

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PROGRAMME DE FORMATION À UN MÉTIER SEMI-SPÉCIALISÉ FACE À LA PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LA FAVORISATION DE LA PERSÉVÉRENCE SCOLAIRE.

**RAPPORT DE PROJET D'ACTION PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
JEFF CARON-ROBERT**

JUIN 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Sommaire

Dans le programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) de l'École secondaire des Pionniers, l'équipe-école dit éprouver de la difficulté à faire augmenter la persévérance des élèves en classe et en stage. Les étudiants de ce programme forment un échantillon à risque élevé de décrochage scolaire. Un statut socioéconomique faible, un retard académique ou un taux d'absentéisme élevé ne sont que des exemples de facteurs de risques qui touchent ces élèves. L'équipe de travail a besoin d'être outillée afin d'offrir aux élèves les meilleures chances d'obtenir leur certification. Le guide d'intervention proposé aura pour objectif de permettre aux enseignants d'en connaître davantage sur le phénomène du décrochage scolaire, de regrouper sous différents profils les jeunes à risque de décrochage scolaire et d'être en mesure d'intervenir en fonction de leurs besoins spécifiques. Une formation leur sera offerte afin qu'ils maîtrisent le contenu du guide. Suite à la formation, les enseignants seront accompagnés dans leurs rencontres d'équipe afin d'associer les interventions apprises en fonction des besoins spécifiques de l'élève.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PRÉSENTATION DU MILIEU DE STAGE	4
MILIEU SPÉCIFIQUE DANS LEQUEL S'INSÈRE LE RAPPORT DE PROJET D'ACTION	5
MISSION ET SERVICES	6
CLIENTÈLE DESSERVIE	8
LE PERSONNEL	9
ANALYSE DU BESOIN DU MILIEU DE STAGE	10
LE BESOIN	11
LE PROBLÈME DUQUEL DÉCOULE LE BESOIN, SA VRAISEMBLANCE, PERTINENCE, FAISABILITÉ	12
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	15
LA CONNAISSANCE DE LA CLIENTÈLE	16
<i>Le décrochage scolaire.....</i>	<i>16</i>
<i>Facteurs de risque.....</i>	<i>17</i>
<i>Facteurs de protection.....</i>	<i>20</i>
<i>Conséquences.....</i>	<i>21</i>
<i>Typologies de décrocheurs.....</i>	<i>22</i>
<i>Programmes d'intervention reconnus face au décrochage scolaire.....</i>	<i>24</i>
<i>Niveau d'intervention.....</i>	<i>25</i>
<i>Intervention préventive.....</i>	<i>26</i>
<i>Pratiques de l'enseignant dans la prévention du décrochage scolaire.....</i>	<i>27</i>
<i>Intervention ciblée.....</i>	<i>28</i>
L'ACTION AUPRÈS DES ENSEIGNANTS.....	28

<i>Le rôle-conseil</i>	29
<i>Modèles d'accompagnement</i>	30
<i>Approches théoriques du développement professionnel</i>	32
<i>Le transfert de connaissances</i>	33
<i>Le guide de bonnes pratiques</i>	34
<i>Les résistances des enseignants</i>	34
OBJECTIFS	36
OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LE PROJET.....	37
<i>Objectif 1</i>	37
<i>Objectif 2</i>	38
CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	38
INSTRUMENTATIONS ÉVALUANT L'ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	40
CONTENU ET MÉTHODE DE RÉALISATION	42
DESCRIPTION DES PARTICIPANTS À QUI S'ADRESSE L'ACTION PRÉVUE.	43
DESCRIPTION DES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	45
DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE ET DES PRODUITS DÉVELOPPÉS POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS	45
<i>Activité de formation</i>	47
<i>Activité d'accompagnement</i>	50
PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	51
ATTEINTE DES OBJECTIFS VISÉS ET RÉPONSES AU BESOIN DU MILIEU.....	52
DISCUSSION.....	55
<i>L'analyse des besoins</i>	55
<i>La documentation</i>	55
<i>Les produits développés</i>	56
<i>Les résultats</i>	57

LES RECOMMANDATIONS	58
CONCLUSION	60
POSSIBILITÉS DE GÉNÉRALISATION À D’AUTRES MILIEUX OU CLIENTÈLES	61
LIMITES DU PROJET RÉALISÉ.....	62
APPORT DU PROJET AU DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN PSYCHOÉDUCATION.....	62
RÉFÉRENCES	63
APPENDICE A.....	69
APPENDICE B.....	71
APPENDICE C.....	108
APPENDICE D.....	110

Introduction

Le décrochage scolaire se définit comme le fait de quitter l'école sans diplomation (Potvin, 2015). Les auteurs qui s'intéressent au phénomène s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus dynamique et de cumul de différents facteurs de risque (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer 2012; Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 2000). La complexité du phénomène demande donc aux différents acteurs du milieu scolaire de mettre en place des interventions efficaces afin de bien comprendre et intervenir adéquatement face à cette problématique.

Les enseignants du programme de FMS de l'École secondaire des Pionniers sont amenés à composer avec la problématique de décrochage scolaire au quotidien. Il est possible d'observer que les élèves desservis par le programme de FMS accumulent des facteurs de risque tels des retards académiques, un historique d'échec dans leurs cursus scolaires ou la présence de difficultés sur le plan personnel ainsi que familial. La complexité des situations des élèves mise en relation avec les différentes manifestations du risque de décrochage scolaire présente au quotidien amène l'équipe à se mobiliser face à cette problématique. Les enseignants nomment avoir un besoin face à la compréhension de cette problématique ainsi que d'avoir des outils pour bien accompagner les élèves à risque. C'est en lumière de ces différentes informations que s'est mis en place le processus de développement du projet d'action par le stagiaire.

Ce rapport fait état du processus réalisé par le stagiaire du département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) campus de Québec

qui a mené à la mise en place du projet d'action. Les différentes étapes du processus ont été documentées en six sections distinctes. On parle ici de la présentation du milieu de stage, l'analyse des besoins du milieu de stage, le cadre de référence et théorique, les objectifs, le contenu et méthode de réalisation ainsi que la présentation et la discussion des résultats.

Présentation du milieu de stage

La section suivante aura pour objectif de présenter le milieu dans lequel s'insère le projet d'action. La présentation spécifique du milieu, la mission et les services, la clientèle desservie ainsi que le personnel seront exposés afin de bien situer le projet dans son contexte.

Milieu spécifique dans lequel s'insère le rapport de projet d'action

Le projet d'action a pris place dans une école secondaire publique, au sein du centre de services scolaire Chemin-du-Roy. L'École secondaire des Pionniers est l'une des huit écoles secondaires du centre de services scolaire, dont cinq sont dans la ville de Trois-Rivières (Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieur, 2019). L'école comptait 1705 élèves en date du 30 septembre 2019 (École secondaire des Pionniers, 2020), ce qui représente l'école avec le plus grand nombre d'élèves dans le centre de service scolaire. L'indice de milieu socio-économique pour l'école se situait à 9 en pareille date, ce qui témoigne d'un niveau de défavorisation élevé sur une échelle ayant un score maximal de 10 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 2019).

C'est dans l'objectif de répondre aux besoins spécifiques de certains jeunes de l'école ayant atteint l'âge de 14 ans et présentant des retards académiques significatifs que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2013b) a dû diversifier les parcours scolaires au deuxième cycle. Cette mesure permet d'offrir à 56 élèves de

deuxième cycle de l'École secondaire des Pionniers d'avoir accès à des parcours de cheminement axés sur l'accès au marché du travail.

À travers son offre de service, l'École secondaire des Pionniers offre l'accès à différentes concentrations au sein du programme de formation régulier en plus d'offrir des classes de cheminement particulier. Les classes de cheminement particulier vise à desservir les élèves ayant des besoins particuliers en groupe plus restreint. Plus précisément, l'offre au niveau du cheminement particulier se compose comme suit : une classe de langage, une classe de cheminement continu adapté, deux classes de présecondaire, une classe du programme d'Accès-DEP, deux classes d'intégration linguistique scolaire et sociale, une classe de formation préparatoire au travail et une classe de formation à un métier semi-spécialisé (École secondaire des Pionniers, 2020).

Mission et services

La mission du Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur (MEES) (2020c) est :

« [d'] offrir, sur tout le territoire québécois, des milieux de vie propices à la réussite éducative et à la pratique régulière d'activités physiques, de sports et de loisirs, des milieux de vie qui sont inclusifs, sains et respectueux des besoins des personnes et de leurs conditions. »

C'est cette mission générale proposée par le MEES qui sera traduite en un éventail de services offerts dans les différents établissements scolaires du Québec. Un des services proposés est le programme FMS. Ce programme est une formation axée sur le développement de compétences orientés sur l'accès au marché du travail. Il a été mis en place en 1995, dans l'objectif que chacun des étudiants quitte le système scolaire avec une qualification favorisant l'intégration au marché du travail (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b).

L'objectif visé par la formation de FMS est de préparer l'élève à faire face aux exigences de la vie en société et de le préparer aux exigences du monde du travail. C'est donc au travers d'un parcours de formation générale jumelé à un programme de formation pratique que l'élève obtiendra une certification ministérielle officialisant l'acquisition de ses compétences (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013b)

Le parcours de formation du programme de FMS est segmenté en deux parties. La première touche la formation générale et aborde trois matières, soit la langue d'enseignement (200h), la langue seconde (100h) et les mathématiques (150h). La seconde s'attarde à la formation pratique et se compose du cours de préparation au marché du travail (75h) et du stage de préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (375h) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b). Le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) peut être obtenu lorsque l'élève a suivi les 900 heures de formation, soit 450 heures de formation générale et 450 de formation

pratique. Pour obtenir le CFMS, l'élève doit avoir réussi ses 450 heures de formation pratique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020a).

Le programme FMS met donc en place des conditions particulières visant à ce que l'élève s'approprie les compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé et adopte les attitudes et comportements requis en milieu de travail. Ces différents objectifs peuvent être atteints par l'entremise d'un partenariat entre l'école et le milieu de travail proposant une alternance travail-études. Ce partenariat est essentiel en ce que chacun des acteurs exerce un rôle complémentaire orienté vers l'acquisition des compétences d'un métier pour l'élève (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013a).

Clientèle desservie

Le programme FMS de l'École secondaire des Pionniers comprenais en 2019 trois classes et comptais un total de 56 élèves en 2019-2020 (École secondaire des Pionniers, 2020). Certains critères sont définis par le ministère afin de baliser l'accès au programme de FMS. L'article 23.3 du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prévoit qu'un élève ayant au moins 15 ans le 30 septembre de l'année pour laquelle il s'inscrit peut suivre une formation axée sur l'emploi. Le choix d'une formation axée sur l'emploi, doit être priorisée lorsque celle-ci est considéré comme la meilleure formation pour répondre aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève. L'élève pour qui le programme de FMS répond le

mieux à ses intérêts doit également avoir atteint les objectifs du programme d'étude primaire au niveau de la langue d'enseignement et des mathématiques, sans avoir obtenu d'unité dans ses matières au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020b).

Le personnel

Le personnel de l'école est composé du directeur de l'école, de 5 directeurs adjoints, de 125 enseignants, 18 professionnels et 37 employés de soutien. De façon plus spécifique, les membres de la communauté éducative qui s'impliquent auprès des élèves du programme de FMS sont le directeur de l'école, un des directeurs adjoints, un psychoéducateur et une équipe de 5 enseignants. On parle ici d'une proportion de 56 élèves sur les 1705 élèves inscrits à l'école en 2019 (École secondaire des Pionniers, 2020).

Les enseignants proviennent de différentes formations, soit l'enseignement secondaire, l'éducation physique ou l'adaptation scolaire. Les étudiants du programme ont également accès au soutien de plusieurs intervenants sociaux. Cette équipe de professionnels est composée d'orthophonistes, de psychoéducateurs, d'infirmières scolaires, de travailleurs sociaux, de conseillers en orientation, de psychologues, d'orthopédagogues et d'animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (École secondaire des Pionniers, 2020).

Analyse du besoin du milieu de stage

La prochaine section visera à présenter le besoin auquel le projet d'action a tenté de répondre tout en présentant ses spécificités. De plus, la problématique sera présentée afin de situer le projet dans son contexte.

Le besoin

La triangulation des informations obtenues lors des consultations des informateurs clés a permis de faire ressortir les points communs permettant d'identifier le besoin prioritaire. Les différentes difficultés perçues dans le milieu a permis de statuer qu'il serait souhaitable que les enseignants développent les habiletés nécessaires afin de favoriser la persévérance scolaire chez les élèves du programme de FMS.

Pour ce faire, le stagiaire a dû déployer différents mécanismes dans l'objectif de bien cerner le besoin sur lequel agir. L'utilisation d'une approche inductive prônant la consultation des différentes parties prenantes a été mise de l'avant (Dessureault et Alain, 2009). C'est dans l'objectif de connaître la vision du plus grand nombre d'acteurs possible en lien avec le programme qu'ont été mis en place des moyens formelles et informelles de collecte de données. De façon formelle, la mise en place d'un groupe de discussion avec les enseignants du programme, la tenue de deux rencontres différentes avec le directeur et le directeur adjoint du programme et la présence du stagiaire au sein d'une réunion sectorielle réunissant des enseignants de l'ensemble des écoles du centre de services scolaire ayant un programme FMS ont permis d'obtenir la vision de ces

différentes parties prenantes. De façon plus informelle, les observations quotidiennes ont permis de faire ressortir différents éléments de la culture de ce milieu.

Le problème duquel découle le besoin, sa vraisemblance, pertinence, faisabilité

Afin de cerner le besoin spécifique aux acteurs concernés, le stagiaire a dû comprendre le problème que l'on retrouve dans le milieu de stage. Les différentes informations obtenues permettent de proposer que les interventions mises en place par l'équipe œuvrant auprès des élèves de FMS ne favorisent pas suffisamment la persévérance des élèves en stage et en classe.

Il est pertinent pour plusieurs raisons de choisir d'aider le personnel à développer des habiletés pour favoriser la persévérance scolaire chez les étudiants. D'abord, les membres du personnel présentent des inquiétudes face au niveau d'absentéisme et à la perte prématurée de stages des élèves du programme de FMS. L'équipe propose en réaction à ses situations différentes activités afin de mobiliser les élèves et des rencontres d'équipe afin de discuter des élèves à risque d'échec ou de décrochage. Les initiatives mises en place peuvent influencer positivement certains jeunes, mais le manque d'outils soulevé lors des réflexions d'équipes peut contribuer au maintien des difficultés. En effet, les différentes tentatives mises en place par les enseignants pour pallier ce problème dans les dernières années n'ont pas permis d'observer de changement significatif. Comme le niveau d'absence et d'échec des stages reste élevé, l'équipe d'enseignants éprouve

toujours le besoin de soutenir les élèves face à ces situations. C'est pour ces différentes raisons qu'il serait intéressant de guider le personnel en orientant les efforts fournis pour favoriser la persévérance scolaire des élèves du programme de FMS.

Différents faits obtenus lors de la démarche d'analyse des besoins permettent d'étayer la vraisemblance de la situation pour laquelle les enseignants ont de la difficulté à augmenter la persévérance des élèves de FMS avec les interventions qu'ils mettent en place. Le problème se traduit par exemple, par une faible motivation des élèves du programme de FMS. Cette faible motivation se traduit par un taux d'absentéisme élevé, le sous-investissement dans certaines matières et des abandons de stages. Cette problématique entraîne que certains étudiants échouent et abandonnent leur cheminement scolaire. Cette situation s'explique par une pluralité de difficultés individuelles chez les élèves, telle que la difficulté à se projeter dans l'avenir au niveau académique ou des difficultés plus personnelles.

Par rapport à la faisabilité d'intervenir face à ce problème, on peut espérer une amélioration de la capacité des enseignants à augmenter la persévérance de leurs élèves par l'accompagnement de ceux-ci. Le projet d'action est réaliste compte tenu de l'ouverture des enseignants à l'essai de nouvelles pratiques. En effet, les efforts qui ont été déployés pour résoudre cette problématique dans les dernières années soulignent que l'équipe reconnaît la présence d'un défi important. Le stagiaire a observé que l'équipe était flexible et exprimait un désir d'amélioration. Cette ouverture d'esprit est favorable à

la réalisation d'un accompagnement de type « rôle-conseil » pour aider le personnel. Il serait idéal que les enseignants soient en mesure de favoriser la persévérance des élèves par l'accompagnement centré sur leurs besoins individuels. Les actions à entreprendre seraient de dresser un cadre de référence et des outils concrets pour l'équipe-école. Cela permettrait d'intégrer une approche réflexive et rigoureuse dans l'accompagnement des élèves. Le milieu permettra également de libérer les ressources nécessaires afin de former les enseignants dans cette démarche.

Cadre de référence

L'accompagnement des enseignants au sein du milieu scolaire secondaire est un défi de taille qui nécessite une préparation rigoureuse. Plusieurs sphères doivent être documentées afin de livrer un contenu de qualité en fonction des connaissances les plus récentes sur le sujet. Afin d'outiller les enseignants sur le phénomène du décrochage scolaire, une partie importante du cadre de référence se concentrera sur la description de ce phénomène afin de le comprendre dans son ensemble et de connaître les approches démontrées comme étant efficaces pour le contrer. Deuxièmement, les connaissances en lien avec l'enseignement permettront de comprendre la réalité des enseignants afin de leur fournir un support optimal. Finalement, en troisième lieu, nous aborderons l'élaboration d'une formation, les stratégies d'accompagnement et de transfert des connaissances.

La connaissance de la clientèle

Le décrochage scolaire. Le décrochage scolaire au Québec constitue un problème important et est reconnu comme tel par les chercheurs. On note qu'en 2016-2017 ce sont 13,1% des élèves sortant de la formation générale des jeunes qui n'ont obtenu ni diplôme, ni qualification (Gouvernement du Québec, 2019). Les statistiques de décrochage scolaire peuvent par contre varier en fonction de la définition donnée au phénomène. Selon le Ministère de la Santé et des Services sociaux, le taux de décrochage annuel se définit par le nombre de sorties du secondaire sans diplôme ou qualification (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2018). On dit que la décision de quitter l'école sans diplomation serait le résultat de la frustration en lien à plusieurs échecs relationnels ou académiques

liés à l'école (Potvin, 2015). Le décrochage scolaire étant une finalité en soit, il est possible d'identifier différentes manifestations qui composent le problème avant d'en arriver là. Les différents programmes d'intervention reconnus proposent des indicateurs observables du désengagement scolaire comme étant précurseurs au décrochage. Les indicateurs de désengagement scolaire sont les retards motivés ou non, les absences motivées ou non, les expulsions de classe, les retenues, les suspensions internes ou externes et les résultats scolaires (Evelo et al., 1996; Fortin et al., 2012).

Les auteurs qui s'intéressent au phénomène s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus dynamique et de cumul de différents facteurs de risque (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer 2012; Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 2000). Les différents facteurs augmentant le risque de s'insérer dans une trajectoire de décrochage scolaire seront présentés ci-dessous pour permettre au lecteur de bien comprendre la problématique.

Facteurs de risque. Dans la littérature on peut retrouver un ensemble de facteurs de risques lié au décrochage scolaire qui s'articulent autour des sphères personnelle, familiale et scolaire (Fortin et al., 2012).

On retrouve trois sous-groupes quant aux facteurs de risque de la sphère personnelle, soit les éléments cognitifs, affectifs et comportementaux. Dans un premier temps, les auteurs identifient des facteurs cognitifs reliés au décrochage scolaire. Ceux-ci

identifient les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage, qui ont une faible réussite scolaire ou qui ont redoublé (Fortin et al., 2012). Le fait de vivre des échecs dans les matières de base serait également un facteur central lié au décrochage scolaire (Potvin, 2015). On ajoute que le risque de décrochage scolaire s'accroît lorsque l'élève n'adhère pas aux valeurs de l'école, ne valorise pas la réussite académique ou ne voit pas la contribution de l'école à sa future intégration sociale. La différence de genre aurait également un impact notable, les garçons décrochent significativement plus que les filles (Fortin et al., 2012). Selon les statistiques gouvernementales de 2016-2017, 16,3% des garçons et 10% des filles sortiraient sans diplomation ou qualification de leur parcours de formation générale (Gouvernement du Québec, 2019).

Dans un deuxième temps, les auteurs identifient certains facteurs affectifs tels l'isolement social, l'anxiété et les symptômes dépressifs comme étant des caractéristiques qui augmentent les risques de décrochage scolaire. De plus, les auteurs identifient le manque d'intérêt, de motivation et d'engagement comme étant des facteurs accentuant le risque de s'insérer dans une telle trajectoire (Fortin et al., 2012).

Finalement, différentes caractéristiques comportementales peuvent apparaître dans la trajectoire développementale de l'individu augmentant la possibilité qu'il se dirige vers le décrochage scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007). Jimerson et ses collaborateurs (2000) cité dans Fortin (2004) mettent de l'avant que les troubles de comportement en sixième année seraient un indicateur important du décrochage à

l'adolescence (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). La présence de troubles d'attention et le manque d'habiletés sociales seraient aussi à considérer dans la multi dimensionnalité du phénomène (Fortin et al., 2012).

