

SYNTHÈSE DES CONNAISSANCES

CONCERNANT L'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES À RISQUE

DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN CLASSE ORDINAIRE

Anne Lessard, Ph.D.

Amanda Lopez

Martine Poirier, Ph.D.

Sandy Nadeau

Chantal Poulin

Marie-Pier Fortin

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

CRIRES

© Lessard, 2013

SOMMAIRE

Cette synthèse des connaissances a pour objectif de dresser un portrait des facteurs sous-jacents à la problématique du décrochage scolaire et les actions les plus efficaces que peuvent utiliser les enseignants, en classe ordinaire pour prévenir le décrochage, repérer les élèves à risque de décrochage scolaire et intervenir auprès d'eux. Ce rapport se déclinera donc de sorte à combler cet objectif.

L'introduction annonce les objectifs spécifiques de cette synthèse et la méthodologie utilisée pour effectuer la recension des écrits. Les différentes sections du document y sont aussi décrites.

Le premier chapitre présente le modèle théorique de Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (2012), tout en situant son émergence en fonction des écrits sur le décrochage scolaire. Les principaux facteurs de risque du décrochage sont donc identifiés et décrits. En classe, les facteurs de risque à retenir sont 1) les interactions négatives (entre l'enseignant et ses élèves); 2) le rendement scolaire; et 3) le climat de classe (qui est déterminé en partie par l'engagement de l'élève). Puisque tous les élèves à risque de décrochage scolaire ne sont pas influencés de la même façon par les différents facteurs de risque, ce chapitre présente également la typologie de décrocheurs de Janosz *et al.* (2000) et la typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2006). Celles-ci permettent de cibler les différentes caractéristiques des élèves qui sont à risque de décrochage scolaire alors qu'ils cheminent à l'école secondaire, le plus souvent dans les classes ordinaires. Il est important pour un enseignant de connaître ces caractéristiques puisqu'elles représentent la base essentielle pour un meilleur dépistage de ces élèves en classe.

Le deuxième chapitre présente les outils disponibles pour évaluer le risque chez les élèves. Un outil existe pour dépister les élèves à risque de décrochage scolaire au primaire *Premiers signes* (Potvin et Lapointe, 2010) et deux outils de dépistage pour les élèves du

secondaire sont présentés : le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* (LDDS, Fortin et Potvin, 2007) et la *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* (Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque, 2007). Le repérage des élèves à risque de décrochage scolaire par les enseignants en classe est aussi discuté dans ce chapitre afin de démontrer que bien qu'il puisse être utilisé pour confirmer l'identification de certains élèves, les outils standardisés sont nettement plus fiables pour arriver à cette fin.

Le troisième chapitre porte sur les liens à faire entre les facteurs scolaires, la réussite et la persévérance des élèves. Dans ce chapitre sont aussi présentées les interventions universelles que peuvent mettre en place les enseignants dans leurs classes ordinaires au secondaire. Nous prenons appui largement sur les travaux de Pianta et ses collègues (2011, 2012) en présentant trois domaines d'influence pour l'enseignant. Il s'agit du soutien pédagogique, du soutien émotionnel et de l'encadrement qu'offre un enseignant en classe. Ces trois domaines d'action influencent directement l'engagement de l'élève, qui contribue à moduler le climat de classe et la réussite scolaire, tel que démontré dans le modèle théorique de Fortin *et al.* (2012). L'enseignant est amené à se questionner sur ses pratiques pédagogiques.

Le quatrième chapitre porte sur les programmes et interventions qui ont été démontrés efficaces auprès des élèves à risque de décrochage scolaire, mais qui se déroulent en marge de la classe. Certains de ces programmes impliquent les enseignants alors que d'autres mobilisent d'autres membres du personnel scolaire ou communautaire. Certains des ingrédients essentiels ou des cibles de ces programmes incluent les habiletés scolaires et sociales des élèves, le soutien scolaire et/ou émotionnel et l'orientation professionnelle qui peuvent leur être offerts. La place de la formation des enseignants, les rôles de l'école et de la famille sont aussi discutés. Enfin, des programmes ciblant les élèves à risque de décrochage scolaire par types sont présentés. Il s'agit de Trait d'Union (Fortin, 2012), Pare-chocs (Marcotte, 2006), Bien dans mes baskets! et Alternative-suspension.

Bien qu'allant au-delà du mandat de cette synthèse des connaissances, une discussion porte sur les programmes ou initiatives permettant de soutenir l'enseignant dans ses efforts de prévention du décrochage scolaire. Puisque la problématique du décrochage scolaire en est une multidimensionnelle, les efforts de prévention doivent être intégrés dans une planification qui engage plusieurs personnes à différents niveaux. L'enseignant est un acteur essentiel dans les efforts de prévention, mais il doit être soutenu. Deux formes de soutien sont présentées : le mentorat et les communautés professionnelles d'apprentissage. De plus, situant les efforts déployés dans la classe dans un tout, il est important d'arrimer ces efforts avec ceux d'autres acteurs. Dans cet esprit, d'autres actions de prévention sont présentées, qui prennent racine à l'extérieur de l'école.

