'il dispose d'un nouvel outil, soit le programme de l'école québécoise issu de la récente réforme, a été analysé à la lumière de la théorie de l'activité. Les rôles partagés de l'école, de la famille et de la communauté l'ont également été (par ex. : *Un modèle communautaire de stimulation précoce chez l'enfant sourd; La collaboration des divers acteurs dans le contexte de l'approche école en santé*). Puisque la diversification du parcours général de l'élève est une première au secondaire (itinéraires régulier et appliqué), elle représente un défi pour les enseignants au regard de la réussite des élèves. Dans le but de mettre en place des conditions favorables à une démarche de professionnalisation à long terme chez des enseignants, des projets recherche-action-formation sont en cours (par ex. : *Innover dans sa pratique didactique pour favoriser la différenciation des apprentissages chez les élèves de ST [science et technologie] et d'ATS [applications technologiques et scientifiques]*).

La mise en place de nouvelles normes, routines et politiques

Les chercheurs du CRIRES ont développé et mis à l'essai avec leurs partenaires divers modes d'organisation scolaire, par exemple les écoles éloignées en réseau, dont le but est la survie de petits villages par la voie de l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage de leurs écoles rurales éloignées. D'autres exemples concernent l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau curriculum de l'école, l'aide aux devoirs au service de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou encore l'élaboration d'un modèle orthopédagogique visant le soutien indirect à l'élève, mais un soutien direct à l'enseignant qui intègre des élèves en difficulté.

L'innovation, comme centre de l'activité du CRIRES, est ainsi reflétée. Rappelons que la référence au modèle d'Engeström (1987, 1999) permet à une communauté éducative de travailler les tensions qui surgissent lorsque l'usage de nouveaux instruments induit de nouveaux rôles et que de nouvelles normes, voire la mise en place de nouvelles politiques, deviennent nécessaires pour réguler l'exercice de ces nouveaux rôles.

Discussion

Cette analyse montre le regard qu'a porté le CRIRES, depuis sa fondation, sur le système d'activité de l'école. Dès sa création, ce centre de recherche et d'intervention définissait la réussite scolaire, et cette définition, soit l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires, s'est avérée la plus utilisée par les chercheurs qui y sont rattachés. C'est dire que le CRIRES, en tant que système d'activité axé sur l'étude de la réussite scolaire, a développé sa culture d'intervention et de recherche en se servant, entre autres, de cette définition dans la plupart de ses travaux. Cette définition est devenue un artefact culturel, voire une norme tacite, de sa communauté. Cette normativité (ou définition) acceptée de la réussite scolaire a été remise en question en 2006, mais aucune transformation tangible ne s'est manifestée. Continuer d'appliquer une telle règle renvoie aux programmes scolaires

qui, eux, établissent les paramètres des mesures à prendre. Dans le futur, les chercheurs du CRIRES auront à choisir s'ils en maintiennent l'usage tout en continuant de faire varier d'autres instruments comme en font foi leurs divers projets de recherche actuels. Puisque le CRIRES met l'accent sur l'innovation, cela l'oblige à poser le regard au-delà des programmes en vigueur et d'examiner les conditions de réussite de l'élève comme de l'école, au moment où émergent de nouveaux rôles et que se précisent de nouvelles normes dans un Québec qui tend à se définir comme une société du savoir. Selon Engeström (1987), ce n'est que lorsque de nouvelles normes (ou règles) s'installent dans un système d'activité, qui reflète alors l'adoption de nouveaux instruments et l'exercice des rôles conséquents, que ledit système se transforme et évolue en y intégrant une innovation.

Quant à ses axes de recherche, le CRIRES les a fait progressivement converger : aujourd'hui, ils ne sont que deux, mais ils reflètent la pérennité des axes d'origine, puisque des recherches continuent de porter sur la prévention et l'intervention en petite enfance, la prévention et l'intervention pédagogique au primaire et au secondaire, les rapports sociaux/relations interpersonnelles, les conditions organisationnelles et la transition école-travail. Cette convergence se manifeste de manière *ex post facto*, comme le montre l'exercice de rattachement des projets de recherche réalisés jusqu'à maintenant ou, de manière prospective, lorsqu'on considère le choix même des deux axes pratiques proximales et modes d'organisation de la scolarisation pour les années à venir, alors que ce centre de recherche met l'accent sur l'innovation pour accomplir sa finalité d'étude de la réussite scolaire. Dans un champ nécessairement vaste, global et qui invite à des percées à plusieurs niveaux, cela traduit un souci de qualité eu égard à la façon dont le CRIRES gère son patrimoine de connaissances. Dans l'application du modèle d'analyse d'Engeström (1987, 1999), cela signifie que l'axe 1 de recherche oriente la médiation de l'innovation en privilégiant une grande variété d'instruments. Cela manifeste aussi que l'axe 2 oriente l'activité de recherche vers l'examen des retombées de l'usage de tels outils/instruments sur la division du travail ou la répartition des rôles ainsi que sur les normes, routines et politiques du système d'activité analysé et dont les agents sont les intervenants sur le terrain qui, eux aussi, ont la réussite scolaire comme finalité de leur activité. Puisque le CRIRES conçoit de façon de plus en plus explicite son champ de recherche d'un point de vue systémique, et puisque les agents scolaires, leurs outils/instruments ainsi que les communautés dans lesquelles ils opèrent en constituent l'unité d'analyse indissociable, on peut s'attendre à une augmentation du nombre de projets qui s'intéresseront surtout, ou aussi, à l'axe 2 dans les années à venir et qui examineront les relations entre différents systèmes d'activité.