Différents éléments familiaux influencent également le risque de décrochage scolaire. Les auteurs soulignent que l'implication et les attentes faibles des parents envers l'école sont des facteurs de risque importants. Les pratiques éducatives des parents, le manque de supervision, le peu de support émotionnel, les difficultés familiales et les interactions négatives entre les parents et l'adolescent sont des éléments pouvant influencer la dynamique scolaire de l'élève. Un faible statut socio-économique serait d'ailleurs associé à un risque élevé de décrochage scolaire (Fortin et al., 2012; Potvin, 2015)

Différents facteurs académiques entrent en ligne de compte quand on parle du décrochage scolaire. Les auteurs soulignent qu'une relation négative avec son enseignant, relation qui peut se manifester par la présence de conflits répétés et les attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève, sont des facteurs de risque importants (Fortin et al., 2012). Le climat de la classe et un climat négatif au sein de l'école rehaussent également les risques de décrochage chez les élèves du secondaire (Potvin et al., 2007). Les relations négatives avec les pairs et l'absentéisme sont également des facteurs nuisibles pour l'élève (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau 2004; Fortin et al., 2012).

Différents auteurs ont élaboré des modèles afin de connaître la place que prennent ces différents facteurs sur le risque de décrochage scolaire. Fortin (2006) par exemple, propose une classification de 7 facteurs de risque présentés par ordre d'importance. On parle ici du niveau de dépression de l'élève, du manque d'organisation familiale, du manque de cohésion familiale, des attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève, du manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires, de la faible performance en mathématique ainsi qu'en français. Fortin et ses collaborateurs (Fortin et al., 2006) ont organisé ces différents facteurs familiaux, personnels et scolaires qui ont un impact sur la faible réussite scolaire qui, à son tour, serait liée au risque de décrochage scolaire.

Facteurs de protection. Afin d'avoir une compréhension complète du décrochage, il est important de connaître les éléments qui favoriseront l'obtention d'une qualification, soit l'évitement d'une trajectoire de décrochage scolaire. Le guide contre le décrochage présenté par Potvin et al. en 2007 met de l'avant différents facteurs de protection qui éloigneraient l'élève du risque de décrochage. Au niveau personnel, l'auteur cite l'écrit de Saint-Jacques et son équipe (2000) où l'on parle de posséder un bon répertoire d'habiletés sociales, d'utiliser des stratégies d'adaptation efficaces, d'avoir une bonne estime de soi et de bien connaître ses compétences comme facteurs de protection au décrochage scolaire.

Le guide d'intervention propose également certains facteurs de protection par rapport à la sphère familiale de l'élève (Potvin et al., 2007). Les auteurs proposent qu'un

élève qui obtient un bon support émotif face au stress de la part de son parent, qui a la chance d'avoir une relation de qualité avec un adulte significatif et qui a un parent avec un style parental démocratique constitueraient des conditions familiales favorisant la réussite académique. On ajoute qu'un parent qui est en mesure d'offrir une structure, une supervision et une bonne cohésion en milieu familial sont d'autres éléments favorisant l'obtention d'un diplôme chez l'élève (Potvin et al., 2007).

On peut également compter sur un ensemble d'éléments qui appartiennent au milieu scolaire. La présence d'une relation significative avec l'enseignant serait un facteur de protection central par rapport au décrochage scolaire (Potvin et al., 2007). Les auteurs soulignent les effets positifs d'une relation bienveillante entre les élèves et leurs enseignants (Fallu et Janosz, 2003). Janosz, Archambault, Marizot et Pagani (2008) ajoutent que l'engagement de l'élève envers l'école serait un facteur de protection important. Lee et Burkam cité dans Massé, Desbiens et Lanaris (2014) nomment qu'une école de moins de 1500 élèves représenterait un facteur de protection face au décrochage scolaire. Certains facteurs propres à l'élève tels l'implication dans les activités parascolaires, la réussite académique et la présence de pairs soutenant en période de stress favoriserait l'insertion dans une trajectoire menant à l'obtention d'une certification (Potvin et al., 2007).

Conséquences. L'importance d'intervenir sur le décrochage s'entrevoit à travers les impacts que cela peut avoir sur l'individu. On rapporte qu'au plan personnel, les

décrocheurs seraient enclins à la délinquance et aux troubles de comportements. Au niveau de l'emploi, ceux-ci auraient plus de difficultés à s'intégrer sur le marché du travail, ce qui les amèneraient à bénéficier davantage de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi (Fortin et al., 2004; Potvin 2015). Certains auteurs rapportent également les conséquences intergénérationnelles. On met de l'avant l'augmentation du risque de difficultés scolaires, voire de décrochage, chez leurs enfants (Janosz, Fallu et Deniger, 2000)

Typologies de décrocheurs. Deux équipes de chercheurs québécois ont dressé des typologies de décrocheurs (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

La typologie de Fortin et ses collaborateurs (2006) vient démontrer qu'à travers l'échantillon de décrocheurs scolaires, il est possible de regrouper les élèves en quatre sous-groupes selon leurs caractéristiques personnelles. On parle ici du type peu intéressé/peu motivé, le type dépressif, le type conduites antisociales cachées et le type problèmes de comportement.

La typologie de Janosz et ses collaborateurs, quant à elle, se base sur leurs recherches qui proposent que trois facteurs scolaires peuvent être utilisés afin de dresser une telle typologie. Les auteurs abordent les troubles de comportement, l'engagement scolaire et la performance scolaire pour dresser les différentes catégories de décrocheurs.

Les quatre sous-groupes proposés par Janosz et ses collaborateurs sont les décrocheurs discrets, les décrocheurs désengagés, les décrocheurs sous performants et les décrocheurs inadaptés (Janosz et al., 2000).

Le tableau comparatif des deux typologies québécoises présenté par Massé et al. (2014) permet de voir les nuances entre les deux classifications. On présente que le type « problème de comportement » de Fortin et son équipe partagerait les mêmes caractéristiques que les types « inadaptés » et « sous-performant » de Janosz et son équipe. De plus, le type « peu intéressé/peu motivé » du modèle de Fortin se recouperait par les types « désengagé » et « discret » de Janosz. Le modèle de Fortin et ses collaborateurs permet donc de considérer des facteurs supplémentaires tels les symptômes dépressifs et les indicateurs relatifs aux conduites antisociales cachées (Janosz, 2000; Massé et al., 2014).

En lien avec ces deux typologies, deux logiciels sont disponibles afin de dépister les élèves selon chacune d'entre elles. Le logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) permet un repérage selon le modèle présenté par Fortin et ses collaborateurs (Fortin et Potvin, 2007), tandis que la trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels permet pour sa part de dépister les élèves en fonction de la typologie de Janosz et ses collaborateurs (Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque, 2007).

Programmes d'intervention reconnus face au décrochage scolaire. Depuis 1987, un ensemble de programmes ont été élaborés afin d'intervenir face au décrochage scolaire. Les différents programmes développés traitent les habiletés scolaires, sociales et émotionnelles; le soutien scolaire et émotionnel; l'orientation professionnelle, la formation des enseignants; l'école et la famille (Massé et al., 2014). Certains de ces programmes ont été évalués et ont présentés des effets positifs face au décrochage scolaire.

Le programme Check and Connect développé en 1990 par Christenson et son équipe vise à augmenter l'engagement scolaire des élèves du secondaire par le suivi d'indicateurs et la création de liens. Le programme propose quatre sphères d'intervention, soit la présence d'un mentor auprès de l'élève et sa famille, l'utilisation des indicateurs scolaires afin de faire un suivi de l'élève, des interventions de soutien académique et social en fonction des indicateurs ciblés et un engagement avec la famille (Christenson, Stout, et Pohl, 2012). Dès 1998, les auteurs ont été en mesure de démontrer les impacts positifs qu'avait le programme sur l'enrôlement scolaire, la diminution des absences et l'insertion des élèves dans une trajectoire menant à la graduation à l'intérieur de 5 ans (Sinclair, Christenson, Evelo, et Hurley, 1998). Depuis 2012, Janosz et ses collaborateurs sont en processus de recherche afin de vérifier la possibilité d'implantation et d'adaptation du programme au Québec. Janosz et Archambault ont présenté en 2016 les résultats de l'adaptation québécoise du programme. Les indicateurs mesurés présenteraient des améliorations au niveau des indices de risque de décrochage, d'utilité perçue de l'école,

d'engagement cognitif et de réussite en français au secondaire (Janosz et Archambault, 2016).

Le programme Trait d'Union est un programme qui a été implanté dans plusieurs écoles québécoises et est inspiré du programme Check and Connect (Massé et al., 2014). Tout comme le programme Check and Connect, le programme Trait d'Union propose de faire le suivi de différents indicateurs et de travailler sur la relation significative avec un adulte de l'école. Le programme propose les indicateurs de désengagement suivant : les retards motivés ou non, les absences motivées ou non, les expulsions de classe, les retenues, les suspensions internes ou externes et les résultats scolaires (Fortin et al., 2012). Les résultats de l'étude de Poirier et Fortin ont montré des effets sur la persévérance scolaire tel le développement d'une relation significative avec l'accompagnateur et de voir plus positivement leur présence en milieu scolaire. La recherche a permis d'identifier une augmentation de l'engagement et la persévérance chez les élèves. Le développement de différents facteurs de protection viendrait ainsi contrer la présence des facteurs de risque (Poirier et Fortin, 2013).

Niveau d'intervention. Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) permet de revoir l'offre de service scolaire traditionnelle en fonction de la gravité des difficultés présentes pour un élève. Le modèle propose une offre préventive de service pour l'ensemble des étudiants et met de l'avant la mise en place de stratégies plus spécifiques à l'élève pour qui les stratégies préventives ne seraient pas suffisantes pour répondre à ses

difficultés (McIntosh et al., 2011). Tel que présenté dans le manuel d'utilisation du programme Check and Connect, un pourcentage de la population étudiante de 80% répondrait positivement à des interventions universelles. Afin de réussir, 15% devraient bénéficier d'interventions ciblées et 5% devraient bénéficier d'interventions spécifiques adaptées à leurs besoins (Christenson et al., 2012).

Intervention préventive. Selon Potvin, certains principes viennent guider l'intervention préventive, on parle d'intervenir tôt, de reconnaître les besoins particuliers des élèves, d'intervenir sur les facteurs prédictifs et de protection et intervenir de façon multidimensionnelle (Potvin et al., 2007). Les auteurs s'entendent pour dire que les programmes préventifs les plus efficaces sont multidimensionnels. Ils agissent donc sur des facteurs de risque autant personnels, familiaux que scolaires (Poirier et Fortin, 2013). Potvin cite une communication orale de Fortin et ses collaborateurs datant d'avril 2001 où l'on retrouve différentes conditions gagnantes d'une intervention préventive. Des conditions telles le perfectionnement et la formation du personnel enseignant et intervenant, le renouvellement continu des pratiques pédagogiques en classe et le retour réflexif sur le sens et la portée des interventions pédagogiques (Potvin et al., 2007). Les auteurs reconnaissent que l'on doit intervenir en prévention, car il serait plus facile de maintenir les élèves à l'école que de leur demander d'y retourner après avoir décroché (Fortin et al., 2012). Afin de faire une intervention préventive efficace en lien avec le décrochage scolaire, les auteurs mentionnent que d'être en mesure de reconnaître et

d'intervenir sur les besoins particuliers des élèves en fonction de la typologie de décrocheurs proposés serait efficace (Potvin et al., 2007).

Pratiques de l'enseignant dans la prévention du décrochage scolaire. Afin de prévenir le décrochage scolaire, les auteurs proposent que le modèle d'interventions pédagogiques choisi par l'enseignant doive être adapté aux besoins de l'élève pour favoriser sa réussite académique (Massé et al., 2014). En lien avec le décrochage scolaire, il est reconnu que la relation maître-élèves et le climat de classe sont les deux facteurs de protection principaux sur lesquels les enseignants peuvent agir (Fortin et al., 2012). Une relation maître-élèves positive et productive augmente l'efficacité de l'action préventive (Potvin et al., 2007). Le rôle de l'enseignant sur le décrochage scolaire est documenté dans le livre de Massé (2014) et on peut y retrouver quatre attitudes de l'enseignant qui entraînent des effets positifs sur les élèves. Les différents auteurs proposent le respect, la valorisation, la proximité et l'équité comme étant les éléments favorisant l'engagement de l'élève (Massé et al., 2014). La relation maître-élèves a donc un impact sur la réussite académique de l'élève et sa persévérance, mais également sur le sentiment d'appartenance à l'école, la réussite académique et le bien-être émotionnel et social de l'élève. Lorsque l'on aborde le climat de classe, les auteurs apportent que la collaboration entre élèves, l'organisation de la classe ainsi que le niveau d'ordre en classe amène la perception d'un support et d'un intérêt de la part de l'enseignant (Fortin et al., 2012).

Intervention ciblée. Lorsque les difficultés de l'élève persistent suite à la mise en place d'interventions de base dans l'environnement de l'élève, la mise en place d'interventions ciblées est recommandée selon le principe d'intervention différentielle (Gagnon et al., 2015). L'intervention différentielle proposée par Janosz met de l'avant l'importance de reconnaître les caractéristiques propres à chaque type de décrocheurs dans l'intervention. L'importance de la différenciation amène un plus haut taux de réussite des interventions prodiguées et une meilleure réponse aux besoins de l'élève (Janosz et al., 2007).

L'action auprès des enseignants

Selon l'Office québécois de la langue française, l'accompagnement professionnel se définit comme suit :

[L'accompagnement professionnel est une] activité professionnelle qui consiste à fournir des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne ou à un groupe de personnes pour répondre à leurs besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en les aidant à développer leurs compétences et à trouver leurs propres solutions (Office québécois de la langue française, 2016).

L'accompagnement professionnel s'apparente en grande partie à la pratique psychoéducative qu'est le rôle-conseil. La section suivante abordera le rôle-conseil ainsi que les actions à mettre en place auprès des enseignants.

Le rôle-conseil. Selon Caouette (2016), le rôle-conseil se caractérise par l'accompagnement d'un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation afin de favoriser une réponse adéquate aux besoins manifestés par un individu ou un groupe. On parle ici d'intervenir sur une situation problématique par l'intermédiaire d'un tiers. Caouette (2016) souligne également l'importance de se questionner sur le positionnement qu'aura le psychoéducateur auprès de l'intervenant avec qui il jouera un rôle-conseil.

Différentes postures professionnelles peuvent influencer la dynamique relationnelle dans l'intervention. On propose qu'un psychoéducateur qui se positionne en expert limite l'appropriation de la part de la personne aidée. Dans une perspective humaniste, on propose que la mise en place d'une démarche réflexive et collaborative permettrait une meilleure évolution à long terme pour la personne aidée (Boisvert, 2020).

Un tableau récapitulatif des axes d'intervention du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur permet de cibler les enjeux sur lequel le psychoéducateur peut avoir un impact. L'orientation 4.2 visant à « assurer le développement et l'appropriation des meilleures pratiques éducatives et pédagogiques » (Morin, 2020, p.485) orientent l'accompagnement du psychoéducateur vers les pratiques probantes. Caouette (2016)

souligne d'ailleurs qu'un écart serait présent entre les pratiques probantes et les interventions mises en pratique dans les écoles secondaires pour les enseignants ayant à composer avec des élèves à difficulté comportemental. Lorsqu'un accompagnement est réalisé auprès des enseignants, Caouette (2016) souligne qu'il est important de s'appuyer sur les pratiques probantes et de les adapter au milieu d'intervention.

Modèles d'accompagnement. Différents modèles d'accompagnement des enseignants ont été mis en place en milieu scolaire. Massé et ses collaborateurs mettent de l'avant deux modèles principaux applicables en milieu scolaire, soit le modèle issu de l'approche comportementale et le modèle de consultation issu de la santé mentale. Le premier modèle prône la résolution de problème d'un cas précis avec l'enseignant. C'est à travers la mise en place de rencontres structurées qu'un plan d'action est mis en place afin de modifier les comportements de l'élève (Massé, Couture, Bégin, Rousseau, et Plouffe-Leboeuf, 2019).

Le deuxième modèle, inspiré de Caplan (2004), prône le développement global de l'enseignant afin d'améliorer ses relations avec les élèves. C'est par les moyens de formations, d'instructions de modelage, de questionnements, d'observation, de soutien émotif et de renforcement de la relation que le programme atteint ses objectifs (Massé, Couture, Bégin, Rousseau, et Plouffe-Leboeuf, 2019).

Couture et Massé (2014) proposent le programme d'accompagnement collaboratif des enseignants (ACE) qui se veut un programme dédié à l'accompagnement des enseignants du secondaire dans un contexte québécois. Ce modèle d'accompagnement s'applique en individuel ou en groupe et permet aux enseignants de développer leur capacité de résolution de problème face aux situations qu'ils rencontrent en classe et de leur offrir un support. Sept objectifs différents sont abordés par le programme tels « la compréhension des problèmes de comportements par les enseignants, la reconnaissance des enseignants de leurs pratiques, la reconnaissance des interventions que les enseignants devraient changer, l'assistance de l'enseignant dans l'établissement d'une relation positive avec leurs élèves [traduction libre] (Couture et Massé, 2014, p.60) » et plus encore. Les auteurs rapportent que les enseignants ayant bénéficiés du programme auraient modifié leurs perceptions et interactions auprès de leurs élèves (Couture et Massé, 2014).

La formation. La formation se définit comme étant « [un] ensemble d'activités d'apprentissage planifiées visant l'acquisition des savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) pouvant faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel ainsi que la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation » (Caouette, 2020, p.200). Les auteurs évoquent que la modalité de rôle-conseil la plus utilisée en milieu scolaire est la formation. On rapporte que les formations collectives ponctuelles et des formations individuelles seraient les formules les plus fréquentes auprès du personnel enseignant (Caouette, 2016). Rousseau et ses collègues (2013) (cité dans

Caouette, 2016) rapportent que la formation doit être accompagnée d'activités, d'outils ou de soutien pour réinvestir le contenu appris afin d'assurer un maintien à long terme des connaissances et un réinvestissement dans leur propre milieu (Caouette, 2016). Les auteurs ont rapporté qu'il était important pour le formateur de susciter différents types d'engagements face à la formation pour les enseignants. L'engagement cognitif, soit la mobilisation réflexive et l'engagement affectif, décrit comme l'intégration de l'aspect émotionnel sont deux sphères d'engagement à considérer lors de la formation (Devos et Paquay, 2015). On note que le processus réflexif est un facteur favorisant le transfert de connaissance et qui donne du sens à la démarche de formation. Le processus d'accompagnement dans la formation est un moyen efficace de promouvoir la réflexivité. L'accompagnateur favorise la réflexion sur soi et la situation pour l'individu qui suit la formation (Baffrey et Littré, 2015).

Approches théoriques du développement professionnel. Différentes approches théoriques permettent de comprendre le développement professionnel des enseignants. L'approche développementale, tirant ses racines de l'approche de Piaget, propose la présence de stades développementaux itératifs, soit qui sont précurseurs les uns par rapport aux autres. Différents stades du développement professionnel sont proposés et viennent mettre de l'avant des modifications au niveau des attitudes, des habiletés, des valeurs, des croyances et d'autres sphères face à l'enseignement. Une place centrale est laissée à l'enseignant qui se développe dans une logique linéaire dans une continuelle amélioration (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

L'approche axée sur la professionnalisation accorde une part importante à l'autonomie et la formation de l'enseignant. Selon cette lunette, les enseignants seraient en connaissance de leurs besoins et se développeraient en fonction de leurs intérêts et de leurs valeurs. Les auteurs ont documenté certaines typologies des savoirs qui peuvent être développés par les enseignants. La typologie de Shulman (1986) (cité dans Uwamariva, 2005) propose différentes connaissances à acquérir par l'enseignant dans son développement professionnel tels les savoirs relatifs à la connaissance des élèves (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Le transfert de connaissances. Le transfert de connaissances se fait selon un processus circulaire composé de sept étapes précises. On parle ici de la production, l'adaptation, la diffusion, la réception, l'adoption, l'appropriation et l'utilisation (Lemire, Laurendeau et Souffez, 2009). Ces différentes étapes viennent expliquer le processus de transfert entre le producteur et son utilisateur. On ajoute également le processus d'appréciation des retombées qui a lieu à toutes les étapes du transfert de connaissances. Différents éléments peuvent venir interférer avec le transfert de connaissances. Par exemple, si la culture organisationnelle ne valorise pas la mise en place d'innovations, on peut considérer ce déterminant comme étant une caractéristique organisationnelle qui affectera le processus de transfert. Les déterminants liés aux acteurs peuvent aussi avoir une influence, comme la crédibilité et l'expérience du producteur de connaissances qui peuvent influencer la réception lors du transfert (Lemire, Laurendeau et Souffez, 2009).