La conclusion présente les limites des écrits disponibles à ce jour et la nécessité de financer des études qui cibleront les pratiques prometteuses à mettre en place dans les classes ordinaires des écoles secondaires québécoises. Même si plusieurs chercheurs, tels Laurier Fortin (Université de Sherbrooke), Michel Janosz (Université de Montréal) et Michel Perron (Université du Québec à Chicoutimi), pour n'en nommer que quelques-uns, ont consacré une bonne partie de leurs carrières à étudier ce phénomène et ses effets au Québec, il n'en demeure pas moins que la cible de diplomation des élèves québécois de 80 % n'est toujours pas atteinte et que pour qu'elle le soit, une mobilisation concertée et à long terme de ressources à différents niveaux est nécessaire. Le but ultime est, après tout, l'éducation de nos enfants, des citoyens de demain.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES.....	8
INTRODUCTION	9
OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE	9
1. LE MODÈLE THÉORIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	13
1.1 LES FACTEURS DE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	13
1.2 LE MODÈLE DE FORTIN, MARCOTTE, DIALLO, ROYER ET POTVIN (2012)	16
1.3 LES TYPOLOGIES LIÉES AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	18
1.3.1 La typologie des décrocheurs (Janosz et al., 2000)	19
1.3.1.1 Le discret	19
1.3.1.2 Le désengagé	20
1.3.1.3 Le sous-performant.....	20
1.3.1.4 L'inadapté.....	21
1.3.2 La typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006)	21
1.3.2.1 Les élèves ayant des problèmes de comportement.....	23
1.3.2.2 Les élèves démontrant des symptômes dépressifs.....	23
1.3.2.3 Les élèves peu intéressés, peu motivés.....	24
1.3.2.4 Les élèves qui présentent des conduites antisociales cachées	24
1.3.3 La comparaison entre les typologies	25
2. LE DÉPISTAGE ET LE REPÉRAGE EN CLASSE.....	29
2.1 LE LOGICIEL DE DÉPISTAGE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE OU LDDS (FORTIN ET POTVIN, 2007).....	30
2.2 LA TROUSSE D'ÉVALUATION DES DÉCROCHEURS POTENTIELLES OU TEDP (JANOSZ, ARCHAMBAULT, LACROIX ET LÉVESQUE, 2007)	33
2.3 PREMIERS SIGNES : LE GUIDE DE PRÉVENTION POUR LES ÉLÈVES À RISQUE DU PRIMAIRE (POTVIN ET LAPOINTE, 2010)	36
2.4 LE REPÉRAGE EN CLASSE ORDINAIRE AU SECONDAIRE.....	39
3. LES FACTEURS SCOLAIRES ET L'INTERVENTION EN CLASSE	40
3.1 LES FACTEURS SCOLAIRES	40

3.1.1 Les interactions à l'école et la réussite scolaire	40
3.1.2 Le climat de classe et la réussite scolaire.....	46
3.1.3 Le climat de classe et le décrochage scolaire.....	49
3.1.3.1 L'ordre et l'organisation	49
3.1.3.2 L'environnement de la classe et le contexte d'apprentissage	51
3.1.4 Le rendement scolaire et le décrochage scolaire.....	54
3.2 L'INTERVENTION EN CLASSE.....	56
3.2.1 L'intervention par types d'élèves à risque de décrochage scolaire	57
3.2.2 La promotion de l'engagement en classe	59
3.2.2.1 Le soutien pédagogique.....	59
3.2.2.2 L'encadrement	60
3.2.2.3 Le soutien émotionnel	61
4. LES INTERVENTIONS EN MARGE DE LA CLASSE	65
4.1 LES COMPOSANTES DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE... 66	
4.1.1 Habiletés scolaires	66
4.1.2 Habiletés sociales et émotionnelles	67
4.1.3 Soutien scolaire	67
4.1.4 Soutien émotionnel.....	68
4.1.5 Orientation professionnelle	69
4.1.6 Formation des enseignants	69
4.1.7 École.....	70
4.1.8 Famille.....	70
4.2 TRAIT D'UNION : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	71
4.3 PARE-CHOC : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES DÉPRESSIFS.....	74
4.4 BIEN DANS MES BASKETS: UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES PEU INTÉRESSÉS.....	76
4.5 ALTERNATIVE-SUSPENSION : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES QUI ONT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT.....	77
4.6 LES PROGRAMMES CIBLANT LES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES	78
5. LA DISCUSSION : PISTES À SUIVRE	79
5.1 LE SOUTIEN À L'ENSEIGNANT	79
5.1.1 Le mentorat.....	80
5.1.2 Les communautés professionnelles d'apprentissage.....	83
5.2 LES AUTRES ACTIONS DE PRÉVENTION	88
CONCLUSION	91

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
ANNEXE	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Comparaison des types d'élèves à risque de décrochage scolaire et de décrocheurs indiquant leurs caractéristiques particulières et les caractéristiques partagées.....	26
Tableau 2	Éléments qui favorisent la relation enseignant-élève.....	54
Tableau 3	Attitudes et interventions à adopter envers les élèves à risque de décrochage selon les types.....	57
Tableau 3	Pistes pour promouvoir l'engagement de l'élève.....	63