Les projets de recherche du Centre reflètent aussi les perspectives théoriques des chercheurs. Le mouvement au sein de l'effectif du CRIRES témoigne de l'évolution même des sciences de l'éducation : au cours de la période 1992-1998, les disciplines de base que sont la sociologie et la psychologie dominaient; la période 1999-2008 a retenu bon nombre de psychologues, mais elle a aussi vu un nombre grandissant de spécialistes en administration et politique scolaires, en didactique, en mesure et évaluation et en psychopédagogie intégrer le CRIRES. Depuis 2008, cette

tendance s'accentue encore. Puisque le CRIRES allie recherche et intervention par la voie, entre autres, de la recherche collaborative, l'activité des agents de la réussite scolaire qui œuvrent sur le terrain influence aussi la nature même des projets de recherche. Une telle collaboration ne peut que s'avérer porteuse car tous, peu importe leur champ d'action, œuvrent dans un système qui a pour finalité la réussite scolaire. Ils s'intéressent à des objets spécifiques, à des résultats ciblés, situés dans des contextes où la réussite du plus grand nombre possible d'élèves prend des configurations particulières. Le concept de réussite scolaire se loge dans le passage d'une série d'examens scolaires lorsque ceux-ci s'avèrent le défi à relever, il s'applique au quotidien lorsqu'il s'agit d'offrir aux élèves l'expérience la plus susceptible de les faire apprendre et il s'applique aussi hors des murs de l'école quand la triple relation école-famille, école-communauté et école-travail est à privilégier. Dans les deux derniers cas, il arrive que le concept de réussite scolaire et celui de réussite éducative ne fassent qu'un.

Conclusion

Le cas du CRIRES illustre comment la réussite scolaire peut être étudiée de façon extensive et globale par un centre de recherche. Aux fins de sa propre activité, ce centre a adopté une définition opérationnelle de la réussite scolaire et s'est donné à trois reprises des axes de recherche. Remise en question en 2006, la définition opérationnelle de la réussite scolaire prévaut toujours malgré le fait que les programmes d'études, qui se sont succédé pour refléter l'évolution des besoins individuels et sociaux, constituent des instruments qui interrogent ce concept ainsi que les moyens de l'accomplir. Cela montre que cet artefact demeure un élément clé de la culture même du CRIRES. La rédaction de cet article collectif permet de rouvrir la question de la définition même de la réussite scolaire, voire de la réussite éducative.

Les chercheurs du CRIRES se montrent sensibles à l'évolution des besoins individuels et sociaux et tiennent à contribuer à leur satisfaction. Leurs axes de recherche en témoignent.

Références bibliographiques

ALLAIRE, S., BEAUDOIN, J., BREULEUX, A., HAMEL, C., INCHAUSPÉ, P., LAFERRIÈRE, T., et TURCOTTE, S. (2006). *L'École éloignée en réseau – Rapport final (Phase II)*. CEFRIO et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

BABY, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (D. Lamothe coll.) (p. 1-14). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

BEAUMONT, C. et GARCIA, N. (2010). Modalités et contenus des ententes de partenariat entre les milieux scolaires et les corps de police pour prévenir la violence et la criminalité chez les jeunes. *Raisons, comparaisons, éducations. La revue française d'éducation comparée*, *6*, 207-240.

BEST, R. (1983). *We've All Got Scars*. Bloomington, IN : Indiana University Press.

BISAILLON, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* (p. 5-26). Québec : Centrale de l'enseignement du Québec/Éditions Saint-Martin.

BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, *21*(10), 1-17.

CRESPO, M. (1984). Les politiques québécoises d'intervention éducative en milieux économiquement faibles. *Revue des sciences de l'éducation*, *10*(2), 347-358.

CRIRES (1992). *Rapport annuel*. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

CRIRES (2010). *Plan de développement 2008-2014*. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

DANIAU, S. et P. BÉLANGER (2008). Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail. Dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*. Éditions de l'OCDE.

DEBLOIS, L. (2003). Préparer à intervenir auprès des élèves en interprétant leurs productions : une piste… *Éducation et francophonie*, *31*(2), 176-199. [En ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_176.pdf]

DEBLOIS, L. (dir.) avec la collaboration de D. Lamothe (2005). *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

DELORS, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) (2000). *Le décrochage scolaire, définitions et coûts*. Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée.

ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). New York : Cambridge University Press

EVANS, T. (1988). *A Gender Agenda: A Sociological Study of Teachers, Parents and Pupils in Their Primary Schools*. Sydney : Allen and Unwin.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2004*. Québec : ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2009*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Données sociodémographiques en bref, 14*(2). [En ligne]. [http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/sociodemobref_fev10.pdf].

LAFERRIÈRE, T., ALLAIRE, S., BREULEUX, A., HAMEL, C., TURCOTTE, S., GAUDREAULT-PERRON, J., INCHAUSPÉ, P. et BEAUDOIN, J. (2008). *L'École éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase III*, CEFRIO, Québec. [En ligne]. [http://www.cefrio.qc.ca/upload/L_Ecole_eloignee_en_reseau_Phase3_Final%20isbn.pdf].

LEGENDRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal : Éditions Guérin.

LEONT'EV, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey : Prentice-Hall.

LEONT'EV, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscou : Progress Publishers.

OLSON, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz

STATISTIQUE CANADA (2007). *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la participation à des études postsecondaires chez les personnes qui montrent de faibles compétences en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social (Canada).

TROTTIER, C. (1987). *La « nouvelle » sociologie de l'éducation* (Les Cahiers du Labraps). Québec : Université Laval.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

WILLMS, J. D. (2004). *La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE*. Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences (Canada).