Caouette (2016) rapporte qu'une des forces du psychoéducateur dans la pratique du rôle-conseil est sa capacité à faire une lecture critique des informations disponibles face à une problématique et de les rendre accessibles afin de s'assurer d'un bon transfert de connaissances.

Le guide de bonnes pratiques. Un guide de bonnes pratiques est un document qui dévoile différents éléments, telles des recommandations de pratiques éprouvées; ils présentent des connaissances claires et permet une adaptation aux différentes circonstances d'utilisation. Les organismes qui élaborent habituellement des guides de bonnes pratiques se fixent des critères d'élaboration liés à un développement de qualité, efficient et crédible (Rocheleau, 2018). Hamel et Carpentier (2016) propose différents moyens, tels l'élaboration d'un guide de pratiques, afin d'avoir un impact sur l'environnement professionnel dans un contexte de rôle-conseil. La mise en place d'un tel moyen permet d'avoir un impact positif sur le cadre d'intervention du milieu et permet aux différents acteurs impliqués d'être plus aptes à répondre aux besoins de la clientèle (Caouette, 2020)

Les résistances des enseignants. Selon Bareil (2004), la terminologie de résistance aux changements tirerait ses origines de Coch et French, selon des termes utilisés pour la première fois en 1947. Selon Collerette, Delisle et Perron (1997) (cité dans Bareil, 2004), la résistance représente « l'expression implicite ou explicite de réaction de défense à l'endroit de l'intention de changement ». Dans le contexte scolaire, on note que

les enseignants peuvent présenter différents types de résistances en fonction de leur réalité. Les auteurs mettent de l'avant quatre résistances principales que peuvent présenter les enseignants. Ces résistances sont la surcharge de travail, la menace à l'image professionnelle ou à la sécurité, les conflits de croyances ou de philosophies d'intervention et la vulnérabilité psychologique. Différentes solutions sont également présentées afin de favoriser un accompagnement efficace face aux résistances. Par exemple, les auteurs proposent de sensibiliser les enseignants ayant des conflits dans leurs philosophie d'intervention aux avantages des pratiques probantes (Caouette, 2016).

Objectifs

Avoir réalisé un état des connaissances sur le phénomène du décrochage scolaire ainsi que sur les actions possibles auprès des enseignants ont constitué les fondements essentiels pour permettre au stagiaire d'agir sur les besoins présents dans le milieu. C'est donc à partir de ces appuis que le stagiaire a pu élaborer son action et en établir la séquence des objectifs à atteindre. La mise en place du projet d'action dans le milieu aura comme finalité (i.e. le changement souhaité) d'augmenter la persévérance scolaire des étudiants du programme de formation à un métier semi-spécialisé, par l'action auprès des enseignants (i.e. le produit visé par le projet). La section suivante permettra au lecteur de bien cerner les objectifs que l'action mise en place dans le milieu tentera d'atteindre.

Objectifs poursuivis par le projet.

De façon globale, l'action auprès des enseignants aura pour but de développer leurs compétences à identifier les élèves à risque de décrochage scolaire et intervenir auprès de ceux-ci. Le développement des compétences des enseignants se décline en deux grands objectifs généraux.

Objectif 1. Le premier objectif général vise l'amélioration des connaissances d'intervention des enseignants de formation à un métier semi spécialisé quant aux facteurs qui favorisent la persévérance et à ceux qui peuvent contribuer au décrochage scolaire. Ce premier objectif général comporte trois volets différents qui constituent autant d'objectifs spécifiques. On s'attend à ce que les enseignants du programme de FMS :

- 1) Soient en mesure d'identifier trois facteurs de risques qui font qu'un jeune est à risque de décrochage scolaire (objectif spécifique 1.1).
- 2) Soient en mesure de nommer une caractéristique et d'associer une stratégie d'intervention efficace pour les quatre types de décrocheurs (objectif spécifique 1.2).
- 3) Soient en mesure d'identifier les attitudes et les actions qu'ils utilisent dans leurs relations et interventions avec leurs élèves (objectif spécifique 1.3).

Objectif 2. Le deuxième objectif général vise à outiller les enseignants du programme de FMS auprès des élèves à risque de décrochage. De façon plus spécifique, l'objectif se divise en deux sous-objectifs. On s'attend ici à ce que les enseignants du programme de FMS :

- 1) Soient en mesure d'associer les comportements d'un élève à qui ils enseignent au type de décrocheur discuté lors de la formation, et ce pour deux élèves différents (objectif spécifique 2.1).
- 2) Soient en mesure de cibler les interventions recommandées en fonction du type de décrocheurs identifié à l'objectif spécifique 2.1, et ce pour deux élèves différents (objectif spécifique 2.2).

Critères d'évaluation de l'atteinte des objectifs

L'atteinte des objectifs sera établie grâce à différents indicateurs. Pour le premier objectif général, on s'attend à l'acquisition de différentes connaissances de la part des

enseignants. D'abord, pour l'objectif spécifique 1.1 on s'attend à ce que tous les enseignants soient en mesure de nommer trois facteurs de risque en lien avec le décrochage scolaire présenté lors de la formation à la page 5 du guide de formation. Pour atteindre l'objectif, l'enseignant doit nommer trois éléments de la liste facteurs de risque du guide. Deuxièmement, l'atteinte de l'objectif spécifique 1.2 se mesure par la capacité de l'enseignant à nommer une caractéristique et une stratégie d'intervention par type de décrocheur présenté lors de la formation. L'ensemble des enseignants doit être en mesure de répondre adéquatement pour atteindre l'objectif. Troisièmement, l'objectif 1.3 est atteint par un enseignant lorsque celui-ci complète la grille d'attitude et d'action favorisant la relation maître-élèves proposée lors de l'activité de formation, ce qui démontre qu'il a questionné sa pratique face aux différents éléments proposés.

En ce qui a trait au deuxième objectif général, on s'attend à ce que les enseignants soient en mesure de faire des liens entre les connaissances acquises et leurs pratiques. Pour l'objectif spécifique 2.1, nous pourrions mesurer l'atteinte de l'objectif par la capacité de chaque enseignant à identifier deux élèves de leurs classes ayant des comportements pouvant s'associer à un type de décrocheur proposé à l'aide des indicateurs proposé dans le guide de formation. Afin de mesurer l'atteinte de l'objectifs 2.2, chaque enseignant devra également associer une stratégie d'intervention pour les deux élèves identifiés en 2.1.

Instrumentations évaluant l'atteinte des objectifs

Les différents indicateurs nommés précédemment seront évalués à l'aide d'outils développés par le stagiaire. Pour les objectifs spécifiques 1.1 et 1.2, l'outil permettant de statuer sur l'acquisition des connaissances par les enseignants est un questionnaire post-formation, appelé évaluation de la formation (voir Appendice A). Les enseignants devront répondre aux questions suivantes : « Pouvez-vous nommer 3 facteurs de risques en lien avec le décrochage scolaire? » et « Pouvez-vous nommer une caractéristique et une stratégie d'intervention par type de décrocheur? ». Pour l'objectif spécifique 1.3, chacun des enseignants présents devra compléter l'activité de pratique réflexive proposé dans le cahier du participant à l'appendice 2 nommé « Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer la relation maître-élève? » (voir Appendice B). L'activité de pratique réflexive, est composée d'un questionnaire de 64 items, qui se nomme « Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer la relation maître-élève? » (Veillet et al., 2011) pour lesquels l'enseignant a à répondre s'il adopte ses attitudes et ses actions ou non avec ses élèves. La grille de cotation permettra au stagiaire de comptabiliser les enseignants ayant complété l'activité réflexive (voir Appendice C).

Les objectifs spécifiques 2.1 et 2.2 visant à répondre au deuxième objectif général seront évalués l'aide de la grille de cotation par le stagiaire en parallèle de la grille de dépistage utilisé par les enseignants lors de la démarche d'accompagnement. La grille de cotation (voir Appendice C) permettra de comptabiliser si chaque enseignant est en mesure d'identifier le type de décrocheur auquel deux des élèves à qui il enseigne

s'associent ainsi que d'y associer une stratégie d'intervention cohérente dans la grille de cotation fourni à la page 14 du cahier du participant. La cotation sera faite par le stagiaire en associant les observations identifiées par l'enseignant avec les indicateurs identifiés dans l'outil décrivant les différents types de décrocheurs. L'objectif sera considéré comme atteint si 100% des enseignants répondent adéquatement aux indicateurs, comme partiellement atteint si on retrouve entre 99% et 50% et comme non atteint si moins de 50% atteignent l'indicateur fixé dans l'objectif spécifique.

Contenu et méthode de réalisation

La section suivante aura pour objectif de présenter les participants ciblés par le projet, les considérations éthiques qui ont dû être prises en compte ainsi que les produits développés pour atteindre les objectifs.

Description des participants à qui s'adresse l'action prévue.

La mise en place d'un projet d'action axé sur le rôle-conseil permet au stagiaire d'avoir un impact sur la clientèle ciblée, dans ce cas si, les élèves du programme de FMS de l'École secondaires des Pionniers par l'entremise des acteurs qui gravitent autour de ceux-ci (Caouette, 2016). Le processus d'analyse des besoins présenté plus tôt a permis d'identifier l'équipe d'enseignants comme étant les acteurs les plus actifs dans l'accompagnement de ces élèves.

L'échantillon totale ayant participé à la démarche est composé de 6 enseignants, soit 5 enseignants de l'équipe de FMS et une enseignante du programme d'accès-DEP. L'équipe d'enseignants est composée de cinq enseignants qui se séparent l'enseignement et l'accompagnement en milieu de stage pour les élèves des trois classes que compose le programme. Trois de ses enseignants ont le statut d'enseignants permanents et ils sont titulaire d'un poste au sein de l'école. Ces trois enseignants permanents sont chacun titulaire responsable d'un groupe du programme de FMS. Dans son mandat, le titulaire du groupe est désigné responsable des élèves que composent son groupe par rapport à la supervision en milieu de stage, au suivi académique et est impliqué dans la gestion des difficultés comportementales ou de nature psychosociale. Les deux autres enseignants de

l'équipe enseignent certaines matières aux trois groupes. La première de ces deux enseignantes partage sa tâche entre les groupes d'accès DEP et ceux de FMS pour qui elle enseigne l'anglais. La deuxième enseignante a un contrat annuel et celle-ci fait partie de l'équipe pour la première année. Elle enseigne le français et les mathématiques pour certains groupes et partage certaines supervisions de stage avec un enseignant permanent.

Au niveau de la formation, les enseignants du programme ont différentes formations. Au niveau des enseignants titulaires on retrouve une enseignante avec une formation en adaptation scolaire, un enseignant avec une formation d'enseignement du français au secondaire et un enseignant avec une formation en éducation physique. Pour les autres enseignants complétant l'équipe, on compte une enseignante en adaptation scolaire ainsi qu'une enseignante formée en enseignement du français au secondaire. L'équipe d'enseignement ont entre 4 et 18 ans d'expérience en enseignement. Les trois enseignants réguliers ont plus de 10 ans d'expérience avec la clientèle de FMS. Certains d'entre eux ont eu la chance d'enseigner auparavant avec des clientèles à trouble de comportements dans des écoles spécialisées ou dans des programmes d'éducation réguliers.

Lors de la mise en place de la formation, une enseignante du programme d'accès-DEP a démontré de l'intérêt pour participer à la formation. Malgré qu'elle n'ait pas été ciblée dans l'échantillon initial, celle-ci s'est jointe à l'activité de formation et a été comptabilisée dans les résultats. Cela mène le nombre de participant à un total de 6 enseignants.

Description des considérations éthiques

Différentes considérations éthiques ont dû être prises en compte par le stagiaire lors de la mise en place du projet d'action. Premièrement, les enseignants du programme de FMS ont été informés au début du stage de la nature de la démarche qui allait être mis en place dans leur milieu. Celle-ci consisterait à les mobiliser, lors de moments, ciblés afin de bien connaître leurs besoins individuels et en tant qu'équipe. De façon optimale, il leur serait demandé de se libérer pour la mise en place du projet et finalement d'être sollicités dans la démarche d'évaluation du projet. Il apparaît comme important pour le stagiaire d'agir en cohérence avec le vécu des enseignants et ainsi de ne pas brusquer dans leurs pratiques.

L'élaboration a également été réfléchié dans une optique de longévité. Le stagiaire s'est soucie que le matériel développé puisse être utilisé au quotidien par les acteurs du milieu, soit par les enseignants et le psychoéducateur du milieu. Cette trace matériel laissé dans le milieu a pour intérêt d'accentuer leur mobilisation dans une telle démarche et que celle-ci leur bénéficie au quotidien.

Description de la démarche et des produits développés pour atteindre les objectifs

L'élaboration du projet d'action s'est insérée dans une démarche rigoureuse permettant de répondre aux besoins directs des acteurs du milieu. Afin de connaître les besoins de l'équipe de l'École secondaire des Pionniers, ceux-ci ont été consultés à l'aide de différents moyens tels que présentés précédemment dans l'analyse du besoin du milieu

de stage. La consultation des enseignants à travers un groupe de discussion, la consultation des deux directions responsables du programme de FMS et la présence à une réunion sectorielle du programme de FMS par le centre de service scolaire en sont les principaux. La démarche a permis d'identifier que les interventions mises en place par l'équipe-école n'arrivent pas à faire augmenter la persévérance des élèves en stage et en classe. Ces différentes modalités ont permis d'identifier les besoins des acteurs et d'en faire émerger des pistes d'actions pertinentes.

En parallèle à ces démarches, la recension des écrits sur la problématique à l'étude a permis d'augmenter la compréhension du stagiaire sur le décrochage scolaire, les interventions probantes face à la problématique et sur le développement des compétences chez les enseignants. Afin de dresser le cadre de référence, les moteurs de références (PsychINFO, ERIC et Erudit) et la base de découverte de la bibliothèque de l'UQTR ont été utilisés. Afin d'initier un processus de transfert de connaissance, les informations présentes dans le cadre de référence ont dû être manipulées de façon à produire du matériel et l'adapter aux contextes afin de le diffuser auprès des acteurs ciblés (Lemire, Laurendeau et Souffez, 2009).

Le choix des activités proposées par le stagiaire s'est fait en s'appuyant sur la vision des acteurs concernés dans l'intention de s'accorder avec leurs besoins, leurs disponibilités et leurs intérêts. Les rencontres de concertation des enseignants ont pour objectif d'offrir une période de discussion à l'équipe pour cibler les élèves en difficulté et

orienter les interventions face à leurs besoins. Un enjeu qui a été identifié par l'équipe est la difficulté de cerner les besoins spécifiques d'un élève afin de l'accompagner de façon plus précise dans ses difficultés. C'est donc en considérant cette difficulté que vivent les enseignants que s'est orientée l'action à mettre en place.

Les activités proposées par le stagiaire se présentent en deux étapes distinctes. Dans un premier temps une activité de formation sera offerte et dans un deuxième temps, l'accompagnement à l'utilisation de la grille de dépistage lors d'une rencontre clinique sera proposé. Les deux activités de développement professionnel proposées seront présentées ainsi que le matériel développé pour les rendre possible.

Activité de formation. Dans un premier temps, une formation sera offerte aux enseignants. La formation est considérée comme étant le moyen le plus utilisé par les psychoéducateurs comme modalité de rôle-conseil (Caouette, 2016). Le stagiaire vise à offrir une formule qui permettra aux enseignants d'acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes et des actions pouvant favoriser la persévérance scolaire des élèves, donc de répondre au premier objectif général du projet.

L'organisation de l'activité prend en considération différents éléments structurels de la toupie de Gendreau (2001). Au niveau des personnes présentes il y aura 6 enseignants ainsi que le psychoéducateur attitré au programme. La formation sera d'une durée de 75 minutes et aura lieu à une période déterminée dans l'horaire où tous les enseignants seront

libres ou remplacés par d'autres enseignants tel que convenu avec la direction. Au niveau de l'environnement, la formation aura lieu dans une salle de classe. Au niveau du système de responsabilité, le stagiaire animera l'ensemble de la formation et il sera attendu que l'ensemble des enseignants présents soient attentifs et participent aux activités proposées. Les moyens de mise en relation proposés seront présentés dans les produits ci-dessous.

Afin de permettre la mise en place de la formation, différents produits ont dû être développés par le stagiaire. On parle ici d'un guide de formation (voir Appendice B) et un support visuel à la présentation (voir Appendice D).

Le guide de formation (voir Appendice B) a été élaboré dans l'intention de servir de cadre de référence au quotidien pour les enseignants. Le guide vise à ce que les enseignants acquièrent des connaissances d'intervention quant aux facteurs qui favorisent la persévérance et à ceux qui peuvent contribuer au décrochage scolaire. La structure du guide de formation couvre la mise en contexte, un survol du phénomène de décrochage scolaire, une explication du modèle de RAI, des interventions universelles face aux décrochages scolaires ainsi que des interventions ciblées.

La présentation du programme de formation au sein de l'École secondaire des Pionniers a permis de fournir une assise sur la réalité du milieu et du programme afin de fournir des repères au projet en lien avec le phénomène du décrochage scolaire. Il s'est

avéré comme essentiel de faire un survol du phénomène de décrochage scolaire afin de bien comprendre en quoi celui-ci consiste.

L'élaboration du guide de formation a eu comme trame de fond le modèle de RAI proposant une offre de services scolaires hiérarchisés en interventions préventives, interventions ciblées et interventions spécifiques (McIntosh et al., 2011). Le guide a permis d'enseigner des connaissances aux enseignants quant aux interventions universelles et aux interventions ciblées.

Les interventions universelles proposées touchent principalement la relation maître-élèves. La relation maître-élèves étant reconnue comme un des deux facteurs de protections principaux face à la persévérance scolaire (Massé et al., 2014). Afin de favoriser une pratique réflexive, l'activité de pratique réflexive visant une relation positive avec l'élève intégrée au cahier du participant permettra aux enseignants de prendre conscience des attitudes et des actions qu'ils ont avec leurs élèves afin de favoriser une relation maître-élèves positive.

Les interventions ciblées visent à présenter aux enseignants la typologie de décrocheurs de Janosz et Potvin (2007) qui propose quatre types de décrocheurs principaux. Ces connaissances permettront aux enseignants de bien comprendre les différents profils d'élève à risque de décrochage qu'ils peuvent rencontrer. Cela leur permettra de mieux cerner leurs besoins et leur permettra d'orienter leurs interventions

efficacement. Afin de permettre aux enseignants d'appliquer au quotidien les recommandations associées à chaque style de décrocheur, une grille de dépistage sera proposée à l'équipe dans l'objectif de les accompagner dans leurs rencontres de concertation et un accompagnement sera fait pour son utilisation.

Activité d'accompagnement. Dans un deuxième temps, l'accompagnement à l'utilisation de la grille de dépistage sera mis en place dans les semaines suivant la formation. La grille de dépistage représente le produit élaboré dans le cadre du projet d'action afin de répondre au deuxième objectif général. Dans un optique de transfert des connaissances de la formation vers la pratique, la grille de dépistage permettra d'appliquer les nouvelles interventions recommandées auprès de leur clientèle. La grille de dépistage permettra aux groupes d'enseignants et au psychoéducateur qui les accompagne d'identifier à quel type de décrocheurs un élève en difficulté peut être associé afin de mettre en place des interventions adaptées. La grille de dépistage pourra être utilisée lors de rencontres d'équipe et est accessible dans le guide de formation à la page 14.

La démarche propose le partage d'observations sous forme de discussion entre les acteurs qui côtoient l'élève en difficulté lors d'une discussion clinique. Ces observations permettront par la suite de les associer aux indicateurs qui définissent chacun des types de décrocheurs. Suite à cette réflexion d'équipe, les enseignants pourront identifier deux profils principaux auxquels l'élève peut s'associer. Ensuite, les enseignants devront être en mesure d'identifier les interventions à mettre en place au quotidien.

Présentation et discussion des résultats

La section suivante est composée de l'évaluation des objectifs du projet, d'une discussion critique sur la démarche réalisée ainsi que de recommandations pour de futurs projets.

Atteinte des objectifs visés et réponses au besoin du milieu

Le stagiaire a visé deux objectifs généraux dans le cadre du projet d'action, soit l'amélioration des connaissances et l'orientation des interventions des enseignants du programme de FMS auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans le cadre du premier objectif général, l'activité de formation qui a eu lieu en mars 2020 a permis de rejoindre l'ensemble de l'échantillon afin de leur partager les différentes connaissances au niveau de la problématique et des interventions probantes associées au décrochage scolaire. Suite à la formation, l'amélioration des connaissances d'interventions suite à la formation a été mesurée à l'aide du questionnaire d'évaluation de la formation (voir Appendice A).

Le premier objectif spécifique a permis d'évaluer l'acquisition d'éléments clés du décrochage scolaire, c'est à dire que les enseignants soient en mesure d'identifier trois facteurs de risques associés aux élèves à risques de décrochage scolaire. Lors de la compilation des résultats, les réponses données par les six participants ont été comparées à la liste de facteurs de risque présentée dans le guide de formation. Quatre participants sur six ont été en mesure de répondre correctement à la question (M :66,67%). Un total de quatre enseignants a été en mesure de nommer trois facteurs de risque, un enseignant a été

en mesure d'en identifier deux sur les trois et un dernier a eu trois mauvaises réponses. Nous pouvons donc conclure que l'objectif spécifique 1.1 a été partiellement réussi dû à l'atteinte du barème établis de quatre enseignants sur six.