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire 17

INTRODUCTION

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

Le décrochage scolaire est un problème complexe. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2009) estime que 28 % des jeunes québécois n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires en 2007-2008. Ce taux est deux fois plus élevé chez les garçons que chez les filles. Les conséquences pour les jeunes sont lourdes, entre autres, au plan personnel, car plusieurs décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que la délinquance (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005) et la dépression (Marcotte, Fortin, Potvin et Papillon, 2002). Sur le plan économique, ils éprouvent des difficultés à s'intégrer au marché du travail (Cook, 2008), à garder un emploi et présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale canadienne. En effet, en 2005, le taux de chômage chez les jeunes Canadiens décrocheurs de 15 à 24 ans était de 19 % (Bowlby, 2008) alors qu'il se situait à 11 % chez les diplômés (Lafond, 2008). De plus, les emplois accessibles aux décrocheurs sont plus précaires et moins bien rémunérés que ceux des diplômés (Gilmore, 2010; Lafond, 2008). Mieux comprendre les facteurs qui influencent le décrochage scolaire permettra de mieux prévenir ce fléau social. Si certains facteurs de risque sont clairement définis et fréquemment rapportés dans les études, ils n'expliquent qu'un pourcentage de la variance liée au décrochage scolaire. De plus, quoique certaines études rapportent des facteurs familiaux et sociaux (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001) et que des partenariats soient souhaitables avec la famille et la communauté, il n'en demeure pas moins que le mandat du système scolaire est fondamentalement centré a priori sur les interventions pouvant avoir lieu dans ces milieux. Nous choisissons donc d'approfondir le niveau de connaissances de certains facteurs scolaires.

Il est important de préciser les objectifs spécifiques de cette synthèse de connaissances et la méthodologie utilisée pour effectuer la recension des écrits. En s'appuyant sur un modèle théorique du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo,

Potvin et Royer, 2012), le but de cette synthèse des connaissances est donc de dresser un portrait 1) des facteurs sous-jacents à cette problématique et 2) des interventions et mesures de prévention/intervention les plus efficaces en examinant les résultats de recherches conduites depuis 2000. Les aspects suivants seront notamment examinés :

1. Les facteurs qui contribuent à faire fluctuer le risque de décrochage scolaire seront présentés, ancrés dans un modèle théorique du décrochage scolaire;
2. Les actions les plus efficaces que peuvent réaliser les enseignants en classe ordinaire pour prévenir le décrochage scolaire en incluant :
 - Le repérage basé sur l'observation en classe;
 - Les connaissances requises pour implanter des interventions universelles en classe, notamment dans la perspective de favoriser la relation enseignant-élève;
 - Les types d'interventions préconisées dans les écrits scientifiques en lien avec chaque sous-type d'élève à risque de décrochage scolaire.

Ces objectifs seront atteints en suivant la méthodologie suivante. En effet, une revue des recherches comporte généralement quelques étapes, dont 1) la formulation des objectifs de recherche; 2) une stratégie de localisation des articles, rapports de recherche ou autres documents (i.e. rapports gouvernementaux); 3) les critères d'inclusion et d'exclusion des écrits à recenser; 4) l'examen critique de la qualité des articles, des rapports de recherche et autres documents repérés; 5) l'interprétation des résultats provenant des articles, rapports de recherche et autres documents sélectionnés; 6) la rédaction du rapport synthèse (Tourigny, 2005).

La première étape de formulation d'objectifs étant terminée, la seconde étape vise à préciser la stratégie de localisation des articles. Pour ce faire, une révision systématique de la documentation a été effectuée parmi des articles scientifiques et autres écrits, publiés depuis l'année 2000 jusqu'à maintenant. Les bases de données informatisées : *ERIC*, *DAI*, *PsycINFO*, *Academic Search Complete*, *Education Research Complete*, *FRANCIS* et

Pascal ont été consultées afin d'identifier la documentation pertinente. Les mots-clés utilisés, tant en français qu'en anglais, ont été : décrochage scolaire, facteurs de risque, dépistage, réussite scolaire, engagement scolaire, relation enseignant-élève, pratiques pédagogiques, soutien de l'enseignant, interaction en classe, attitude de l'enseignant, élèves à risque de décrochage scolaire, intervention en classe, prévention. La sélection de la documentation scientifique a été effectuée en considérant, premièrement, celles publiées en anglais ou en français qui mesuraient au moins deux variables liées à l'étude et qui ciblaient une population d'adolescents fréquentant le secondaire en classe ordinaire (critères d'inclusion) et deuxièmement, celles qui ne comprenaient aucun des critères d'exclusion préalablement établis.

Les critères d'exclusion préalablement établis ont été : les études de cas; les études menées auprès d'une population autre que celle des élèves et des enseignants du secondaire; les études centrées sur l'influence de l'enseignant sur la motivation et l'apprentissage d'une matière d'enseignement précise (mathématiques, sciences, langue seconde, technologies) ou sur la didactique de ces matières; les études menées avec un échantillon de moins de 20 participants; les études qui considèrent des approches pédagogiques déterminées comme une des variables examinées. Nous avons exclu des articles qui traitaient d'une population d'ethnie spécifique (afro-américaine, hispanophone), d'une nationalité étrangère spécifique (irlandaise, chinoise, australienne) et d'une clientèle spécifique (autisme, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité). Nous avons également rejeté les études portant sur un type de classe autre que les classes ordinaires, comme les classes d'adaptation scolaire et sociale, ou sur un type d'école particulier (école rurale). Ont également été exclues les études portant sur, entre autres la violence interpersonnelle, les effets du cannabis, l'abus d'alcool, l'utilisation d'un journal de dialogue et les problèmes médicaux.

En ce qui concerne l'examen critique de la qualité des articles, des rapports de recherche et d'autres documents repérés, des fiches synthèses ont été produites pour chaque article jugé pertinent. Bien que plus de 151 références aient été utilisées dans la rédaction

de ce document, la méthodologie appliquée nous a permis d'identifier 50 études pertinentes pour lesquelles une analyse a été effectuée en prenant en considération le but, la méthodologie et les outils de mesures utilisés, les résultats, les limites et les conclusions. Les caractéristiques des documents recensés se retrouvent dans les grilles synthèses en annexe.

Les résultats de la recension suivront par thème, en réponse aux objectifs de recherche après que seront présentés, dans le premier chapitre, les facteurs de risque de décrochage scolaire et le modèle théorique qui guidera l'orientation de la recension des écrits. Ainsi, le deuxième chapitre présentera les outils de dépistage et le repérage en classe. Le troisième chapitre s'attardera aux facteurs scolaires et aux interventions universelles qui peuvent se dérouler dans le contexte de la classe ordinaire au secondaire alors que le quatrième chapitre traitera des interventions qui peuvent avoir lieu à l'extérieur du contexte de classe. Le cinquième chapitre présentera les pistes à suivre. Enfin, les limites des connaissances seront présentées en conclusion.

1. LE MODÈLE THÉORIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

1.1 LES FACTEURS DE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'étude des facteurs de risque de décrochage scolaire. Généralement, ces facteurs sont présentés dans trois grandes catégories : les facteurs personnels, scolaires et familiaux/sociaux. Bien que le but de la synthèse des connaissances soit axé sur les facteurs scolaires, les trois catégories seront présentées brièvement dans cette section, afin de bien situer le lecteur dans la globalité de la problématique.

1.1.1 Les facteurs personnels

À travers l'étude du décrochage scolaire, les caractéristiques personnelles à l'élève et son comportement à l'école constituent des objets d'étude importants. Parmi les facteurs personnels étudiés qui ont été documentés comme contribuant à augmenter le risque de décrochage scolaire, nous pouvons relever d'abord, le sexe (être un garçon), une estime de soi déficiente et les faibles habiletés sociales (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Fortin *et al.*, 2005; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). Les stratégies d'adaptation des élèves à risque de décrochage scolaire semblent infructueuses et ils peinent à établir des relations harmonieuses avec les adultes, les amis et leurs pairs (Cossette *et al.*, 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002 ; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). D'ailleurs, Janosz (2000) rapporte des résultats qui indiquent que les futurs décrocheurs ont une plus forte propension à s'associer à des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, ou dont les aspirations scolaires sont peu élevées, résultats qui vont dans le même sens de ceux de Battin-Pearson *et al.* (2000) qui documentent l'affiliation aux pairs déviants comme étant un des facteurs de risque personnels liés au décrochage scolaire. N'enlevant rien à l'importance des facteurs personnels, les jeunes qui sont à risque de décrochage scolaire le sont en grande partie en raison de leur inhabileté à remplir pleinement leur rôle d'élève.

Ainsi, les caractéristiques personnelles et certains facteurs scolaires sont quasi indissociables.

1.1.2 Les facteurs scolaires

Au plan scolaire, certains facteurs qui contribuent à augmenter le risque de décrochage scolaire chez les élèves sont rapportés de façon soutenue dans les écrits. Il s'agit notamment du désengagement scolaire de l'élève (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Fortin et al, 2004; Henry, Knight et Thornberry, 2012; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Janosz *et al.*, 1997), du faible rendement (Battin-Pearson *et al.*, 2000) en français et mathématiques (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004), du redoublement (Janosz *et al.*, 1997) et de l'absentéisme (Fortin, Lessard et Marcotte., 2010). Les élèves à risque de décrochage scolaire rapportent souvent une vision négative de l'école conjuguée à des difficultés scolaires, des problèmes de comportement et à une motivation insuffisante. Outre les facteurs directement liés à l'élève et à son comportement à l'école, certaines des études qui traitent du décrochage scolaire explorent aussi les dimensions liées à l'école. Du plus proximal au plus distal, les facteurs étudiés sont l'élève et ses caractéristiques personnelles, la relation enseignant-élève et le climat de classe. Les élèves peuvent démontrer des attitudes négatives envers leurs enseignants, mais l'inverse est aussi rapporté dans les écrits (Fortin *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2010; Lessard, Marcotte, Fortin, Joly, Potvin et Royer, 2006). La relation négative ou indifférente entre l'enseignant et l'élève est un facteur qui contribue au faible rendement scolaire et subséquentement à la décision de quitter l'école (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007). Cette relation influence le climat de la classe (Pianta, Hamre et Mintz, 2011) et la perception qu'entretiennent les élèves par rapport au climat de classe influence leur rendement scolaire (Fortin *et al.*, 2012). Ainsi, les facteurs scolaires sont étroitement liés les uns aux autres. Ces liens seront présentés dans la section qui suit et certains de ces facteurs clé seront traités de façon plus approfondie dans le reste du document.

1.1.3 Les facteurs familiaux et sociaux

Dès les premières années de la vie de l'élève, les expériences familiales de l'enfant laissent des traces qui risquent d'influencer son parcours scolaire. Garnier, Stein et Jacobs (1997) soulignent l'importance de considérer les facteurs familiaux en bas âge pour prédire la probabilité de décrochage scolaire. Le contexte familial jouerait un rôle crucial dans le développement de l'enfant (Lessard, *et al.*, 2007; Reynolds, 1999) et fournirait une base importante lors de l'entrée à l'école primaire (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000). L'influence des valeurs des parents sur le cheminement scolaire des enfants notamment l'adhésion à des valeurs non conventionnelles comme consommer de la drogue serait également considérée comme un facteur de risque (Garnier, Stein et Jacobs, 1997). Selon Alexander, Entwisle et Horsey (1997), la première année du primaire représente une période critique pour le développement personnel et scolaire de l'élève. Le processus de décrochage scolaire serait donc un long processus complexe d'événements se déroulant dès la petite enfance dans le milieu familial (Garnier *et al.*, 1997). Dès cet âge, le contexte familial présenterait effectivement une influence significative sur le risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 1997). Peu importe l'âge de l'élève, les facteurs familiaux maintiendraient une influence constante sur la probabilité de décrocher (Goldschmidt et Wang, 1999). Les facteurs principalement relevés sont associés au niveau socioéconomique de la famille, à la relation parents-adolescent ainsi qu'aux problèmes familiaux.