Le deuxième objectif spécifique a permis d'évaluer les connaissances des enseignants en lien avec le type de décrocheurs scolaires et l'intervention recommandée tels que présentés lors de la formation. On s'attend à ce que chaque enseignant soit en mesure de nommer une caractéristique et une stratégie d'intervention par type de décrocheur. La compilation des résultats s'est faite en comparant les réponses des participants avec le tableau descriptif des types de décrocheurs du guide de formation. Cinq participants sur les six ont été en mesure d'identifier une caractéristique et une intervention par type de décrocheurs (M :83,33%). Un d'entre eux a identifié seulement les interventions et a oublié d'identifier les caractéristiques. Nous pouvons donc conclure que l'objectif spécifique 1.2 a été partiellement atteint dû à la démonstration des concepts de cinq enseignants sur six.

Le troisième objectif spécifique a permis aux participants d'identifier les attitudes et les actions qu'ils ont avec les élèves afin d'améliorer leurs relations maître-élèves. Les enseignants ont eu à remplir la grille de pratique réflexive en annexe du guide de formation au cours de la formation. Le stagiaire a comptabilisé qu'un total de cinq enseignants sur six ont été en mesure de compléter la grille proposée au cours de la formation (M :83,33%). Le sixième participant n'a pas été en mesure de compléter l'ensemble de la

grille au cours du temps alloué. Nous pouvons donc conclure que l'objectif spécifique 1.3 a été partiellement réussi dû à l'atteinte du critère de cinq participants sur six.

Le premier objectif général visant l'amélioration des connaissances des enseignants a été partiellement répondu. Les résultats permettent de constater l'amélioration des connaissances de concept en lien avec le décrochage scolaire et ses interventions probantes par les enseignants. Cette amélioration au niveau des connaissances permettra d'augmenter leur pouvoir d'action auprès des élèves à risque de décrochage scolaire. C'est donc en améliorant le pouvoir d'action des enseignants face à la problématique de décrochage que ceux-ci pourront avoir de l'impact sur celle-ci et donc améliorer la persévérance de leurs élèves.

Le deuxième objectif général visant à outiller les enseignants du programme de FMS auprès des élèves à risque de décrochage n'a pas pu être évalué par le stagiaire. L'activité d'accompagnement au sein d'une concertation clinique sur l'application des concepts de la formation n'a pas pu avoir lieu dû à la fermeture des écoles en lien avec la Covid-19 ayant lieu de 13 mars 2020. Cette situation n'a pas permis de mettre en place le deuxième volet du projet d'action. Cela a créé une limite dans la transmission et l'application des concepts partagés. Toutefois, les éléments relatifs à l'utilisation de la grille de dépistage sont disponibles au sein du guide, ce qui rend possible son utilisation par les acteurs du milieu.

Discussion

La discussion comportera une analyse sur différents volets, soit l'analyse des besoins, la documentation, les produits développés et les résultats.

L'analyse des besoins. L'analyse des besoins réalisée par le stagiaire s'est inscrite dans une démarche rigoureuse de consultation des différentes parties impliquées auprès de la clientèle de FMS. L'identification de la problématique et des produits centraux a constitué un défi, puisque chacun présentait des visions différentes de la situation en fonction de son titre. La démarche d'identification du besoin était nouvelle pour l'équipe et il apparaissait difficile de nommer ce qui pouvait les aider. Par contre, une démarche de style inductive a permis d'approcher la problématique avec pertinence (Dessureault et Alain, 2009). L'approche centrée sur le rôle-conseil s'est avérée comme la plus intéressante considérant que ces acteurs étaient présents au quotidien auprès des élèves et avaient le potentiel d'avoir un impact significatif (Caouette, 2020). Les membres de l'équipe ont offert une belle collaboration dans la démarche, ce qui a facilité le processus.

La documentation. Le processus de documentation du cadre de référence permettant de construire le projet a permis de bien documenter la problématique en soi. Un nombre intéressant d'informations était disponible par rapport au décrochage scolaire au Québec, ce qui a permis de bien exposer la problématique aux enseignants. En ce qui a trait aux différents programmes disponibles, il était question de deux programmes, soit Check and connect (Sinclair, Christenson, Evelo, et Hurley, 1998) et Traits d'union

(Fortin et al., 2012). Ces deux programmes proposaient une approche globale venant accompagner l'élève à risque de décrochage sur la sphère scolaire, familiale et individuelle. Le défi dans l'élaboration du projet d'action a été de faire ressortir les éléments pertinents susceptibles d'outiller les enseignants de façon concise pour aborder la problématique vécue par leurs élèves. La définition de la problématique a été un défi puisqu'on pouvait autant l'aborder sur le plan préventif en parlant de persévérance scolaire qu'en abordant le problème que représente le décrochage scolaire. La prévention du décrochage est apparue comme la façon la plus riche d'approcher la situation au niveau de la recherche et en pratique sur le terrain. La présentation de la problématique du décrochage scolaire a été pertinente afin de bien aborder la problématique et d'offrir des interventions plus spécifiques.

Les produits développés. Les moyens choisis afin d'atteindre les objectifs sont intéressants dans le contexte puisqu'ils vont dans le même sens que la littérature lorsqu'il est question d'une activité de formation. C'est-à-dire qu'une activité de formation gagne en efficacité lorsqu'elle est accompagnée d'activités de réinvestissement, comme l'activité d'accompagnement proposé lors du projet (Caouette, 2020). La formation développée a permis de présenter les différentes connaissances aux enseignants. L'utilisation de ce moyen a rendu accessible le contenu pertinent de façon à favoriser l'assimilation et l'application de ces concepts dans la pratique des enseignants.

En ce qui a trait à l'animation du projet d'action, on peut déduire que le matériel de formation qui a été développé présente un niveau de clarté juste. Ceci permet à un

individu voulant reproduire la démarche de formation de le faire de façon précise et d'en évaluer les retombés.

Les résultats. Les résultats présentés précédemment offre des indicateurs intéressants quant à l'atteinte des objectifs mais montrent également quelques limites. Premièrement, l'évaluation post-formation qui a été réalisée par le stagiaire a permis de constater l'acquisition de certains concepts par les enseignants. Il est possible d'observer qu'une majorité des enseignants connaissent les facteurs de risque lié au décrochage scolaire, les types de décrocheurs et certaines interventions probantes ainsi qu'un éventails d'attitudes et actions favorisant une bonne relation maître-élèves. Quant aux limites, il a par exemple été possible d'observer lors de la correction certaines incompréhensions des participants liés à la formulation des questions. La formulation des questions étaient propice à l'interprétation, ce qui a pu biaiser les résultats. De plus, les questions d'évaluation proposées aux enseignants étaient spécifiques et ne couvraient pas l'ensemble des concepts abordés dans la formation, ce qui ne peut couvrir seulement qu'une partie des apprentissages. Il est donc difficile de conclure que l'ensemble des concepts relatifs à la problématique de décrochage scolaire est bien maîtrisé par les enseignants.

Une des limites dans la mise en place du projet d'action est liée à des facteurs externes, soit la fermeture des écoles en raison de la Covid-19. La fermeture subite des écoles n'a pas permis de mettre en place la deuxième activité prévue qui visait à mettre en pratique les apprentissages faits au moment de la formation. Cette situation n'a donc pas

permis d'accompagner les enseignants vers l'utilisation des outils proposés au quotidien. Cette situation a amené des lacunes au niveau de l'évaluation, puisque cela ne permet pas de juger si les enseignants sont en mesure d'appliquer les connaissances acquises auprès de leur clientèle. Cela a pu créer des limites dans la mise en place et le maintien des apprentissages. Une évaluation longitudinale aurait été intéressante afin d'évaluer le maintien des acquis, l'application auprès de la clientèle et l'effet de ces pratiques auprès des élèves.

Les recommandations

Suite à cette démarche d'analyse, différentes recommandations seront faites par le stagiaire dans l'objectif d'outiller un futur étudiant désirant faire une démarche de projet d'action. Les éléments suivants seront abordés : la planification du projet, une approche multifactorielle, et l'approche de dépistage.

Premièrement, la planification du projet aurait pu être bonifiée. La démarche d'analyse des besoins doit être mise en place avec un souci d'efficacité et de précision afin de libérer le plus de temps possible pour la réalisation du projet. L'expérience vécue par le stagiaire l'amènerait à réduire le temps d'intervention terrain en début de stage afin de commencer plus tôt le développement du contenu du projet. Il aurait également été pertinent de séquencer les animations en plusieurs petites activités afin de ne pas manquer une partie importante de la démarche en cas d'imprévu, comme celui vécu avec l'arrivée de la pandémie de la Covid-19 ayant entraîné l'annulation du deuxième volet du projet.

Deuxièmement, il aurait été intéressant d'avoir une approche multifactorielle, c'est-à-dire qui prend en considération les différentes sphères de vie de l'élève, comme le propose le programme Check and Connect en faisant le suivi de différents indicateurs associés au risque de décrochage ou en arrimant les interventions avec la famille (Christenson, Stout, et Pohl, 2012). Cette proposition présente une pertinence puisqu'elle aurait permis de considérer l'influence de variables externes qui ont un impact sur le décrochage scolaire.

Troisièmement, il aurait été possible d'utiliser une approche plus précise pour améliorer le dépistage des élèves à risque. Le programme LDDS utilise un questionnaire électronique pour cibler le style de décrocheurs avec plus de précision que la démarche proposée dans le cadre du projet d'action (Fortin et Potvin, 2007). Cette approche aurait permis de diminuer la marge d'erreur occasionnée par la subjectivité de l'enseignant lors du choix du type de décrocheurs et de l'intervention à mettre en place.

Conclusion

Le projet d'action et les différentes étapes de réalisation ont été présentés de façon à rapporter les éléments qui ont été utiles pour son développement et ses retombées. Maintenant, qu'en est-il du transfert de ces apprentissages auprès des autres clientèles, des limites du projet et de son apport dans le développement des pratiques?

Possibilités de généralisation à d'autres milieux ou clientèles

Le guide de formation a été développé en y présentant des caractéristiques contextuelles spécifiques à l'École secondaire des Pionniers afin de favoriser l'implantation. Toutefois, il serait possible de croire que le contenu pourrait être accessible à d'autres programmes scolaires puisque les facteurs de risques du décrochage scolaire peuvent se retrouver chez plusieurs clientèles. Par exemple, il est possible d'observer un haut taux d'absentéisme scolaire dans d'autres établissements secondaires. De plus, le modèle RAI utilisé au cours de l'élaboration du projet d'action favorise la mise en place d'interventions préventives. Ces interventions sont susceptibles de s'adresser aux besoins de tous les élèves. C'est pourquoi les produits développés dans le projet d'action pourraient être facilement généralisés à d'autres clientèles.

L'offre par rapport à ce projet pourrait être faite auprès des autres écoles ayant un programme de FMS ou auprès d'une clientèle générale. Les recherches démontrent que les enseignants qui ont une bonne connaissance du phénomène de décrochage scolaire seront mieux outillés pour intervenir, ce qui réduirait du même coup le risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2012).

Limites du projet réalisé

L'activité d'accompagnement n'a pas été réalisée. Le projet d'action a donc seulement pu être évalué à un moment spécifique dans le temps, soit immédiatement suite à la formation. Il est difficile d'évaluer si les participants ont fait un apprentissage qui se maintient dans le temps. Il est possible que le psychoéducateur ne soit pas en mesure de maintenir le programme en place dans le milieu. Comme la culture d'intervention en milieu scolaire est surtout centrée sur l'intervention ponctuelle, peu de temps est accordé à la mise en place de programmes de nature préventive, ce qui limite les opportunités de maintien du projet d'action dans le milieu.

Apport du projet au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation

Le projet propose un format intéressant et innovateur dans la pratique psychoéducative. Dans la recension de la littérature, aucun article n'a présenté une démarche de formation par rapport à la typologie de décrocheurs chez les enseignants. Le projet d'action est donc novateur puisqu'il rend accessible ce contenu aux enseignants et les soutient dans l'application des contenus dans leurs pratiques.

De plus, il est assez rare de retrouver des outils faisant un lien entre une problématique spécifique comme le décrochage scolaire et le modèle RAI. Les outils communs adoptent une approche uniforme face aux interventions suggérées. Ceux-ci ne font pas la distinction entre les différents niveaux d'intervention. Il est donc novateur de développer des outils utilisant le langage de la pyramide RAI.

Références

- Baffrey, V., et Littré, F. (2015). Quels paramètres en gage de qualité dans des dispositifs de formation continue ? *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 201-213). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bareil, C. (2004). *La résistance au changement: synthèse et critique des écrits*: HEC Montréal, Centre d'études en transformation des organisations.
- Boisvert, C. (2020). L'approche humaniste en psychoéducation. Dans C. Maïano., S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.) *L'ABC de la psychoéducation* (p. 189-205). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Caouette, M. (2020). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur. Dans C. Maïano., S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.) *L'ABC de la psychoéducation* (p. 189-205). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil: conception et pratiques*: Béliveau éditeur.
- Christenson, S., Stout, K., et Pohl, A. (2012). *Check and Connect: A Comprehensive Student Engagement Intervention: Implementing with Fidelity Manual*: Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Couture, C. et Massé, L. (2014). ACE: A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*, 15, 48-57.
- Devos, C., et Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 115-132). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Dessureault, D., et Alain, M. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presses de l'Université du Québec.
- École secondaire des Pionniers. (2020). *Rapport annuel 2019-2020*. <https://chavi.stereodev.ca/app/uploads/2021/04/Rapport-annuel-19-20-APPROUV%C3%89-%C3%89cole-secondaire-des-Pionniers-.pdf>
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlowm M. (1996). *Keeping Kids in School: Using Check & Connect for Dropout Prevention* [University of Minnesota].

- Fallu, J.-S., et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève enseignant à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union. Québec: CTREQ.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaires*. Repéré à: http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf (page consultée en juin 2013).
- Fortin, L., et Potvin, P. (2007). Logiciel de dépistage du décrochage scolaire [Logiciel informatique]. Québec, Canada: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I., et Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou autorapportées. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 236.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Gouvernement du Québec (2019). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2016-2017*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la->

recherche/detail/article/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/.

- Janosz, M., et Archambault, I. (2016). *Check and Connect, Adaptation et validation québécoise d'un programme de prévention ciblée de l'abandon scolaire*.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., et Lévesque, J. (2007). Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP): Manuel d'utilisation. *Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Université de Montréal*.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., et Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et Deniger, M.-A., (2000). Dans C. Gagnon et F. Vitaro (*dir.*) dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. (p.117-151). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Lemire, N., Laurendeau, M.-C., et Souffez, K. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances: bilan des connaissances et outil d'animation: Direction de la recherche, formation et développement, Institut national de santé publique du québec*
- Loi sur l'instruction publique. Gouvernement du Québec. (2020, 1er janvier). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M., et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école: Gaëtan Morin*.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., et Bennett, J. L. (2011). Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013a). *Parcours de formation axée sur l'emploi*. <http://www.education.gouv.qc.ca/de/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/formation-axee-sur-lemploi/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013b). *Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/programmes-de-formation-menant-a-l'exercice-dun-metier-semi-specialise/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Indice de défavorisation des écoles publiques 2018-2019*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020a). *Certificats de formation*. <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/vers-le-marche-du-travail/metiers-semi-specialises/certificats-de-formation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020b). *Formations, Jeunes: Parcours de formation axée sur l'emploi*. <http://www.education.gouv.qc.ca/de/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/formation-axee-sur-lemploi/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. (2020c). *Ministère de l'Éducation*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education?L=1>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2018). Taux de décrochage au secondaire. *Statistiques de santé et de bien-être selon le sexe*. Repéré le 3 février 2020 à <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/taux-de-decrochage-au-secondaire/> - note-1
- Morin, L. (2020). Le psychoéducateur en milieu scolaire. Dans C. Maïano., S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.) *L'ABC de la psychoéducation* (p. 189-205). Presses de l'Université du Québec (PUQ).

- Office québécois de la langue française (2016). Fiche terminologique : accompagnement professionnel. Repéré le 10 février 2020 à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26534430
- Poirier, M., et Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire: Le programme Trait d'Union. *Éducation and Formation, e-300*, 123-139.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*(1), 50-57.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire. *Québec: CTREQ*.
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Ministère du travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021, 1^{er} novembre). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%208>
- Rocheleau, L. (2018). *Manuel d'élaboration d'un guide de bones pratiques*.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L. et Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional children*, 65(1), 7-21.
- Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Levesque, V. et Couture, C. (2011). Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants. Trois-Rivières : Direction régionale du MELS, Maurie et Centre-du-Québec.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/012361ar>

Appendice A

Évaluation de la formation

Évaluation de la formation

Pouvez-vous nommer 3 facteurs de risques en lien avec le décrochage scolaire?

- 1- _____
 2- _____
 3- _____

Pouvez-vous nommer une caractéristique et une stratégie d'intervention par type de décrocheur?

Jeune de type peu intéressé/peu motivé.	Jeune de type dépressif.	Jeune de type conduites antisociales cachées.	Jeune de type problèmes de comportement.

De quelle façon pensez-vous appliquer ce contenu dans votre pratique?

Commentaires :

Appendice B

Cahier du participant

Prévenir le décrochage scolaire et favoriser la persévérance scolaire chez les élèves de formation à un métier semi-spécialisé.

Les meilleures pratiques pour les enseignants.



Projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

**Élaboré par Jeff Caron-Robert
Mars 2020**



Table des matières

Introduction.....	1
Le programme de formation à un métier semi-spécialisé de l'école secondaire des Pionniers...	3
Le décrochage scolaire.....	4
Indicateurs de désengagement.....	6
Le modèle de réponse à l'intervention	7
Intervention universelle.....	7
Intervention ciblée.....	8
Intervention spécifique.....	8
Apport du modèle de réponse à l'intervention dans le projet.....	8
Principes d'intervention destinés aux enseignants.....	9
Interventions universelles.....	9
Relation maître-élève.....	9
Retombés d'une relation maître-élève positive	10
Attitudes et pratiques de l'enseignant	10
Outil d'autoévaluation	11
Interventions ciblées	12
Typologie de décrocheurs	13
Grille de dépistage.....	14
Conclusion.....	15

Introduction

Combien d'élèves avez-vous rencontré qui présentaient des difficultés scolaires, des difficultés dans leurs relations interpersonnelles ou encore des difficultés au niveau familial? Ces différentes situations ne sont que des exemples de facteurs qui ont pu faire que cet élève s'insérerait tranquillement dans une trajectoire de décrochage scolaire.

L'objectif de ce guide est d'outiller les enseignants du secteur de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) de l'école secondaire les Pionniers à intervenir auprès de leurs élèves afin de favoriser la persévérance scolaire et de prévenir le décrochage scolaire. Le guide se présentera comme un cadre de référence pour les enseignants afin de connaître les meilleures pratiques qui viseront à accompagner efficacement leur clientèle. De plus le guide se présentera comme un outil pour le psychoéducateur qui œuvre dans ce service afin d'accompagner les enseignants dans leurs interventions auprès de la clientèle.

Le développement du guide s'est inséré dans le cadre d'un projet d'action d'un étudiant à la maîtrise en psychoéducation de l'UQTR. Une analyse des besoins a été effectuée et a permis de consulter les différents acteurs du milieu afin de connaître leurs perceptions et leurs besoins actuels dans le service. La tenue d'un focus groupe avec les enseignants du programme, la présence à la rencontre de concertation FMS de la commission scolaire, la consultation des directions et les observations quotidiennes sur le terrain ont permis de cibler la problématique. Le résultat de cette démarche a permis de faire ressortir que l'équipe-école nomme avoir de la difficulté à faire augmenter la persévérance scolaire des élèves du programme de FMS.

Dans l'objectif d'accompagner les enseignants face à cette clientèle, un cadre de référence a été développé par la consultation des données probantes afin de regrouper les informations les plus pertinentes autant sur le phénomène de décrochage que sur l'accompagnement des enseignants en milieu scolaire.

Ce guide s'adressant aux enseignants se présentera donc comme un support à la formation offerte dans le milieu ainsi qu'un outil de référence au quotidien et à l'intérieur des consultations cliniques de l'équipe. Une grille sera proposée afin de permettre d'utiliser les contenus de façon systématique dans la pratique.

Le programme de formation à un métier semi-spécialisé de l'école secondaire des Pionniers

Afin de placer les pratiques dans leur contexte, il est important de bien comprendre la réalité du programme de FMS à l'école secondaire des Pionniers. Certains éléments du contexte méritent d'être soulignés afin de faire le parallèle entre le milieu de pratique et la théorie.

La réalité de l'école secondaire des Pionniers se démarque des autres écoles secondaires de la commission scolaire par le bassin de population qu'elle dessert. En 2018-2019 c'est 1654 élèves qui étaient inscrits à l'école en date du 30 septembre 2019. L'indice de milieu socioéconomique se situant à 12,98 place l'école à un rang décile de 9 ce qui représente un niveau de pauvreté élevé (Gouvernement du Québec, 2019).

Qu'est-ce que le programme de formation à un métier semi-spécialisé?

Les conditions d'admission au programme de FMS sont les suivantes :

- Avoir 15 ans au 30 septembre (certaines dérogations 14 ans).
- Avoir plus de deux ans de retard académique.

Le programme de formation à un métier semi-spécialisé inclut trois éléments à son curriculum, soit les cours de base, la préparation au marché du travail et les stages. Le programme vise le développement de compétences sur le marché du travail (Québec, 2013). Afin d'obtenir sa certification, l'élève doit démontrer qu'il s'est approprié les compétences face à la réalisation de son stage en remplissant le nombre d'heures demandé en stage et en réussissant le cours de préparation au marché du travail.



Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire se définit par le fait de **quitter l'école secondaire sans l'obtention d'un diplôme ou d'une certification**. Un élève qui obtient sa certification de FMS n'est donc plus considéré comme décrocheur. On note qu'en 2016-2017 ce sont 13,1% des élèves sortants de la formation générale des jeunes qui n'ont obtenu ni diplôme ni qualification (Québec, 2019). En 2018-2019, 68% des élèves du programme de FMS de l'école secondaire des Pionniers ont obtenu leur diplomation (Pionniers, 2019).

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le décrochage est le résultat d'un processus dynamique de cumul de facteurs de risque sur les sphères personnelle, scolaire et familiale (Fortin, 2012; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000).

L'importance d'intervenir sur le décrochage s'entrevoit à travers les impacts que cela peut avoir sur l'individu tout au long de sa vie. On rapporte que plusieurs décrocheurs seraient plus enclins à la délinquance et aux troubles de comportements. Au niveau de l'emploi, ceux-ci auraient plus de difficulté à s'intégrer sur le marché du travail, ce qui les amènerait à bénéficier davantage de l'aide sociale ou de l'assurance emploi (Fortin et al., 2004; Potvin 2015).

Avant qu'un jeune se retrouve dans une trajectoire de décrochage scolaire, on peut identifier plusieurs facteurs de risque qui le disposent à quitter l'école sans certification. Il est important que ces différents facteurs soient connus par l'équipe-école afin d'orienter les interventions pour les élèves à risque. Malgré la liste complète des facteurs de risque que l'on peut trouver dans la littérature, quelques caractéristiques principales sont identifiables.

Caractéristiques principales

1. Être un garçon.
 2. Utiliser des stratégies d'adaptation infructueuses.
 3. Une estime de soi déficiente.
 4. Des relations difficiles avec les adultes.
 5. Une vision négative de l'école conjuguée aux difficultés scolaires.
 6. Une motivation insuffisante.
 7. Des troubles de comportements (extériorisés et intériorisés).
 8. Des amis et un réseau qui leur ressemblent.
- (Potvin, 2007)

Les différents facteurs de risques retrouvés dans la littérature sont présentés à la page suivante afin d'avoir un portrait global du phénomène.

	Facteurs de protection	Facteurs de risque
Personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Bon répertoire d'habiletés sociales. • Stratégies d'adaptation efficaces. • Bonne estime de soi. • Connaissance de ses compétences et de ses forces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être un garçon. • Stratégies d'adaptation infructueuses. • Faible estime de soi. • Difficultés d'apprentissage. • Faible réussite scolaire. • Redoublement. • N'adhère pas aux valeurs de l'école. • Ne valorise pas la réussite académique. • Ne voit pas l'impact de l'école sur son intégration sociale. • Isolement social. • Symptômes dépressifs. • Présence d'anxiété. • Manque d'intérêt, de motivation et d'engagement. • Trouble d'attention. • Manque d'habiletés sociales.
Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Relation significative avec l'enseignant. • Engagement envers l'école. • École de moins de 1500 élèves. • Réussir sur le plan scolaire. • Participer à des activités parascolaires. • Avoir un sentiment d'appartenance à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations négatives avec l'enseignant (conflits répétés). • Attitude négative de l'enseignant envers l'élève. • Climat de classe négatif. • Climat d'école négatif. • Relations négatives avec les pairs. • Taux élevé d'absentéisme.
Familial	<ul style="list-style-type: none"> • Bon support émotif face au stress. • Relation de qualité avec un adulte significatif. • Style parental démocratique. • Structure familiale. • Supervision parentale. • Bonne cohésion familiale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible statut socio-économique. • Faible implication des parents. • Peu d'attentes envers la réussite scolaire. • Pratiques éducatives déficientes. • Manque de supervision. • Peu de support émotif des parents. • Difficultés familiales. • Interactions négatives entre l'adolescent et les parents.

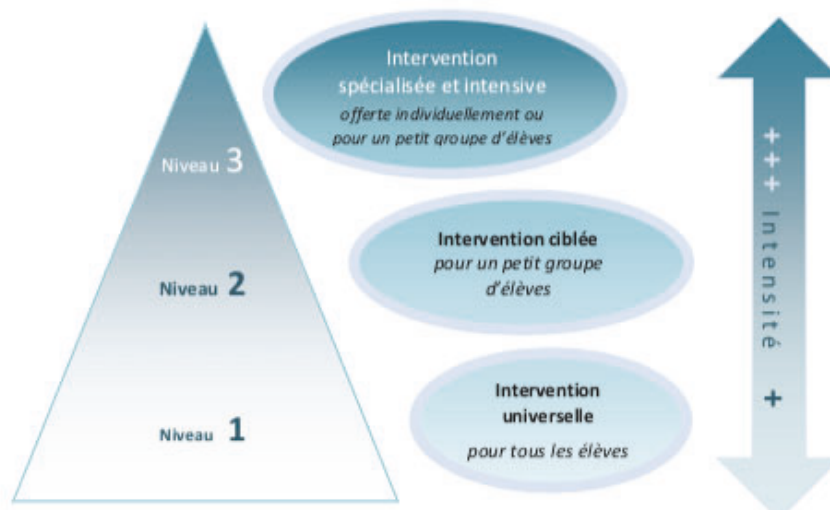
Indicateurs de désengagement

Lorsqu'un jeune s'insère dans une trajectoire de décrochage scolaire, on peut observer différents éléments qui témoignent de son désengagement face à l'école. Le tableau ci-dessous présente différents éléments sur lesquels il est possible de faire un suivi afin d'identifier les élèves qui se désengagent graduellement de l'école.

TABLEAU 1 — INDICATEURS DE DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE ET SEUILS DE HAUT RISQUE		
INDICATEURS	DÉFINITION	SEUIL DE HAUT RISQUE
Retard motivé	Nombre de retards à l'école ou en classe en ayant un motif valable.	10 % des périodes dans un mois.
Retard non motivé	Nombre de retards à l'école ou en classe, sans motif valable.	5 % des périodes dans un mois.
Absence motivée	Nombre de périodes de classe manquées en ayant une raison valable (maladie, rendez-vous, voyage, rencontre avec intervenant, retrait de classe, etc.).	15 % des périodes dans un mois.
Absence non motivée	Nombre de périodes de classe manquées, sans fournir de raison valable (tout type d'absence non motivée).	5 % des périodes dans un mois.
Expulsion de classe	Nombre de fois où l'élève a été sorti de son cours et envoyé dans un local de retrait pour le reste de sa période en conséquence à un comportement inapproprié.	Trois épisodes dans le mois.
Retenue	Nombre de retenues en conséquence à un comportement inapproprié.	Trois épisodes dans le mois.
Suspension interne	Nombre de périodes passées dans un local isolé de l'école en conséquence à un comportement inapproprié.	Dès que l'élève a une suspension interne.
Suspension externe	Nombre de périodes passées à la maison en conséquence à un comportement inapproprié.	Dès que l'élève a une suspension externe.
Résultats scolaires	Note de l'élève dans une matière pour la dernière étape.	Une note inférieure à 60 % dans une matière.

Le modèle de réponse à l'intervention

Le modèle de réponse à l'intervention est un modèle d'intervention d'actualité en milieu scolaire. Ce modèle permet aux milieux qui l'utilisent d'adapter les interventions aux besoins spécifiques de l'élève. Il a été adapté du Response to intervention (RTI) utilisé aux États-Unis pour être appliqué au Québec dans un contexte d'apprentissage et d'intervention comportementale. Ce modèle de référence propose trois stades d'intervention qui font varier les services à offrir à l'élève. Les trois niveaux d'interventions, universelle, ciblée et spécifique sont placés de façon hiérarchique. C'est-à-dire que les interventions du premier palier, soit universelles, doivent être d'abord prioritaires avant de mettre en place les interventions ciblées et spécifiques.



Intervention universelle

Le modèle propose des interventions destinées à l'ensemble des élèves. La littérature propose que 80% des élèves auraient une réponse adéquate aux interventions de façon à s'adapter à l'environnement scolaire. Les interventions proposées à ce niveau visent à renforcer les facteurs de protection des élèves. Les actions prévues au niveau de l'intervention universelle prévoient une intensité et une fréquence égale pour chacun des élèves.

Intervention ciblée

Les élèves nécessitant des interventions ciblées sont les élèves pour qui les interventions universelles ne suffisent pas à faire disparaître les difficultés. On note que c'est environ 15% des élèves qui répondront positivement à ce type d'intervention. C'est pour ces jeunes que nous proposerons des interventions en lien direct avec leurs besoins. L'arrimage avec les services complémentaires et la famille peut être nécessaire à ce niveau. C'est à ce niveau que les services complémentaires peuvent accompagner l'enseignant afin d'orienter ses interventions.

Intervention spécifique

Les interventions spécifiques s'adressent aux élèves qui n'ont pas répondu ni aux interventions universelles ni aux interventions ciblées. Les élèves ayant de tels besoins nécessitent un suivi avec des services spécialisés de façon hebdomadaire et personnalisée. Les 5% des jeunes qui requièrent cette intensité de service demandent d'avoir une collaboration entre l'élève, l'école, la famille et les partenaires extérieurs.

Apport du modèle de réponse à l'intervention dans le projet

Le modèle de réponse à l'intervention démontre sa pertinence puisqu'il est connu dans le milieu scolaire et est simple à appliquer. Dans le cadre du guide, les interventions de niveau universelles et ciblées vous seront présentées, soit les deux niveaux principaux qui sont touchés par les enseignants. C'est à travers cette structure que vous seront proposées des interventions face aux jeunes à risque de décrochage.



Principes d'intervention destinés aux enseignants

Dans l'objectif de prévenir le décrochage scolaire chez les élèves du programme de FMS, différents facteurs de protection peuvent être valorisés dans le milieu scolaire afin d'aider les élèves. Avant de présenter les différents leviers possibles à travailler pour les enseignants, il est important de comprendre que le phénomène du décrochage scolaire est multifactoriel et qu'il se doit de considérer autant les facteurs individuels, familiaux et environnementaux (Potvin, 2007). Il est donc important de comprendre qu'exclusivement la partie liée au contexte scolaire sera traitée dans cette section. Le facteur de protection principal reconnu dans la littérature qui concerne les enseignants est la relation maître-élève.

Interventions universelles

La relation maître-élève

Les élèves qui rapportent de meilleures relations avec leurs enseignants présentent une meilleure adaptation à l'école et un meilleur engagement scolaire. C'est en considérant que les enseignants sont des acteurs significatifs dans le milieu scolaire que les auteurs ont émis certaines recommandations à leur égard. Les auteurs ayant documenté le phénomène du décrochage scolaire proposent de sensibiliser les enseignants aux besoins relationnels de l'adolescence et de sensibiliser les enseignants au rôle qu'ils peuvent jouer face à ces élèves.



Principes d'intervention destinés aux enseignants

Dans l'objectif de prévenir le décrochage scolaire chez les élèves du programme de FMS, différents facteurs de protection peuvent être valorisés dans le milieu scolaire afin d'aider les élèves. Avant de présenter les différents leviers possibles à travailler pour les enseignants, il est important de comprendre que le phénomène du décrochage scolaire est multifactoriel et qu'il se doit de considérer autant les facteurs individuels, familiaux et environnementaux (Potvin, 2007). Il est donc important de comprendre qu'exclusivement la partie liée au contexte scolaire sera traitée dans cette section. Le facteur de protection principal reconnu dans la littérature qui concerne les enseignants est la relation maître-élève.

Interventions universelles

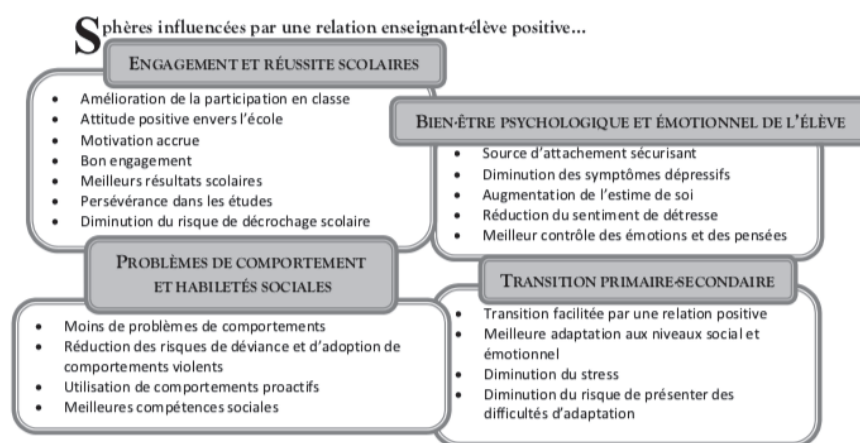
La relation maître-élève

Les élèves qui rapportent de meilleures relations avec leurs enseignants présentent une meilleure adaptation à l'école et un meilleur engagement scolaire. C'est en considérant que les enseignants sont des acteurs significatifs dans le milieu scolaire que les auteurs ont émis certaines recommandations à leur égard. Les auteurs ayant documenté le phénomène du décrochage scolaire proposent de sensibiliser les enseignants aux besoins relationnels de l'adolescence et de sensibiliser les enseignants au rôle qu'ils peuvent jouer face à ces élèves.



Retombées d'une relation maître-élève positive

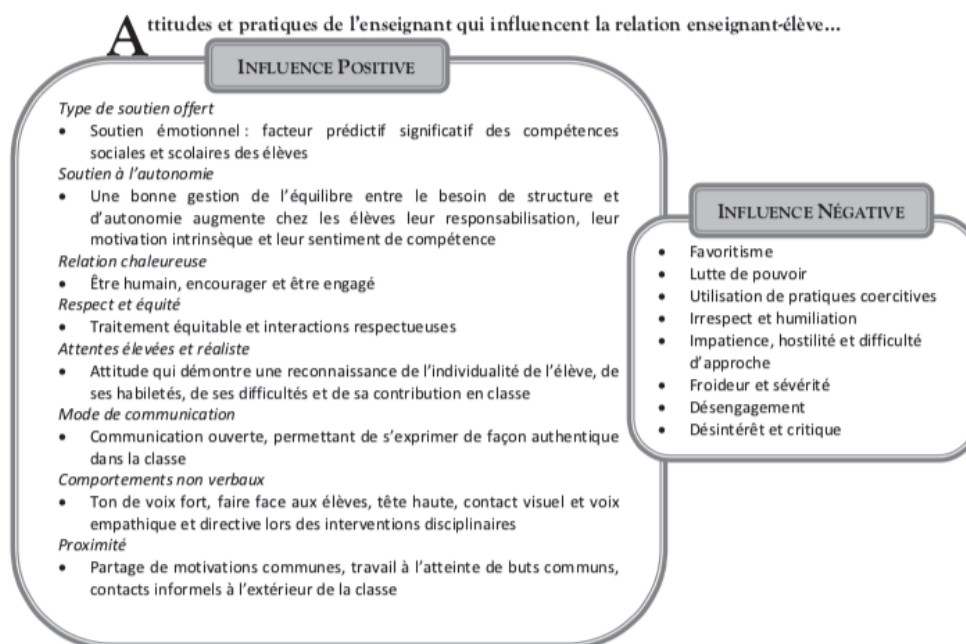
Une relation positive entre l'enseignant et l'élève peut avoir des retombées intéressantes sur l'adaptation de l'élève à l'école. On parle principalement d'une augmentation de l'engagement et de la réussite scolaire, du bien-être psychologique et émotionnel de l'élève et d'une amélioration au niveau des problèmes de comportement et des habiletés sociales (Fortin, 2011).



Attitudes et pratiques de l'enseignant

Différents auteurs ont identifié le respect, la valorisation, la proximité et l'équité comme attitudes favorisant l'engagement de l'élève par l'enseignant (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Afin de promouvoir l'engagement de l'élève en classe, les auteurs proposent également différentes attitudes pour favoriser une relation positive avec l'élève. De façon générale les auteurs proposent d'adopter des attitudes offrant un soutien émotionnel, un soutien à l'autonomie et dressant une relation chaleureuse avec l'élève. De plus, les attentes envers l'élève devraient être élevées et réaliste face à ses compétences. Au niveau de la communication avec l'élève, celle-ci devrait être faite avec respect et devrait intégrer différents comportements non-verbaux de base, tels un ton de voix fort, la tête haute, faire face aux élèves, etc. Pour en savoir plus, l'appendice 1 vous propose une liste d'action concrète visant le soutien pédagogique et émotionnel ainsi que des actions visant l'encadrement et l'organisation de la classe.

Différents éléments entrent en ligne de compte et viennent influencer les pratiques de l'enseignant, soit sa capacité de tolérance, son niveau d'énergie, son sentiment de sécurité devant l'agressivité de l'élève, la dynamique du groupe et la gravité des comportements de l'élève (Potvin, 2007).



Outil d'autoévaluation

Afin d'améliorer la relation maître-élève, différentes actions peuvent être mises en place par l'enseignant. C'est pourquoi l'appendice 2 propose un outil qui vise l'autoévaluation de la relation maître-élève pour un enseignant. Celui-ci proposera différentes attitudes ou actions qui peuvent être faites pour l'améliorer et suggère de se fixer un défi pour l'améliorer.

Intervention ciblée

Les interventions ciblées proposent pour leur part d’offrir des interventions plus précises à certains élèves pour qui les interventions de type universelles les maintiennent à risque de décrochage scolaire. On parle donc d’élèves pour qui les différents indicateurs de décrochage scolaire, tels que présentés au début du guide, sont toujours présents.

Afin de bien comprendre les besoins plus spécifiques des élèves à risque de décrochage, différents chercheurs québécois ont développé des typologies des décrocheurs. On parle principalement de Janosz et Potvin qui ont tous deux sorti une typologie en 2007.

C’est à l’aide du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) que les professionnels peuvent cibler les besoins spécifiques des élèves. Ce logiciel requérant de la formation spécifique et un abonnement, le présent guide rendra accessible la typologie de façon sommaire. C’est dans l’optique de mieux comprendre le phénomène et d’orienter les interventions que vous seront présentés aujourd’hui les différents styles de décrocheurs et les interventions probantes à mettre en place par les enseignants afin de répondre aux besoins de ces élèves. Il est important de garder en tête que le style de décrocheur peut varier dans le temps et n’est pas mis en place pour étiqueter les élèves, mais bien pour mieux comprendre leurs besoins.

Les auteurs proposent donc la présence de quatre types de décrocheurs qui se distinguent par leurs caractéristiques personnelles. Être en mesure de distinguer les différents types de décrocheurs permet également d’orienter les interventions à son égard. Les quatre types de décrocheurs proposés par l’équipe de Potvin sont :

1. **Le jeune de type peu intéressé/peu motivé**
2. **Le jeune de type problèmes de comportement**
3. **Le jeune de type conduites antisociales cachées**
4. **Le jeune de type dépressif**

Afin de bien connaître les éléments qui caractérisent les différents types de décrocheurs et les interventions recommandées, vous trouverez à la page suivante un tableau résumé. Vous trouverez également à l’appendice 3 les fiches complètes des styles de décrocheurs provenant du programme Trait d’Union et à l’appendice 4, les interventions détaillées proposées.



Typologie des décrocheurs				
Nom	Peu Intéressé/Peu motivé (40%)	Problèmes de comportement (30%)	Conduites antisociales cachées (20%)	Dépressif (10%)
Définition	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne performance scolaire. - Peu motivé et s'ennuie à l'école. - Peu d'importance accordée à l'ordre en classe. - Est perçu positivement par les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> - A une faible performance scolaire. - Ne respecte pas les consignes. - A un niveau de dépression élevé. - Est perçu négativement par les enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne performance scolaire. - Perçu positivement par les enseignants. - Faible contrôle parental. - Comportements : Aggressions mineures (mensonges, vols, etc.), dommages contre la propriété et actes délinquants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Performance scolaire moyenne. - Pas de problème extériorisé ou de comportement. - Niveau de tristesse élevé, faible estime de soi et possibilité d'idées suicidaires. - Problèmes familiaux fréquents.
Interventions recommandées pour les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Être à l'écoute de l'élève. - Établir une relation affectueuse teintée d'humour, d'empathie et de chaleur. - Favoriser l'autonomie. - Être ouvert aux perceptions de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être constant et clair dans les attentes, les exigences et les règles. - Demeurer calme, chaleureux et ferme lors des interventions. - Valoriser les réussites. - Cohérence des interventions avec les autres adultes. - Être respectueux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être disponible. - Favoriser la responsabilisation de l'élève lorsqu'il a tort. - Démontrer de l'intérêt envers l'élève et être attentif à ses comportements. - Accroître le sens moral de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer une attitude chaleureuse. - L'encourager et le féliciter régulièrement. - L'écouter sans le juger. - Le référer vers les bons services. - Contre l'isolement par des activités de groupe. - Souligner les forces et les réussites.