Dans le contexte de cette synthèse des connaissances, il est important de soulever que des facteurs familiaux influencent le processus de décrochage scolaire. Toutefois, puisque le souci de cette synthèse est d'outiller les enseignants à intervenir en classe, on doit reconnaître qu'outre le fait d'être plus à l'affût de l'influence de la famille tout au long du cheminement de l'élève en contexte scolaire, les enseignants ont très peu d'emprise sur ces facteurs. Ils ne feront donc pas l'objet d'une analyse approfondie dans ce document.

1.2 LE MODÈLE DE FORTIN, MARCOTTE, DIALLO, ROYER ET POTVIN (2012)

À la suite d'analyses d'équations structurales sur des données provenant d'une étude longitudinale qui a évalué les élèves alors qu'ils avaient 12-13 ans jusqu'à ce qu'ils aient 19 ans, Fortin *et al.* (2012) ont développé un modèle prédictif du décrochage scolaire. En effet, il s'agit d'essayer de mieux comprendre les caractéristiques et les processus en place au début du cheminement à l'école secondaire pour mieux prédire qui est plus susceptible de décrocher en cours de route. Pour ce faire, les données du début du secondaire ont été analysées, de même que la résultante du parcours (statut de décrocheur ou de diplômé) à l'âge de 19 ans. Ainsi, ces chercheurs ont récemment démontré la contribution de cinq facteurs latents sur le risque de décrochage scolaire : 1) la relation parents-adolescent et 2) la dépression/difficultés familiales représentent les deux facteurs familiaux; 3) le climat de classe, 4) les interactions à l'école et 5) le rendement scolaire sont trois facteurs scolaires. Le modèle est présenté dans la figure 1 à la page suivante.

Chaque facteur latent est composé de trois variables. Ainsi, le climat de classe découle de la combinaison de l'ordre et de l'organisation, de l'environnement de la classe et du niveau d'engagement de l'élève alors que les interactions à l'école proviennent de la coopération en classe, du niveau de problèmes de comportement et de l'attitude de l'enseignant. Le rendement représente les notes reçues dans les trois matières de base (mathématiques, français, anglais).

Il est important de porter une attention particulière aux liens entre les facteurs. Dans ce modèle, le milieu socioéconomique duquel provient l'élève influence directement la relation parents-adolescent, les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève. Les relations dans la famille influencent à leur tour la dépression et les difficultés familiales qui ont à leur tour une influence sur la perception qu'a l'élève du climat de classe. Ce facteur scolaire en influence un autre : le rendement scolaire. Toutefois, à notre avis, un des liens les plus importants dans ce modèle se situe entre les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève puisque ce lien est bidirectionnel. Le facteur des interactions à l'école découle de l'attitude de l'enseignant envers l'élève et de sa perception du niveau

de problèmes de comportement et de coopération en classe. Ainsi, l'enseignant qui adopte des attitudes négatives envers les élèves contribue à des interactions négatives qui influencent à la baisse le rendement de l'élève. De plus, face à un rendement diminué, les interactions deviennent plus négatives. Alors qu'on vise à prévenir le décrochage scolaire par des interventions des enseignants en classe ordinaire au secondaire, ce lien semble une cible de choix d'autant plus que le seul facteur directement lié au statut de décrocheur est le rendement ou la faible réussite scolaire de l'élève.