Grille de dépistage

Utilisation de l'outil :

La grille permet d'orienter les interventions durant les concertations cliniques. En fonction de la typologie de décrocheurs présentée plus tôt dans le guide, vous serez en mesure de prendre un temps d'arrêt afin de voir à quel type d'élève à risque de décrochage votre élève se rapporte. Il est recommandé d'identifier un profil prioritaire (1) et un profil alternatif (2) puisqu'aucune situation ne pourra être exclusive à un profil.

Lors de la discussion d'équipe, il sera intéressant de réinvestir les meilleures pratiques d'interventions pour les enseignants. Pour chaque jeune abordé, se cibler un objectif d'intervention à mettre en place avec celui-ci d'ici la prochaine rencontre.

Groupe : _____

Date de la
rencontre _____

Personne présente : _____

Nom de l'élève	Peu Intéressé	Trouble de comportement	Comportement antisociaux	Dépressif	Orientation d'intervention.

Conclusion

C'est dans l'objectif de vulgariser et de rendre accessible les informations les plus à jour sur le décrochage scolaire que ce guide a été créé. La compréhension du phénomène de décrochage scolaire, l'importance de la relation maître-élève et la typologie des styles de décrocheurs de Potvin sont les éléments essentiels à retenir. C'est dans l'intérêt des élèves que ses différents éléments théoriques pourront venir teinter votre pratique. L'implantation de ce guide dans le milieu est faite dans l'optique de s'y référer au quotidien ou lors des concertations cliniques de l'équipe afin d'orienter les interventions en lien avec le décrochage scolaire.

En vous remerciant du temps que vous m'avez accordé lors de l'année scolaire 2019-2020 et en espérant que l'apport psychoéducatif que j'aurai pu avoir dans votre pratique vous sera utile.

Références

- École secondaire des Pionniers (2019). Reddition de comptes. Repéré à <http://despionniers.csduroy.qc.ca/reddition-de-comptes/>
- Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union. Québec: CTREQ.
- Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Disponible en ligne http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-n-maitre-eleve.pdf (page consultée en juin 2013).*
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2019). *Indice de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>.
- Gouvernement du Québec (2013). *Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/programmes-de-formation-menant-a-l'exercice-dun-metier-semi-specialise/>.
- Gouvernement du Québec (2019). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2016-2017*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/>.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école*: Gaëtan Morin.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire. Québec: CTREQ.

Appendice 1

Encadré 18.2 Pistes à suivre pour promouvoir l'engagement de l'élève en classe

Soutien pédagogique

- Compréhension du contenu
- Évaluer la profondeur de la compréhension de l'élève dans une tâche authentique liée aux concepts à l'étude.
- Communiquer les concepts en donnant des exemples variés ainsi que des contre-exemples.
- Activer les connaissances antérieures en provoquant des conflits cognitifs.
- Transmettre des savoirs et des savoir-faire.
- Mettre en pratique les savoir-faire.

Rétroactions

- Favoriser des échanges soutenus.
- Offrir des rétroactions.
- Pratiquer l'étayage pour aider l'élève à aller plus loin dans son raisonnement.
- Se montrer encourageant devant les efforts manifestés par ses élèves.
- Analyser et résoudre de problèmes
- Offrir aux élèves des situations où ils doivent analyser et résoudre des problèmes.
- Favoriser le transfert des connaissances en pratique.
- Offrir aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs apprentissages.

Dialogue pédagogique

- Encourager un dialogue évolutif en classe portant sur le contenu en posant des questions ouvertes.
- Donner du temps à l'élève pour réfléchir.
- Distribuer le droit de parole.
- Pratiquer l'écoute active et en reconnaissant les apprentissages effectués par les élèves.

Soutien émotionnel

Communiquer de façon positive

- Partager les attentes et les commentaires.
- Faire preuve de sensibilité.
- Être ouvert et à l'écoute de ses élèves.
- Laisser la place à des échanges positifs et à des conversations sociales.

Manifestation du respect

- Connaître le nom de l'élève.
- Utiliser un langage respectueux.
- Avoir une voix calme.
- Reconnaître et respecter la perspective des élèves.

Manifestation d'un affect positif

- Sourire.
- Rire.
- Montrer de l'enthousiasme.
- Soutenir les apprentissages et l'engagement
- Évaluer les difficultés qu'éprouvent les élèves.
- Les aider à résoudre des problèmes.
- Les aider à prendre des risques sur le plan de l'investissement dans les apprentissages.
- Favoriser la participation.

- Soutenir l'autonomie des élèves en leur offrant des choix et en les responsabilisant.
- Faire des liens avec la vie courante en bâtissant des situations d'apprentissage.


Tiré de Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école*: Gaëtan Morin.

Source : Adapté du CLASS de Pianta *et al.* (2011).

Appendice 2

Miser sur la relation maître-élève

Fiche 2.1



Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer la relation maître-élève?¹

Intention : prendre conscience de ce qui est déjà fait pour nourrir une relation positive avec l'élève et de ce qui pourrait être fait.

Cible	Attitudes ou actions	Je le fais déjà	Je pourrais le faire
Créer une relation significative	1. Créer un contexte d'attachement		
	1.1. Je travaille quotidiennement la relation significative avec l'élève.		
	1.2. Je prévois des rituels d'accueil et de départ (dire bonjour, m'informer des élèves, leur dire au revoir).		
	1.3. Je recrée le contact lors de chaque retour en classe avant de débiter le travail (retour de récréation, midi, spécialistes).		
	1.4. Je m'adresse personnellement à l'élève.		
	1.5. Je cherche à avoir un contact visuel avec l'élève.		
	1.6. Je souris, je fais des gestes d'approbation (hochements de tête, de mains, etc.).		
	1.7. Je suis sensible aux indices de réceptivité de l'élève et je renchéris.		
	1.8. J'ajuste mes attentes en fonction du niveau de l'élève (défis ajustés).		
	1.9. J'utilise l'humour sans sarcasme.		
	1.10. Je manifeste de l'attention et de l'intérêt.		
	1.11. Je souligne les similitudes entre l'élève et moi.		
	1.12. Je me laisse connaître de l'élève (partager mes intérêts, mes goûts, etc.)		
	1.13. Je montre mon plaisir d'être en présence de l'élève.		
	1.14. Je permets aux élèves de partager un événement qui les rend fiers ou contents.		
	1.15. Je surprends par un mot, une attention ou une activité spéciale. La spontanéité renforce l'aspect personnalisé de la relation.		
	1.16. Je planifie des activités qui favorisent la création de liens entre les élèves.		
	2. Protéger la relation		
	2.1. J'évite de me centrer exclusivement sur la règle ou la tâche en ne tenant pas compte de l'émotion.		
	2.2. Je fournis beaucoup d'encouragements et peu de critiques.		
	2.3. J'évite les sujets délicats, les mots blessants ou les étiquettes.		
	2.4. Je continue à démontrer de la loyauté même face aux comportements inadéquats.		
	2.5. Je défends les intérêts de l'élève.		
	2.6. Je fais un court retour sur l'incident quand nous sommes tous revenus au calme.		
	2.7. J'interviens sur le comportement, sur le fait et non sur la personne.		
	2.8. Je reconnais la bonne intention au-delà du comportement.		
	2.9. J'insiste sur les progrès (sans rechercher la perfection).		

¹ Ce document s'inspire de la théorie de l'attachement de G. Neufeld. Il est une adaptation du document suivant : Équipe de prévention RESPIRE. (2005). *Actions et attitudes favorisant l'attachement*. Montréal, Québec : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

Miser sur la relation maître-élève

Fiche 2.1

Cible	Attitudes ou actions	Je le fais déjà	Je pourrais le faire
	2.10. Je favorise la proximité plutôt que la séparation, l'ignorance ou le retrait.		
	2.11. Lors du retrait, je choisis un ton de voix et des mots qui préservent la relation.		
	2.12. J'évite les réactions trop émotives.		
	2.13. J'évite de réprimander ou de confronter devant public.		
	2.14. Je reviens sur les situations fâcheuses et je démontre du regret (perte de contrôle ou réactions émotives de ma part).		
	2.15. Je félicite avec sincérité et je récompense modérément.		
	2.16. Je fais ressortir la bonne intention de l'élève.		
	2.17. J'exprime ma confiance à l'élève, je lui donne de l'espoir.		
	2.18. Je fais preuve de discernement lorsque je demande aux élèves de participer en évitant de leur demander d'accomplir une tâche trop difficile pour eux.		
	2.19. J'implique les pairs (ex : tutorat, apprentissage en coopération, etc.).		
2.20. J'aide l'élève à exprimer ses besoins en reformulant une demande de façon adéquate.			
Être un point de repère dans le développement d'une communauté éducative	3. Créer un milieu de vie sécurisant		
	3.1. J'assure la sécurité physique et affective de tous les élèves lorsqu'ils sont sous ma responsabilité.		
	3.2. Je donne les consignes générales et j'oriente les actions.		
	3.3. J'oriente les élèves, je les aide à se situer à travers le déroulement des activités de la journée ou de la rencontre.		
	3.4. J'offre des routines et des rituels (sécurité).		
	3.5. Je suis présent lors des transitions.		
	3.6. J'apporte mon aide et mon soutien sans craindre la dépendance de l'élève.		
	3.7. Je vais au-devant des besoins de l'élève.		
	3.8. Je prévois des temps de rencontres individuelles.		
	3.9. Je maximise le temps passé avec l'adulte ou sous la supervision d'un adulte.		
	3.10. Je prépare les changements (activités, spécialistes, sorties, etc.).		
	3.11. J'exerce une certaine vigilance auprès des élèves en difficulté lorsqu'ils sont sous l'influence des pairs (les moments de transitions, les récréations, etc.).		
	3.12. Je fais une application constante et cohérente du code de vie.		
	3.13. Je dédramatise les difficultés de l'élève (sans minimiser).		
	3.14. J'interviens rapidement lors des situations d'intimidation.		
3.15. J'échange ouvertement de l'intimidation et des autres formes de mauvais traitements en insistant sur les gestes à poser pour l'élève.			
4. Favoriser une communauté éducative			
4.1. Je partage des moments de plaisir.			
4.2. Je crée un contact positif avec le parent en présence du jeune.			
4.3. Je crée une connivence, un contexte de collaboration réelle avec les parents.			
4.4. Je reconnais la compétence des parents, la connaissance qu'ils ont de leur jeune.			
4.5. J'invite les parents ou les intervenants scolaires à partager, en l'absence			

Miser sur la relation maître-élève

Fiche 2.1

Cible	Attitudes ou action		
	de l'élève, leurs inquiétudes ou questionnements.		
	4.6. Je démontre de la considération pour les autres adultes qui interviennent auprès de l'élève.		
	4.7. Je décris l'élève et l'adulte sous des aspects positifs et attachants lors des présentations.		
	4.8. Je communique mon appréciation de l'élève aux autres adultes.		
	4.9. Je prépare les absences (présenter le suppléant, en parler de façon positive).		
	4.10. Je privilégie la hiérarchie naturelle (utiliser l'aide de la fratrie et des élèves plus âgés, mettre en place des activités multi-âges).		
	4.11. Je m'assure que l'ensemble des adultes qui interviennent auprès de l'élève agissent de façon compatible.		
	4.12. J'encourage le partage des responsabilités et l'aide aux autres.		
	4.13. J'échange avec mes élèves de l'aspect positif des différences (différences culturelles, caractéristiques physiques particulières, talents ou forces variés).		

Question de réflexion

1. Quels éléments (en choisir 2 ou 3) pourrais-je essayer au cours des prochaines semaines pour rendre plus positive ma relation avec mes élèves?

Appendice 3

LE JEUNE DE TYPE PEU INTÉRESSÉ/PEU MOTIVÉ

L'élève à risque de décrochage qui appartient au sous-groupe Peu intéressé/peu motivé est celui qui présente le plus grand potentiel de réussite scolaire parmi les élèves à risque. Ses difficultés résident surtout dans le fait qu'il est peu motivé et qu'il est peu intéressé par les matières scolaires. Par contre, cet élève a des intérêts divers (autres que scolaires) et peut participer à des activités parascolaires ou en dehors de l'école. Cet élève est généralement perçu positivement par les enseignants au début du secondaire et présente peu ou pas de problèmes de comportement.

Ses principales difficultés personnelles

PASSIF PAR RAPPORT À L'ÉCOLE

- N'utilise pas de stratégie pour bien apprendre (faire un plan de travail ou planifier les périodes d'étude);
- Tente d'en faire le moins possible en termes d'efforts et de temps à consacrer à ses études;
- Devient anxieux lors des examens et cela peut le paralyser;
- Peut avoir échoué par le passé et ne veut pas échouer à nouveau;
- La réussite scolaire n'est pas prioritaire.

PEUT SE SENTIR INCOMPÉTENT

- Perçoit peu d'encouragements de ses enseignants;
- Persévère peu lorsqu'il rencontre des difficultés;
- Prend des notes scolaires sans essayer de comprendre;
- A l'impression de perdre son temps.

MANQUE DE VISION À COURT ET LONG TERME

- Ne voit pas l'utilité des apprentissages pour sa vie future;
- A peu d'intérêt pour la matière et les activités proposées;
- A peu de connaissances sur les emplois qui s'offrent à lui;
- Ne se fixe pas d'objectif de réussite à court ou à long terme;
- N'a pas de projet d'avenir.

Sur le plan familial

- La famille de cet élève présente généralement un bon fonctionnement;
- Les parents lui offrent peu de soutien affectif.



Illustration : Amélie Plante

Présentation de l'exemple : Évolution de Sébastien au cours de son secondaire

En 1^{ère} secondaire, Sébastien reçoit du soutien et des encouragements de la part de ses parents et ne présente pas de retard scolaire. Toutefois, en 2^e secondaire, il s'associe à des pairs déviants. Puis, il se désengage peu à peu sur le plan scolaire, ne fait pas ses devoirs et s'absente. On observe une diminution de son rendement scolaire. Vers la fin du secondaire, son désengagement et ses devoirs non faits entraînent des problèmes relationnels avec l'enseignant. Sébastien se voit imposer des retenues, mais ne se présente pas. Il lui est arrivé d'être suspendu. Il n'aime pas l'école et a l'impression de perdre son temps.

Tiré de Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union. Québec: CTREQ.

LE JEUNE DE TYPE PEU INTÉRESSÉ/PEU MOTIVÉ

Ce que l'enseignant peut faire pour...

AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER UN SENTIMENT DE COMPÉTENCE

L'élève qui se sent compétent réagit mieux face aux difficultés et est moins préoccupé par les comparaisons sociales.

- Avoir des exigences élevées tout en offrant constamment du soutien affectif, motivationnel et social;
- L'amener à reformuler la matière apprise comme s'il devait l'enseigner ou la faire comprendre à quelqu'un d'autre;
- Modeler les stratégies et les étapes d'apprentissage;
- S'assurer que l'élève vive des réussites et souligner ses améliorations;
- Encourager les efforts de l'élève de façon constante au cours de l'année;
- Viser la compréhension de la matière et non seulement la performance;
- Demander à l'élève ce qu'il a appris, comment il s'est amélioré;
- L'aider à gérer le stress lié aux examens et travaux difficiles en offrant des rétroactions fréquentes et en proposant des évaluations formatives;
- L'aider à organiser efficacement son travail et à chercher de l'aide au besoin;
- Présenter les nouvelles tâches en faisant un lien avec ce qui a été réussi.

ATTITUDES DE BASE

- Être à l'écoute de l'élève;
- Établir une relation affective avec l'élève marquée par la chaleur humaine, le sens de l'humour et l'empathie;
- Avoir une gestion de classe ferme et organisée, tout en demeurant flexible avec les règles.

FAVORISER L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE EN CLASSE

- Proposer des défis et des projets scolaires adaptés sur le plan cognitif et s'assurer d'atteindre ses objectifs (vidéo, spectacle);
- Utiliser les intérêts des élèves dans la préparation des travaux et leur permettre de faire des choix quant à la façon dont les objectifs seront atteints. Cela leur permettra de se responsabiliser face à leur réussite;
- S'exprimer dans un langage informel et flexible. Par exemple : « quel est ton objectif? », « qu'est-ce que tu veux faire? », « j'aimerais que... », « j'apprécie que... », etc.;
- Expliquer, de façon constante, la valeur et l'utilité des travaux;
- Favoriser la responsabilisation des élèves en leur permettant de travailler de façon autonome sur des projets qui les intéressent;
- Faciliter l'obtention d'information concernant le marché du travail et les démarches d'orientation professionnelle;
- Prendre le temps d'écouter les élèves, être ouvert aux apports qu'ils peuvent faire et aux critiques.

ACCROÎTRE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DE L'ÉLÈVE

- Porter attention à la relation avec l'élève;
- Respecter les différences entre les élèves;
- Porter attention aux besoins des élèves et à leur humeur;
- Encourager les comportements pro-sociaux comme l'entraide;
- Laisser une place au besoin d'affiliation sociale de l'élève en encourageant les travaux d'équipe afin d'éviter que les buts sociaux et scolaires soient en opposition.

À ÉVITER

- Comparer les élèves entre eux et favoriser la compétition en classe;
- Décourager l'autonomie par une attitude trop contrôlante en ce qui a trait aux règles.

Références :

- Blanchard, C., Pelletier, L., Otsis, N. et Sharp, E. (2004). « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Chouinard, R. (2001). « Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Dowson, M. et McInerney, D. M. (2003). « What did students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation ». *Contemporary Educational Research Psychology*, 28(1), 91-113.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). « Enhancing students' engagement by increasing teacher's autonomy support ». *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Urdu, T. et Schoenfeldt, E. (2006). « Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationship, and competence beliefs ». *Journal of School Psychology*, 44(2), 331-349.
- Viau, R. (2000). « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions ». *Vie pédagogique*, 115, 5-8.
- Wentzel, K. R. et Wigfield, A. (1998). « Academic and social motivation influences on students' academic performance ». *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.

Tiré de Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. Trait d'union. Québec: CTREQ.

LE JEUNE DE TYPE DÉPRESSIF

Le jeune à risque de décrochage scolaire qui appartient au sous-groupe Dépressif passe souvent inaperçu parce que ses comportements ne sont pas dérangeants au sein de la classe. D'ailleurs, les enseignants ont souvent une perception très positive de cet élève.

Le jeune de type Dépressif présente toutefois des indices de détresse qui nécessitent notre attention et notre intervention.

Ses principales difficultés personnelles

SENTIMENTS

- Tristesse et découragement;
- Fatigue, insomnie;
- Manque d'entrain;
- Irritabilité, intolérance, peut faire des crises de colère;
- Profite peu des occasions agréables, se prive de plaisir.

PENSÉES

- Interprète négativement ses expériences;
- Perd espoir et peut avoir des propos suicidaires;
- Donne l'impression que tout semble insurmontable;
- Sentiment de rejet, croit que personne ne le comprend et que personne ne l'aime;
- Rumine ses difficultés et ses échecs.

COMPORTEMENTS

- Baisse d'intérêt envers l'école et les activités habituelles;
- Diminution de sa production, baisse du rendement scolaire;
- Difficultés de concentration et d'attention;
- Difficultés à prendre des décisions;
- Absentéisme;
- Retrait, isolement.

Sur le plan familial

Ces élèves proviennent souvent de familles conflictuelles dans lesquelles les parents sont préoccupés par leur propre détresse.

Comparés aux élèves non à risque de décrochage, les jeunes de ce groupe rapportent :

- moins de cohésion familiale;
- moins d'expression des sentiments;
- moins de soutien affectif;
- moins d'organisation familiale;
- plus de contrôle parental.

ATTENTION

Le jeune de type dépressif présente certaines caractéristiques de la dépression, ce qui ne veut pas dire qu'il est en dépression majeure. Le diagnostic requiert une évaluation par un spécialiste.



Illustration : Amélie Plante

Présentation de l'exemple : Évolution de Danyka au cours de son secondaire

Au début de son secondaire, les difficultés de Danyka semblent surtout être d'ordre familial. En 2^e secondaire, on observe une diminution de ses résultats scolaires et l'apparition de symptômes dépressifs. À partir de la 3^e secondaire, la relation avec ses enseignants se détériore peu à peu et on observe la présence de problèmes d'attention et des signes d'anxiété. Elle s'organise pour passer inaperçue dans l'école.

Tiré de Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Traité d'union. Québec: CTEFO.