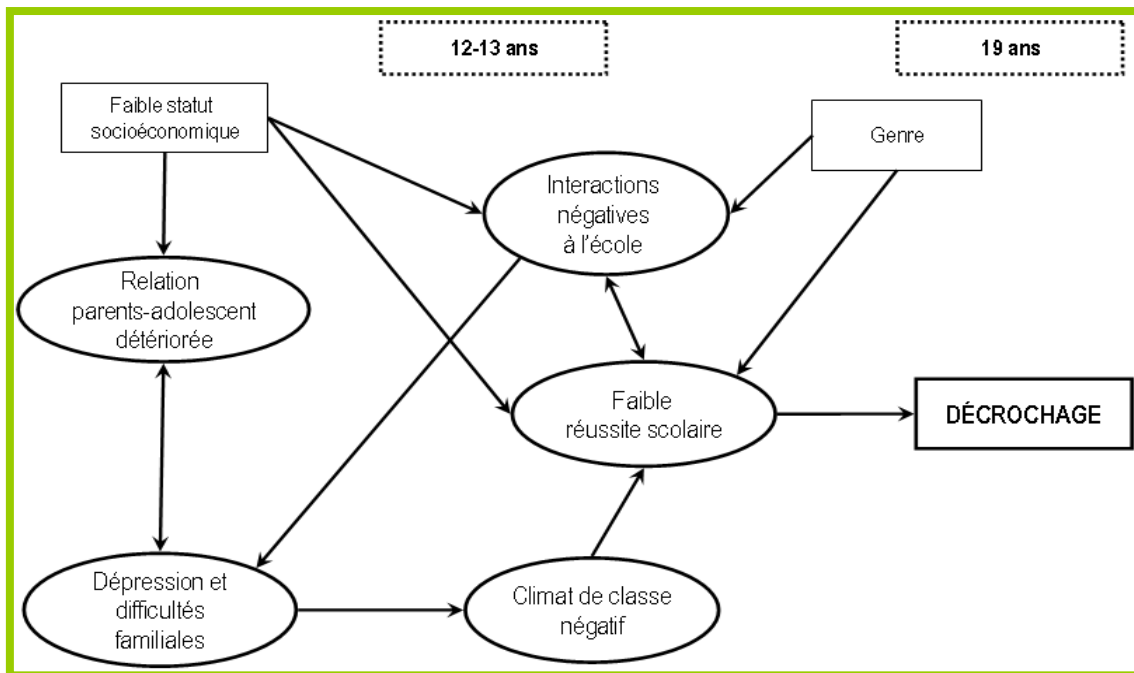


Figure 1: Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012)

Ce qui distingue le modèle de Fortin *et al.* (2012) d'autres modèles théoriques du décrochage scolaire présentés essentiellement par des équipes de chercheurs américains (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Garnier, Stein et Jacobs, 1997, 2011) est premièrement la nature de l'échantillon. Alors que plusieurs ont utilisé des échantillons cliniques (Battin-Pearson *et al.*, 2000) ou des populations marginales (Garnier, Stein et Jacobs, 1997), Fortin *et al.* (2012) ont étudié un échantillon de 808 jeunes québécois qu'ils ont suivi à partir de

leur première secondaire et sur la période de 12 ans qui a suivi. Par ailleurs, le deuxième élément qui distingue le modèle de Fortin *et al.* (2012) est lié au fait qu'il traite d'une dimension qui est absente des autres modèles, c'est-à-dire la dimension des interactions à l'école et plus particulièrement en classe. Les élèves et leurs enseignants ont contribué à l'étude longitudinale en rapportant leurs perceptions de ce qui se déroulait en classe. Une limite de ces travaux est qu'ils reposent sur l'utilisation de questionnaires autorapportés, alors que des données d'observation auraient pu contribuer à une autre perspective sur cette réalité.

Il est important de noter que l'étude des facteurs de risque vise à mieux expliquer le phénomène du décrochage scolaire pour tenter de prédire ce qui pousse les élèves à décrocher. Le but est de pouvoir comprendre le processus et identifier les élèves qui sont les plus vulnérables afin d'intervenir auprès d'eux alors qu'ils sont encore sur les bancs de l'école. Cependant, bien qu'il y ait consensus dans la littérature scientifique autour de certains facteurs qui contribuent à augmenter le risque (comportement de l'élève, rendement scolaire faible, climat de classe et interactions négatives), les chercheurs s'entendent aussi sur le fait que tous les facteurs n'ont pas la même influence sur les élèves (Janosz *et al.*, 1997; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006) et tous les élèves ne sont pas exposés aux mêmes facteurs de risque. Ils forment des sous-groupes hétérogènes. Deux typologies seront présentées dans la prochaine section.

1.3 LES TYPOLOGIES LIÉES AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Rumberger (1995) écrit que le décrochage scolaire n'est que le dernier pas dans un processus dynamique et cumulatif de désengagement du milieu scolaire. Il ajoute que ce processus est influencé par plusieurs types de facteurs et que c'est à l'intersection de tous ces facteurs que le processus de décrochage prend ses racines. N'est-il donc pas possible qu'entre le moment où le processus s'enclenche et celui où l'élève quitte effectivement et définitivement le milieu scolaire ces facteurs jouent des rôles différents dans les vies de différents élèves? Comme il en a été question dans l'introduction de ce travail, la préoccupation principale pour l'étude de la problématique du décrochage scolaire est la

quête de solutions et d'interventions pour prévenir cette problématique ou, du moins, pour en diminuer la prévalence. La préoccupation pour l'intervention mène donc au souci pour l'identification des besoins spécifiques des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans cette optique, deux typologies seront présentées, l'une créée à partir des données issues de deux échantillons de décrocheurs avérés (Janosz *et al.*, 2000), et l'autre sur les élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006).

1.3.1 La typologie des décrocheurs (Janosz *et al.*, 2000)

Janosz et ses collègues (2000) ont choisi de bâtir la typologie des décrocheurs en utilisant l'expérience scolaire puisque cette expérience comporte certains des meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire; qu'une typologie basée sur ces facteurs augmenterait la valeur heuristique de cette approche; que la qualité de l'expérience scolaire des décrocheurs est hétérogène et finalement que cette typologie serait d'un usage pratique pour les praticiens. En utilisant les données préalablement obtenues par Le Blanc et Fréchette (1989) sur le développement de la délinquance, l'équipe de Janosz a effectué des analyses secondaires sur deux cohortes d'élèves du secondaire. La première cohorte, celle de 1974, était composée de 825 élèves et le taux de décrochage fourni par le MEQ pour 791 de ces élèves était de 21,7 % (58 % de garçons et 42 % de filles). La deuxième cohorte, celle de 1985, était constituée de 797 élèves et le taux de décrochage pour cet échantillon était de 42,3 % (51 % de garçons et 49 % de filles). Les chercheurs ont attribué la différence dans le taux de décrochage aux différents niveaux socio-économiques des participants. Les résultats ont permis à cette équipe d'identifier quatre types distincts de décrocheurs : le discret, le désengagé, le sous-performant et l'inadapté.

1.3.1.1 Le discret

Le type de décrocheur discret se rapproche le plus des élèves qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires et démontre le profil scolaire le plus positif parmi les décrocheurs. Ces élèves n'ont pas de dossier disciplinaire et démontrent un engagement modéré à élevé à l'école en général. Quoique leurs bulletins scolaires n'aient pas été utilisés

pour bâtir cette typologie, le rendement scolaire des décrocheurs discrets a tendance à être plus bas que celui des élèves qui ont gradué.

Les décrocheurs de ce type partageaient avec les autres décrocheurs certains facteurs de risque comme le faible rendement scolaire, le redoublement et le stress. Contrairement aux autres types de décrocheurs, par contre, ils ne se distinguaient pas des élèves ayant obtenu leur diplôme au niveau de leur engagement et de leur participation à l'école, de leur dossier disciplinaire ou de leurs croyances envers l'absentéisme. Quoique les décrocheurs de type discret aient rapporté moins d'actes de délinquance que les élèves diplômés, un plus grand nombre d'entre eux avaient déjà été arrêtés par la police.

1.3.1.2 Le désengagé

Selon Janosz *et al.* (2000), ce type serait le plus difficile à prédire. Il est composé de décrocheurs qui ont un faible engagement scolaire, un rendement scolaire moyen et un dossier disciplinaire actif, mais relativement mince. Ces décrocheurs n'aimaient pas l'école, n'avaient pas de trop grandes aspirations scolaires, ne se souciaient guère de leur résultats scolaires et se sentaient généralement moins compétents que les autres élèves. Les variables qui ont accru le risque de décrochage scolaire pour ce type de décrocheur étaient un faible engagement et une faible participation scolaire, le redoublement, le sentiment d'être stressé à l'école et d'être puni sans pour autant avoir commis de sérieux manquements au comportement acceptable. Étrangement, ce type de décrocheur se démarque des autres par son respect pour l'autorité.

1.3.1.3 Le sous-performant

Ce type de décrocheur est semblable au type du désengagé puisqu'il démontre un faible engagement envers l'éducation et qu'il possède un dossier disciplinaire actif relativement mince, mais il se démarque de ce type par son faible rendement scolaire. Les facteurs de risque pour ce type de décrocheurs étaient liés au rendement scolaire faible, au faible engagement, au redoublement, au stress et au fait d'avoir plusieurs amis déviants.

1.3.1.4 L'inadapté

Le décrocheur de type inadapté est caractérisé par son épais dossier disciplinaire scolaire. Quoique cet élément démarque clairement ce type, l'inadapté démontre aussi un faible rendement scolaire et un engagement faible à l'école. Ces décrocheurs avaient donc des difficultés sur les plans scolaire, comportemental et motivationnel. L'échec scolaire, le désengagement et les problèmes de comportement caractérisent ces décrocheurs. Ce type possède le profil le plus négatif.

Quoique les caractéristiques familiales n'aient pas été mentionnées pour les autres types de décrocheurs, Janosz *et al.* (2000) ajoutent que le type de décrocheur inadapté est plus susceptible de rapporter un faible niveau d'attachement, de supervision et de règles dans sa famille et un haut niveau d'attitudes rebelles. Ils s'affilient à des amis qui sont aussi déviants et adhèrent à des normes déviantes. Ces auteurs ont aussi déterminé que les jeunes qui passent leur temps à flâner, qui ont plus d'argent de poche ou qui travaillent plusieurs heures à un emploi rémunéré sont plus à risque de décrochage scolaire et de faire partie de ce type de décrocheurs. La consommation de drogues, la délinquance et le nombre d'arrestations étaient des éléments prédicteurs pour ce type de décrocheurs.

1.3.2 La typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006)

Les travaux de Fortin et ses collègues (2006) ont permis de définir une typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire. Quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire sont identifiés : ceux qui ont 1) des problèmes de comportement; 2) des problèmes de dépression; 3) des problèmes de motivation scolaire et 4) des problèmes de conduites antisociales cachées. L'élève à risque de décrochage scolaire éprouve donc des difficultés qui nuisent à son cheminement scolaire.

Fortin et son équipe (2006) ont choisi de tenir compte du contexte personnel, familial et scolaire de l'élève. Ils ont administré plusieurs instruments de mesure auprès de 810 élèves de première secondaire à Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke, pour pouvoir

obtenir un portrait d'ensemble portant sur l'adaptation scolaire et sociale de ces jeunes. Parmi ces instruments, une portion de l'outil de mesure de Le Blanc (1998) a été utilisée pour mesurer la délinquance autorévélee. Trois autres instruments ainsi que les dossiers scolaires ont été utilisés pour évaluer les caractéristiques personnelles des élèves (*Décisions* de Quirouette, 1988; Questionnaire sur les habiletés sociales de Gresham et Elliot, 1990; Indice de dépression de Beck, 1978), quatre pour évaluer le contexte familial (Participation parentale au suivi scolaire de Epstein, Connors-Tadros et Salinas, 1993; Échelle de l'environnement familial de Moos et Moos, 1986; le style parental de Steinberg, Lamborn, Dornbush et Darling, 1992 et l'atmosphère familiale de Moos et Trickett, 1987) et trois pour cerner les variables appartenant au contexte scolaire (échelle de l'environnement de la classe de Moos et Trickett, 1987; l'échelle d'attitudes du professeur envers le jeune de Potvin et Rousseau, 1991; et l'index socioéconomique de Blishen, Carroll et Moore, 1987). Ces outils de mesure ont été sélectionnés en raison de leur validité et fidélité.