LE JEUNE DE TYPE DÉPRESSIF

Ce que l'enseignant peut faire...

SI LE JEUNE A UN FAIBLE NIVEAU D'ACTIVITÉS

- Aider le jeune à trouver des activités qui l'intéressent et qui lui font plaisir, et l'inciter à les inscrire à son horaire.

S'IL A DES LACUNES SUR LE PLAN SOCIAL

- Proposer régulièrement des activités qui se réalisent en équipe pour contrer l'isolement du jeune de type dépressif (seulement si on n'anticipe pas d'échec ou de rejet qui confirmerait le jeune dans ses perceptions de soi négatives);
- Donner des responsabilités utiles pour le groupe et qui incitent le jeune à entrer en contact avec les autres;
- Bien doser les interventions, car forcer le jeune à socialiser peut l'amener à s'isoler davantage;
- Favoriser la valorisation et le renforcement entre les élèves au sein de la classe.

S'IL A DES PENSÉES NÉGATIVES

- Lui présenter des activités qu'il peut réussir;
- Aider le jeune à accepter les pertes ou les échecs subis en analysant la situation et en évaluant ce qu'il peut faire;
- Dire à l'élève qu'il est normal de faire des erreurs, que cela fait partie des apprentissages.

S'IL A UNE FAIBLE ESTIME DE SOI ET DES SENTIMENTS DE DÉSEPOIR

- Aider le jeune à se fixer des objectifs réalistes;
- Valoriser le jeune chaque fois que l'occasion se présente. Renforcer les comportements positifs de l'élève;
- Aider le jeune à développer sa confiance en lui-même en l'assurant d'un soutien, en vous montrant intéressé par sa situation et en ayant le désir de faire quelque chose pour lui. Souligner ses forces et ses réussites pour qu'il en soit davantage conscient. À l'occasion, lui offrir de courts moments pour discuter de ses craintes;
- S'assurer que les attentes à l'égard de la tâche confiée sont réalisables pour le jeune;
- Prendre tous les propos suicidaires au sérieux, le faire parler de sa tristesse et de sa colère et le diriger immédiatement vers un professionnel des services éducatifs pour évaluer le risque suicidaire.

ATTITUDES DE BASE

- Montrer une attitude chaleureuse lors des interventions;
- L'encourager et le féliciter très régulièrement;
- Écouter l'élève sans juger;
- S'entendre avec le jeune pour préciser l'aide dont il peut avoir besoin et lui donner une attention particulière à des moments précis.

À ÉVITER

- Faire une intervention devant le groupe sans en avoir préalablement discuté avec le jeune en individuel;
- Imposer à l'élève des objectifs qui ne respectent pas son rythme;
- S'abstenir d'intervenir. Il faut tenter d'établir un contact avec un élève de type dépressif;
- Maintenir à long terme des interventions qui ne donnent aucun résultat.

Références :

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, 11(4), 363-383.

Kaufman, J.M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (7e éd.). Ohio : Merrill Prentice Hall.

Marcotte, D. (2006). *PARE-CHQCS, programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs. Manuel de l'animateur*. Québec : Septembre éditeur.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.

Trudeau, H., Desrochers, C., Tousignant, J.-L. et coll. (1997). *Et si un geste simple donnait des résultats... Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*. Montréal : Les Éditions de la Chenelières/McGraw-Hill.

LE JEUNE DE TYPE CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

L'élève à risque de décrochage qui appartient au sous-groupe Conduites antisociales cachées présente des comportements antisociaux difficilement observables en milieu scolaire qui peuvent se traduire par différentes conduites : agressions mineures, désobéissance, mensonges, dommages contre la propriété (bris, vandalisme), actes délinquants (vol à l'étalage, vente et consommation de drogue), fugue, intimidation ou taxage. Cet élève réussit généralement bien sur le plan scolaire (un peu sous la moyenne) si on le compare aux autres types d'élèves à risque. Il est généralement décrit par les enseignants comme présentant peu de problèmes de comportement. Cet élève peut présenter un taux d'absentéisme élevé au cours du secondaire.

Ses principales difficultés personnelles

CENTRÉ SUR LUI-MÊME

- N'accorde pas d'attention au point de vue de l'autre : son point de vue, ses attentes, ses besoins et ses droits prennent toute la place;
- Blâme une source extérieure ou une circonstance particulière (provocation par un autre élève, ivresse) pour ses mauvaises actions.

RENFORCEMENT DE LA DÉLINQUANCE PAR LES PAIRS

- A des amis qui adoptent des comportements antisociaux cachés et ouverts;
- L'approbation et l'acceptation par les pairs sont plus fortes que la réprobation familiale;
- Ses amis ont une attitude favorable face à ses comportements illicites.

PEU D'INTÉRÊT ENVERS L'ÉCOLE

- Faible motivation;
- Faible engagement.

SENS MORAL DÉFICITAIRE

- Ne différencie pas toujours le bien du mal : déshumanise les situations, peu empathique et peu sensible aux autres;
- Justifie ses actions en disant rétablir la justice ou en banalisant les conséquences.

Sur le plan familial

- Manque de supervision et d'engagement parental;
- Manque d'attachement affectif parent-ado;
- Règles et routines chaotiques ou inexistantes;
- Peu d'encouragement positif.

ATTENTION

Les comportements inadéquats de ces élèves sont difficilement observables. Ils sont souvent sympathiques avec les adultes.



Illustration : Amélie Plante

Présentation de l'exemple : Évolution de David au cours de son secondaire

En 1^{re} secondaire, David aime ses enseignants et est apprécié par ceux-ci. Toutefois, il aime bien faire des coups en dehors de l'école. Au début, il commet de petits vols dans les dépanneurs, juste pour le défi. En 2^e secondaire, ses amis et lui commencent à faire du vandalisme après l'école. En 3^e secondaire, il n'est pas motivé et est distrait pendant les cours. Il commence à s'absenter et à accumuler les retards scolaires. Ses parents lui ont toujours laissé faire ce qu'il voulait et disaient : « S'il ne veut pas aller à l'école, qu'il aille travailler ».

LE JEUNE DE TYPE CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

Ce que l'enseignant peut faire pour...

IDENTIFIER LES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

- Ces comportements sont difficiles à identifier. L'observation demeure le meilleur moyen d'être informé;
- Être attentif aux nouvelles acquisitions matérielles du jeune;
- Confronter sa version des faits avec celle des autres;
- Rétablir les faits et éviter les longues discussions.

ASSURER UN CLIMAT D'ÉCOLE STIMULANT ET AGRÉABLE

- Établir des règles claires dans l'école et la classe. Ces règles doivent être peu nombreuses, équitables, affichées, bien expliquées et mises en application de façon cohérente;
- Opter pour un système de discipline où l'élève a la possibilité de faire entendre son point de vue et de réparer les torts commis aux victimes ou à l'école;
- Organiser des activités élèves-enseignant afin de développer des liens sociaux autrement que dans un contexte scolaire;
- Renforcer positivement les bons comportements des élèves devant toute l'école ou toute la classe (honnêteté, sens moral, présence en classe, ponctualité).

ACCROÎTRE LE SENS MORAL DE L'ÉLÈVE

- Pour ce faire, il faut amener l'élève à développer les habiletés sociales pour qu'il puisse :
 - Reconnaître les dilemmes moraux;
 - Adopter des valeurs morales;
 - Sélectionner des comportements alternatifs;
 - Être sensible et empathique envers les autres.

ASSAINIR LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

- Accroître le réseau social de l'adolescent et le mettre en contact avec des jeunes non-délinquants. Ils servent de modèles de comportements sociaux positifs et peuvent avoir une influence positive sur lui.

GARDER L'ÉLÈVE À L'ÉCOLE

- Adapter les exigences, cela augmente la motivation et la confiance qu'il peut réussir;
- Communiquer de façon régulière les expériences scolaires positives aux parents;
- L'amener à communiquer fréquemment et ouvertement avec l'enseignant à propos de ce qui le tracasse à l'école;
- Si l'élève s'absente sans raison, collaborer avec les parents pour qu'il revienne rapidement à l'école;
- Dans le cas où il est malade, s'assurer qu'il a ses travaux scolaires à la maison et qu'il les réalise.

ATTITUDES DE BASE

- Montrer de l'intérêt à l'élève et être attentif à ses comportements;
- Être disponible pour lui;
- Favoriser la responsabilisation de l'élève lorsqu'il a tort et qu'il en assume les conséquences.

À ÉVITER

- Un environnement scolaire trop contrôlant (détective, surveillance intensive) peut avoir l'effet de défier les élèves. Ils useront d'imagination pour déjouer les règles;
- Un système punitif (suspension, retenue) et peu tolérant peut faire en sorte d'éloigner l'élève de l'école. Il est par la suite plus difficile de le motiver à revenir.

Références :

- Arsenio, W. F. et Lemerise, E. A. (2004). « Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models ». *Child Development*, 75(4), 987-1002.
- Lemerise, E. A., et Arsenio, W. F. (2000). « An Integrated Model of Emotion Process and Cognition in Social Information Processing ». *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Liau, A. K., Barriga, A. Q. et Gibbs, J. C. (1998). « Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents ». *Aggressive Behavior*, 24(1), 335-346.
- Moncher, F. J. et Miller, G. E. (1999). « Nondelinquent youth's stealing behavior and their perceptions of parents, school and peers ». *Adolescence*, 34(135), 577-591.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.

LE JEUNE DE TYPE PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Les élèves à risque de décrochage scolaire qui appartiennent au sous-groupe Problèmes de comportement sont ceux que l'on remarque le plus. En plus de présenter un niveau de risque de décrochage scolaire très élevé, ces élèves sont ceux qui sont les plus susceptibles d'adopter des comportements qui perturbent le climat de la classe et de l'école. La relation enseignant-élève est souvent détériorée et ces élèves présentent généralement d'importantes difficultés sur le plan scolaire. C'est dans ce sous-groupe d'élèves à risque que l'on observe le plus haut taux de décrochage scolaire.

Note : Il existe des différences entre le jeune de type Problèmes de comportement et le jeune dont l'évaluation diagnostique a permis l'établissement d'une cote « trouble de comportement ». Ces différences résident dans l'intensité, la durée et la sévérité des comportements. On retrouve aussi les élèves en troubles de comportement dans le sous-groupe Problèmes de comportement.

Ses principales difficultés personnelles

EXPRESSION D'UNE OPPOSITION FACE À L'AUTORITÉ

- S'oppose aux règles de l'école;
- Défie l'autorité;
- Refuse de faire le travail demandé.

RECOURS À L'AGRESSIVITÉ VERBALE OU PHYSIQUE

- Pousse les autres ou se bat;
- Détruit ou brise des objets, du matériel;
- Défie les autres, les blâme et les menace.

DIFFICULTÉS À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

- Méfiance face aux adultes;
- Recherche l'attention d'une manière inadéquate (parle fort, se mêle de ce qui ne le regarde pas);
- Est souvent impliqué dans des situations conflictuelles;
- Ridiculise les autres.

PERCEPTION ERRONÉE DE LA RÉALITÉ

- Ne reconnaît pas ses torts;
- Peut déformer la réalité;
- Prête aux autres des intentions hostiles.

Sur le plan familial

Les jeunes de ce sous-groupe rapportent :

- Peu de contrôle;
- Peu d'organisation familiale;
- Peu de soutien affectif.



ATTENTION

Plusieurs jeunes de type problèmes de comportement présentent également des problèmes d'attention et des symptômes dépressifs importants qui doivent être considérés dans l'intervention et qui peuvent expliquer plusieurs comportements réactifs.

Illustration : Amélie Plante

Présentation de l'exemple : Évolution de Marie-France au cours de son secondaire

En 1^{ère} secondaire, Marie-France se distingue des autres élèves par ses difficultés scolaires et ses faibles habiletés sociales. Les enseignants ont une attitude plutôt négative à son égard. En 3^e secondaire, on observe la présence de problèmes d'attention, de signes d'anxiété et de symptômes dépressifs chez Marie-France. En 4^e secondaire, elle adopte des comportements antisociaux ouverts que l'on peut qualifier de délinquants. Elle vit beaucoup de conflits avec ses pairs et a tendance à s'affilier à des pairs déviants. Marie-France quitte finalement l'école avant la fin de sa 4^e secondaire.

LE JEUNE DE TYPE PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Ce que l'enseignant peut faire pour...

ASSURER UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT POUR L'ÉLÈVE

- Bien établir les règles dans la classe et l'école. Les règles en classe doivent être peu nombreuses, équitables, claires, affichées, bien expliquées et mises en application de façon cohérente et régulière;
- Expliquer les mesures positives ou négatives applicables selon le comportement. L'élève doit comprendre qu'il existe une conséquence pour tout comportement, qu'il soit ou non acceptable;
- Établir clairement vos limites personnelles face à l'élève;
- S'assurer que les tâches scolaires représentent un défi réaliste et atteignable : un jeune ayant l'impression qu'une tâche est trop difficile peut s'opposer par crainte de l'échec.

CRÉER UNE RELATION POSITIVE ET VALORISANTE AVEC L'ÉLÈVE

- Être persévérant dans vos tentatives de contact avec ces jeunes, car, vu leur méfiance à l'égard des adultes, l'établissement d'une relation de confiance prend du temps;
- Montrer votre approbation chaque fois qu'il adopte un comportement souhaité;
- Aider le jeune à exprimer ses émotions au lieu de les traduire en actes. Lui expliquer qu'on peut comprendre les sentiments qu'il vit, mais qu'on ne peut accepter ses paroles et ses gestes inadéquats ou agressifs;
- Discuter individuellement avec l'élève de diverses façons de réagir lorsqu'il est frustré. Par exemple, demander la permission de se retirer pour ne pas perdre le contrôle de lui-même;
- Lui donner des responsabilités qui l'aident à canaliser son énergie de façon positive, tout en assurant une supervision;
- Utiliser l'humour pour dédramatiser les situations (sauf si cela peut être perçu comme une façon de ridiculiser l'élève).

GÉRER ADÉQUATEMENT UN COMPORTEMENT INAPPROPRIÉ

- Appliquer une conséquence tout en permettant au jeune de revenir sur la situation problématique : écouter le point de vue de l'élève, mais le recentrer sur la raison d'être des règles décidées;
- Interrompre l'interaction lorsqu'il y a trop de tension dans la relation. Faire un retour lorsque le jeune et l'adulte sont plus calmes;
- Appliquer immédiatement la mesure prévue afin de prévenir une escalade dans le comportement du jeune.

ATTITUDES DE BASE

- Être constant et clair dans les attentes, les exigences et les règles à respecter;
- Demeurer calme, chaleureux, mais ferme lors de vos interventions;
- Valoriser ses réussites et lui faire vivre des succès;
- S'assurer que tous les adultes qui accompagnent l'élève sont cohérents dans leurs interventions;
- Être respectueux.

À ÉVITER

- Établir une relation basée sur une lutte de pouvoir, ce qui maintient la réaction agressive chez le jeune;
- Négocier avec le jeune lors de l'application d'une conséquence;
- S'opposer à lui ou le critiquer devant les autres élèves;
- Utiliser le sarcasme ou l'humiliation pouvant dévaloriser le jeune;
- Éviter l'escalade qui conduit à la perte de contrôle ou à la crise.

Références :

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, 11(4), 363-383.
- Johns, B. H., Guetzloe, E. C., Yell, M., Sheuermann, B., Webber, J., Carr, V. G. et Smith, C. R. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école* (Adap. par Royer, É.). Lévis : Éditions École et comportement.
- Kaufman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (7e éd.). Ohio : Merrill Prentice Hall.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.
- Trudeau, H., Desrochers, C., Tousignant, J.-L. et coll. (1997). *Et si un geste simple donnait des résultats... Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*. Montréal : Les Éditions de la Chenelières/McGraw-Hill.

Appendice 4

Tableau 18.2 Attitudes et interventions à adopter envers les différents types d'élèves à risque de décrochage

Élève présentant des problèmes de comportement			
Attitudes de base de l'intervenant	À éviter	Interventions en classe	Interventions à l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Être constant et clair dans les attentes, les exigences et les règles à respecter. • Demeurer calme, chaleureux mais ferme au moment des interventions. • Valoriser les réussites de l'élève et lui faire vivre des succès. • S'assurer que tous les adultes qui accompagnent l'élève sont cohérents dans leurs interventions. • Être respectueux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir une relation basée sur une lutte de pouvoir, ce qui maintient la réaction agressive chez cet élève. • Négocier avec lui au moment de l'application d'une conséquence. • S'opposer à lui ou le critiquer devant les autres élèves. • Utiliser le sarcasme ou l'humiliation. • Provoquer l'escalade qui conduit à la perte de maîtrise ou à la crise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un environnement sécurisant pour l'élève. • Enseigner et appliquer les règles en classe de façon cohérente et régulière. • Établir clairement ses limites personnelles à l'égard de l'élève. • S'assurer que les tâches scolaires représentent un défi réaliste. • Créer une relation positive et valorisante avec l'élève. • Féliciter l'élève quand il adopte un comportement souhaité. • Lui donner des responsabilités, qui l'aident à canaliser son énergie de façon positive. • Utiliser l'humour pour dédramatiser les situations. • Appliquer immédiatement la mesure prévue s'il y a écart de conduite afin de prévenir une escalade dans le comportement de l'élève. • Permettre à l'élève de revenir sur la situation problématique : écouter son point de vue, mais le recentrer sur la raison d'être des règles décidées. • Interrompre l'interaction lorsqu'il y a trop de tension dans la relation. Faire un retour lorsque l'élève et l'adulte sont plus calmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien établir les règles dans l'école et s'assurer qu'elles sont comprises, de même que les mesures applicables selon le comportement. • Être persévérant dans les tentatives de contact avec ces élèves, étant donné leur méfiance à l'égard des adultes. • Aider l'élève à exprimer ses émotions au lieu de les traduire en actes. Lui expliquer qu'on peut comprendre les sentiments qu'il vit, mais qu'on ne peut accepter ses paroles et ses gestes inadéquats ou agressifs. • Discuter individuellement avec l'élève de diverses façons de réagir lorsqu'il est frustré.
Élève peu intéressé, peu motivé			
Attitudes de base de l'intervenant	À éviter	Interventions en classe	Interventions à l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute de l'élève. • Établir une relation affective avec l'élève marquée par la chaleur humaine, le sens de l'humour et l'empathie. • Favoriser l'autonomie de l'élève en classe. • Prendre le temps d'écouter les élèves, être ouvert aux apports qu'ils peuvent faire et aux critiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer les élèves entre eux et favoriser la compétition en classe. • Décourager l'autonomie par une attitude trop contrôlante à l'égard des règles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une gestion de classe ferme et organisée, tout en demeurant flexible avec les règles. • Avoir des exigences élevées tout en offrant du soutien affectif et motivationnel. • Amener l'élève à reformuler la matière apprise. • Modéliser les stratégies et les étapes d'apprentissage. • S'assurer que l'élève vit des réussites et souligner ses améliorations. • Encourager ses efforts tout au long de l'année. • Viser la compréhension de la matière et non la performance. • Aider l'élève à organiser son travail et à chercher de l'aide au besoin. • Présenter les nouvelles tâches en faisant un lien avec ce qui a été réussi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroître le sentiment d'appartenance de l'élève. • Faciliter l'obtention d'informations concernant le marché du travail et les démarches d'orientation professionnelle.

Tiré de Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école*. Gaëtan Morin.

Tableau 18.2 Attitudes et interventions à adopter envers les différents types d'élèves à risque de décrochage (suite)

Élève dépressif		
Attitudes de base de l'intervenant	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une attitude chaleureuse envers cet élève. • Encourager et le féliciter très régulièrement. • Écouter l'élève sans le juger. • Sentendre avec lui pour préciser l'aide dont il peut avoir besoin et lui donner une attention particulière à des moments précis. • Prendre au sérieux tous les propos suicidaires, le faire parler de sa tristesse et de sa colère, et l'adresser immédiatement à un professionnel des services éducatifs pour évaluer le risque de suicide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une intervention devant le groupe sans en avoir discuté préalablement avec l'élève de manière individuelle. • Imposer à l'élève des objectifs qui ne respectent pas son rythme. • S'abstenir d'intervenir. Il faut tenter d'établir un contact avec un élève de type dépressif. • Maintenir à long terme des interventions qui ne donnent aucun résultat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer régulièrement des activités en équipe pour contrer l'isolement. • Donner des responsabilités utiles, pour le groupe, incitant l'élève à entrer en contact avec les autres. • Lui présenter des activités qu'il peut réussir. • Dire à l'élève que les erreurs font partie des apprentissages. • Aider l'élève à se fixer des objectifs réalistes. • Renforcer les comportements positifs de l'élève. • Souligner ses forces et ses réussites pour qu'il en soit plus conscient. • S'assurer que les attentes à l'égard de la tâche confiée sont réalisables pour l'élève.
Élève adoptant des conduites antisociales cachées		
Attitudes de base de l'intervenant	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'intérêt envers l'élève et être attentif à ses comportements. • Être disponible pour lui. • Favoriser la responsabilisation de l'élève lorsqu'il a tort et qu'il en assume les conséquences. • Être attentif aux nouvelles acquisitions matérielles de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposer un environnement scolaire trop contrôlé (détective, surveillance intensive) ; cela peut avoir l'effet de défier les élèves. Ils useront d'imagination pour déjouer les règles. • Instaurer un système punitif (suspension, retenue) et peu tolérant ; cela peut faire en sorte d'éloigner l'élève de l'école. Il est par la suite plus difficile de le motiver à revenir. • Établir les faits et provoquer de longues discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroître le sens moral de l'élève ; pour ce faire, il faut l'amener à acquérir les habiletés sociales pour qu'il puisse : <ul style="list-style-type: none"> – reconnaître les dilemmes moraux ; – adopter des valeurs morales ; – recourir à des comportements autres ; – être sensible et empathique envers les autres. • Garder l'élève à l'école : <ul style="list-style-type: none"> – adapter les exigences, car cela augmente la motivation et la confiance qu'il peut réussir ; – communiquer de façon régulière les expériences scolaires positives aux parents ; – l'amener à communiquer fréquemment et ouvertement à propos de ce qui le tracasse à l'école.
Interventions à l'école		
		<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève à trouver des activités qui l'intéressent, qui lui font plaisir et l'inciter à les inscrire à son horaire. • Aider l'élève à accepter les pertes ou les échecs subis en analysant la situation et en évaluant ce qu'il peut faire. • Valoriser l'élève chaque fois que l'occasion se présente. • Aider l'élève à acquérir sa confiance en lui-même en l'assurant d'un soutien, en se montrant préoccupé par sa situation et en ayant le désir de faire quelque chose pour lui. • Lui offrir des moments pour discuter de ses craintes.
Interventions à l'école		
		<ul style="list-style-type: none"> • Assainir les relations avec les pairs. • Contribuer à garder l'élève à l'école : <ul style="list-style-type: none"> – si l'élève s'absente sans raison, collaborer avec les parents pour qu'il revienne rapidement à l'école ; – dans le cas où il est malade, s'assurer qu'il a ses travaux scolaires à la maison et qu'il les réalise.

 Tiré de Massé, L., Desbiens, N., et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école*: Gaëtan Morin.

Appendice C

Grille de cotation

Appendice D

Support à la formation

Prévenir le décrochage scolaire et favoriser la persévérance scolaire chez les élèves de formation à un métier semi-spécialisé.

Les meilleures pratiques pour les enseignants.



Projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

**Élaboré par Jeff Caron-Robert
Mars 2020**



Université du Québec
à Trois-Rivières



**École secondaire
des Pionniers**

Objectifs

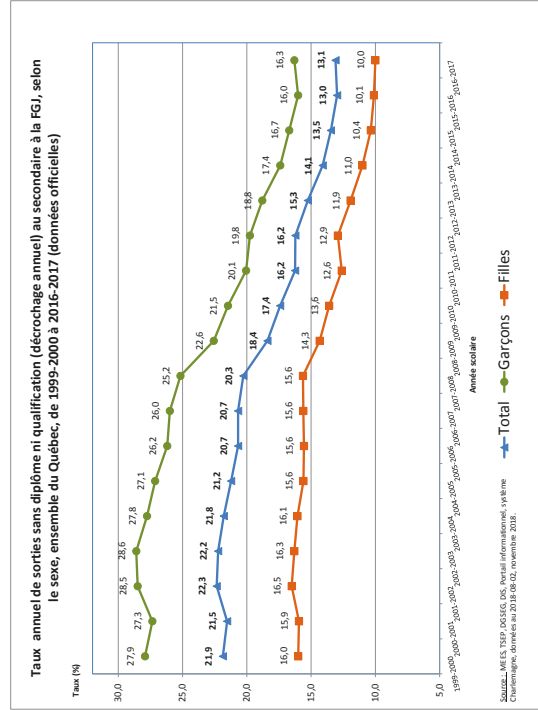
1. Comprendre le phénomène du décrochage scolaire,
2. Démystifier l'importance de la relation maître-élève,
3. Reconnaître les différents styles de décrocheurs et les interventions probantes.



Le décrochage scolaire

Quitter l'école secondaire sans l'obtention d'un diplôme ou d'une certification (Ministère de la santé et des services sociaux, 2018).

Les différents auteurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est le résultat d'un processus dynamique et de cumule de différents facteurs de risque (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer 2012; Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay, 2000)



- En 2018-2019, le taux de qualification pour les élèves des programmes FMS (Formation aux métiers semi-spécialisés) est de 68 % et FPT (Formation préparatoire au travail) est de 80 %;

Le décrochage scolaire

Les conséquences



- **Individuel**
- Délinquances
- Problèmes de comportements
- Consommation
- Symptômes anxieux et dépressif



- **Emploi**
- Instabilité de l'emploi
- Salaire faible
- Plus de chance de bénéficier de l'aide social, assurance emploi, chômage.



- **Social**
- Isolement social

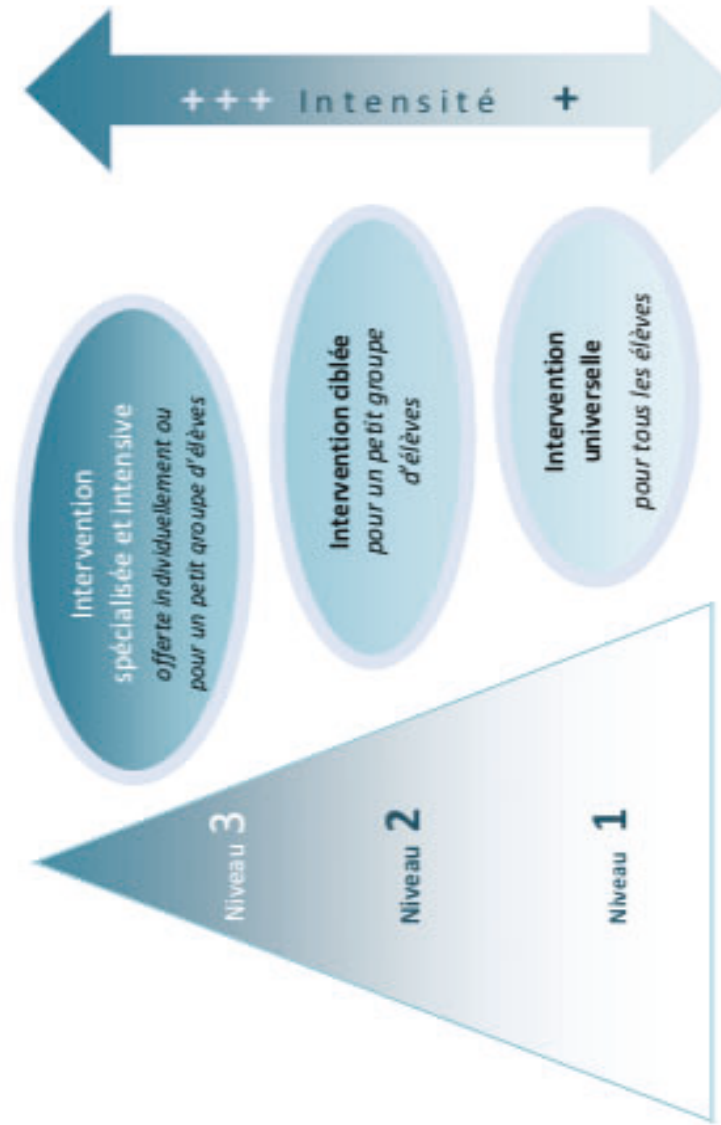
Le décrochage scolaire

	Facteurs de protection	Facteurs de risque
Personnel	<ul style="list-style-type: none"> - Bon répertoire d'habiletés sociales. - Stratégies d'adaptation efficaces. - Bonne estime de soi. - Connaissance de ses compétences et de ses forces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être un garçon. - Stratégies d'adaptation infructueuses. - Faible estime de soi. - Difficultés d'apprentissage. - Faible réussite scolaire. - Redoublement. - N'adhère pas aux valeurs de l'école. - Ne valorise pas la réussite académique. - Ne voit pas l'impact de l'école sur son intégration sociale. - Isolement social. - Symptômes dépressifs. - Présence d'anxiété. - Manque d'intérêt, de motivation et d'engagement. - Trouble d'attention. - Manque d'habiletés sociales.
Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Relation significative avec l'enseignant. - Engagement envers l'école. - École de moins de 1500 élèves. - Réussir sur le plan scolaire. - Participer à des activités parascolaires. - Avoir un sentiment d'appartenance à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relations négatives avec l'enseignant (conflits répétés). - Attitude négative de l'enseignant envers l'élève. - Climat de classe négatif. - Climat d'école négatif. - Relations négatives avec les pairs. - Taux élevé d'absentéisme.
Familial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bon support émotif face au stress. 2. Relation de qualité avec un adulte significatif. 3. Style parental démocratique. 4. Structure familiale. 5. Supervision parentale. 6. Bonne cohésion familiale. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Faible statut socio-économique. 8. Faible implication des parents. 9. Peu d'attentes envers la réussite scolaire. 10. Pratiques éducatives déficientes. 11. Manque de supervision. 12. Peu de support émotionnel des parents. 13. Difficultés familiales. 14. Interactions négatives entre l'adolescent et les parents.

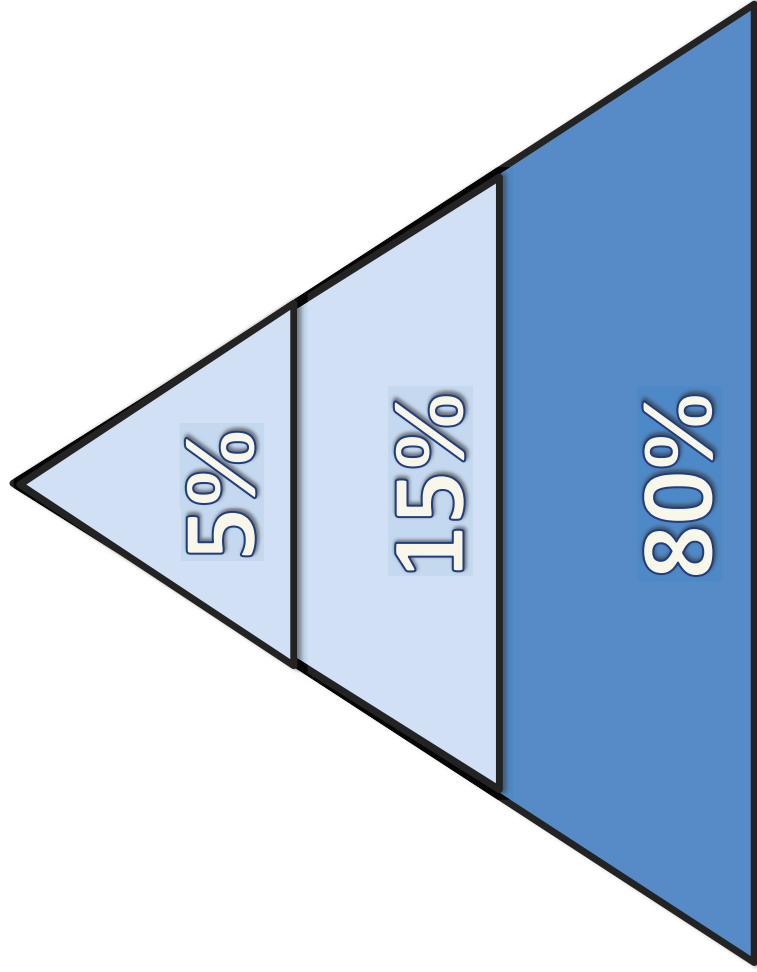
Indicateurs de désengagement

TABLEAU 1 — INDICATEURS DE DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE ET SEUILS DE HAUT RISQUE		
INDICATEURS	DÉFINITION	SEUIL DE HAUT RISQUE
Retard motivé	Nombre de retards à l'école ou en classe en ayant un motif valable.	10 % des périodes dans un mois.
Retard non motivé	Nombre de retards à l'école ou en classe, sans motif valable.	5 % des périodes dans un mois.
Absence motivée	Nombre de périodes de classe manquées en ayant une raison valable (maladie, rendez-vous, voyage, rencontre avec intervenant, retrait de classe, etc.).	15 % des périodes dans un mois.
Absence non motivée	Nombre de périodes de classe manquées, sans fournir de raison valable (tout type d'absence non motivée).	5 % des périodes dans un mois.
Expulsion de classe	Nombre de fois où l'élève a été sorti de son cours et envoyé dans un local de retrait pour le reste de sa période en conséquence à un comportement inapproprié.	Trois épisodes dans le mois.
Retenue	Nombre de retenues en conséquence à un comportement inapproprié.	Trois épisodes dans le mois.
Suspension interne	Nombre de périodes passées dans un local isolé de l'école en conséquence à un comportement inapproprié.	Dès que l'élève a une suspension interne.
Suspension externe	Nombre de périodes passées à la maison en conséquence à un comportement inapproprié.	Dès que l'élève a une suspension externe.
Résultats scolaires	Note de l'élève dans une matière pour la dernière étape.	Une note inférieure à 60 % dans une matière.

La pyramide RAI



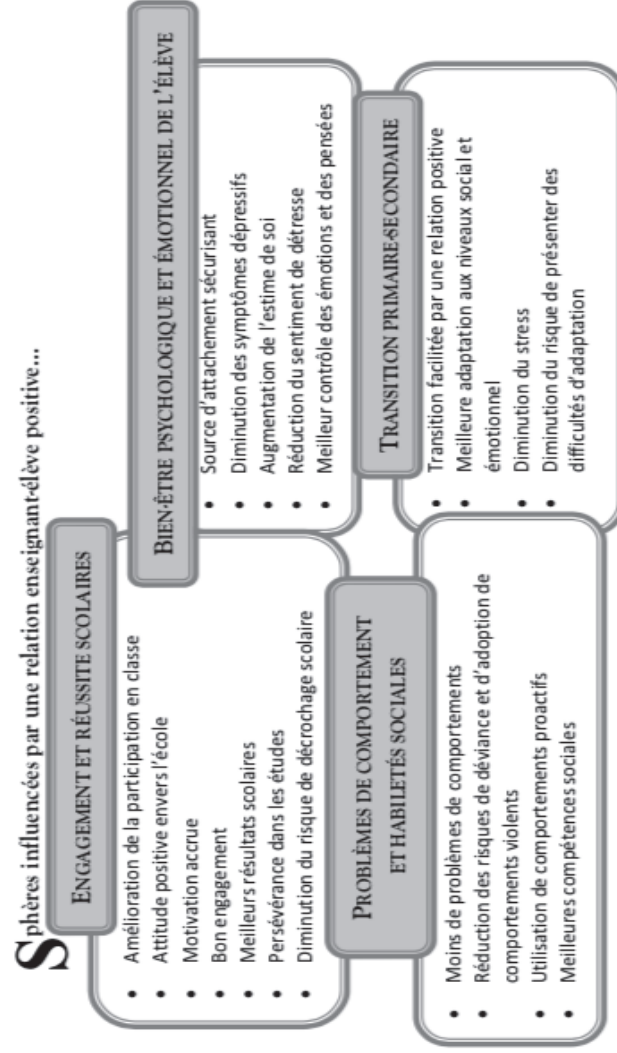
Interventions universelles



La relation maître-élève

Les recommandations des auteurs pour les enseignants:

- Sensibiliser aux besoins affectifs des jeunes et au rôle que l'enseignant peut jouer dans la vie du jeune.



La relation maître-élève

Attitudes et pratiques de l'enseignant qui influencent la relation enseignant-élève...

INFLUENCE POSITIVE

Type de soutien offert

- Soutien émotionnel : facteur prédictif significatif des compétences sociales et scolaires des élèves

Soutien à l'autonomie

- Une bonne gestion de l'équilibre entre le besoin de structure et d'autonomie augmente chez les élèves leur responsabilisation, leur motivation intrinsèque et leur sentiment de compétence

Relation chaleureuse

- Être humain, encourager et être engagé
- Respect et équité

Traitement équitable et interactions respectueuses

- Attentes élevées et réaliste
- Attitude qui démontre une reconnaissance de l'individualité de l'élève, de ses habiletés, de ses difficultés et de sa contribution en classe

Mode de communication

- Communication ouverte, permettant de s'exprimer de façon authentique dans la classe

Comportements non verbaux

- Ton de voix fort, faire face aux élèves, tête haute, contact visuel et voix empathique et directive lors des interventions disciplinaires

Proximité

- Partage de motivations communes, travail à l'atteinte de buts communs, contacts informels à l'extérieur de la classe

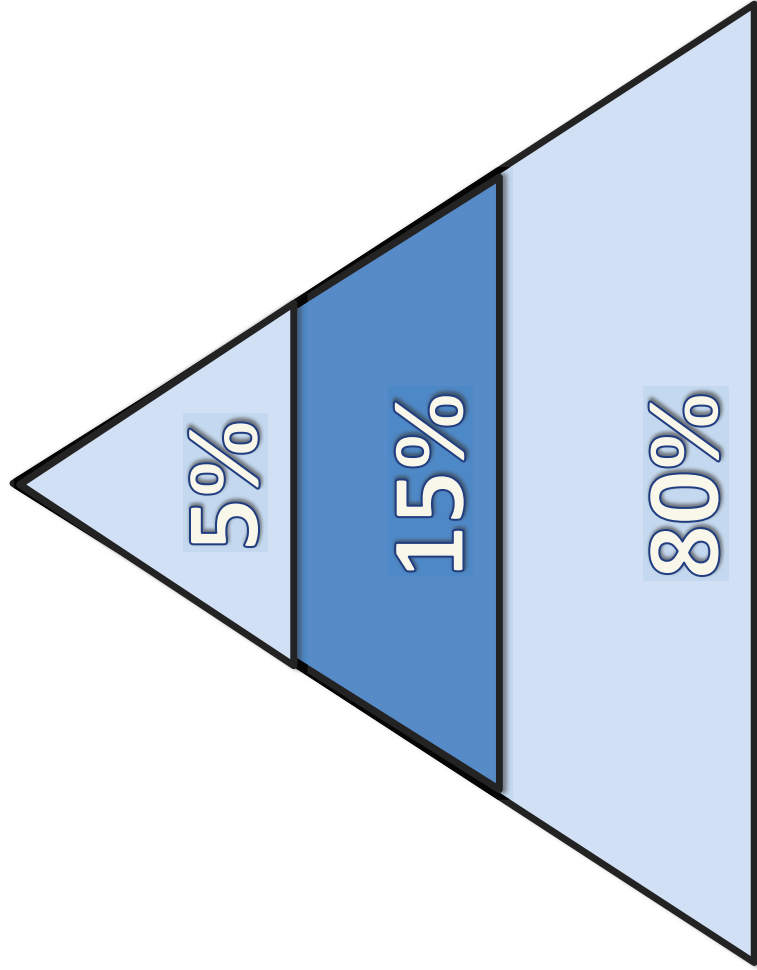
INFLUENCE NÉGATIVE

- Favoritisme
- Lutte de pouvoir
- Utilisation de pratiques coercitives
- Irréspect et humiliation
- Impatience, hostilité et difficulté d'approche
- Froidur et sévérité
- Désengagement
- Désintérêt et critique

Outil d'autoévaluation



Interventions ciblées





Intervention ciblée



- Jeune de type peu intéressé / peu motivé
- Jeune de type dépressif
- Jeune de type conduites antisociales cachées
- Jeune de type problèmes de comportement

Potvin (2007)

Jeune de type peu Intéressé / peu motivé



Caractéristiques	Interventions
<ul style="list-style-type: none"> - Passif par rapport à l'école. - Peut se sentir incompetent. - Manque de vision à court et long terme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'élève à développer un sentiment de compétence. - Favoriser l'autonomie de l'élève en classe. - Accroître le sentiment d'appartenance de l'élève.

Jeune de type dépressif



Caractéristiques	Interventions
<ul style="list-style-type: none"> - Tristesse, découragement, etc. - Sentiment de rejet, rumination, perte d'espoir, etc. - Diminution productivité, isolement, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter à participer à des activités. - Donner des responsabilités. - L'intégrer dans des activités d'équipe. - Normaliser les erreurs et souligner les bons coups. - Valoriser.



Jeune de type conduites antisociales cachées

Caractéristiques	Interventions
<ul style="list-style-type: none"> - Centré sur lui-même. - Délinquance avec les pairs.. - Peu d'intérêt envers l'école. - Sens moral déficitaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rester à l'affut de comportement de vols, mensonges, etc. - Dresser un cadre clair. - Mettre le jeune en contact avec des pairs non délinquant.

Jeune de type problèmes de comportement

Caractéristiques	Interventions
<ul style="list-style-type: none"> - Opposition face à l'autorité. - Agressivité verbale ou physique. - Recherche attention inadéquate. - Perception erronée de la réalité, ex: ne reconnaît pas ses torts. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer un environnement sécurisant pour l'élève. - Créer une relation positive avec l'élève. - Gérer adéquatement les comportements inappropriés.