La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2006) est basée sur les résultats provenant de l'ensemble des trois catégories de facteurs mesurés, résultats qui ont fait l'objet d'analyses discriminantes. Ainsi, cette équipe de chercheurs a déterminé que les facteurs les plus prédictifs du risque de décrochage scolaire étaient le faible rendement en mathématique, le haut niveau de dépression, le peu de soutien affectif des parents, le manque de cohésion familiale, le manque d'ordre et d'organisation dans la classe et finalement les perceptions négatives des enseignants. La typologie créée tient donc compte de ces variables statistiquement significatives.

Selon les résultats d'analyses récentes effectuées sur les données issues de l'évaluation des élèves de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS, Fortin, 2012), tous les jeunes qui ont décroché, peu importe leur type, se démarquaient de façon significative des élèves non à risque sur les variables qui composent le climat de classe. Ainsi, ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe, peu de soutien de la part de l'enseignant, peu d'innovation, ce qui contribue également à diminuer leur engagement en classe. La description des quatre types suit.

1.3.2.1 Les élèves ayant des problèmes de comportement

Les enseignants identifient rapidement les élèves appartenant à ce sous-groupe et décrivent les comportements qui perturbent le climat de la classe. En effet, tel que souligné dans Fortin (2012), ces élèves s'opposent aux règles de l'école, ils défient l'autorité et ils refusent souvent de faire le travail demandé. Ces comportements minent la relation que pourraient développer ces élèves avec leurs enseignants. Puisque ces élèves se méfient des adultes en général, l'enseignant qui choisit d'aller à leur rencontre fera donc face à certains défis relationnels. Ces élèves ont effectivement de la difficulté à entrer en relation avec les autres, qu'il s'agisse des enseignants, des autres élèves et même de leurs parents. Leur manque d'habiletés sociales les pousse à adopter de mauvaises stratégies relationnelles, qui se traduisent par des conflits ou des interactions inadaptées avec les autres. Ils prêtent parfois de mauvaises intentions aux autres et en arrivent à une mauvaise interprétation de la réalité. De plus, ils sont souvent incapables de reconnaître leur rôle dans un conflit ou leur part de responsabilité. Une grande proportion des élèves appartenant à ce sous-groupe présentent aussi des symptômes dépressifs importants. Au plan scolaire, ces élèves perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe et leur rendement scolaire est très faible. Au plan familial, ils vivent plusieurs problèmes familiaux : peu de cohésion familiale, peu d'expression des sentiments dans la famille, peu d'organisation familiale, peu de soutien affectif, plus de contrôle parental.

1.3.2.2 Les élèves démontrant des symptômes dépressifs

Les élèves qui appartiennent au sous-groupe dépressif ont des comportements qui sont plus subtils et moins faciles à repérer en classe. Il s'agit notamment d'une baisse d'intérêt envers l'école et les activités habituelles, d'une diminution du rendement scolaire ou de la participation en classe, de difficultés de concentration et d'attention ou de prise de décisions (Fortin, 2012). Ces élèves peuvent aussi prendre la voie de l'évitement et donc s'absenter ou s'isoler. En classe, ces élèves sont généralement très appréciés des enseignants. Un enseignant attentif pourrait toutefois percevoir dans le discours de l'élève de ce type qu'il perd espoir, donne l'impression que tout est insurmontable et a

l'impression d'être incompris ou malaimé. Les élèves appartenant à ce sous-groupe interprètent souvent négativement leurs expériences et ruminent leurs difficultés et échecs. Certains entretiennent des pensées suicidaires. La fatigue, l'insomnie, la tristesse, le découragement, le manque d'entrain et l'irritabilité représentent les sentiments qui habitent ces jeunes (Fortin, 2012). Au plan familial, ce sont les élèves appartenant à ce sous-groupe qui présentent le plus de problèmes au niveau de la cohésion familiale, de l'expression familiale, du soutien affectif, de l'organisation et du contrôle familial.

1.3.2.3 Les élèves peu intéressés, peu motivés

Les élèves appartenant à ce sous-groupe sont ceux qui ressemblent le plus aux élèves non à risque de décrochage scolaire. Les enseignants les perçoivent très positivement. Leur rendement scolaire est très bon. Ils se distinguent des élèves non à risque de décrochage scolaire par leur niveau de dépression légèrement plus élevé, mais surtout par leur faible motivation scolaire. Ces élèves s'ennuient à l'école. Les enseignants pourraient remarquer que ces élèves n'utilisent pas efficacement les stratégies d'apprentissage, tentent d'en faire le moins possible (peu d'effort et peu de temps consacré à la tâche) et ne semblent pas accorder une valeur importante à la réussite scolaire (Fortin, 2012). Ces élèves sont passifs par rapport à leurs apprentissages, ce qui pourrait être lié à un sentiment d'incompétence. Ces élèves ont l'impression de perdre leur temps à l'école et ne se sentent pas soutenus par les enseignants. Ils abandonnent facilement lorsqu'ils rencontrent des difficultés. De plus, ils ne perçoivent pas l'utilité de la tâche et démontrent peu d'intérêt pour les activités pédagogiques. Ces élèves semblent manquer de vision à court et à long terme. Ils ne font pas le lien entre leurs apprentissages et leurs projets d'avenir. Au plan familial, ces élèves proviennent de familles qui présentent un bon fonctionnement sauf que les parents leur offrent peu de soutien affectif.

1.3.2.4 Les élèves qui présentent des conduites antisociales cachées

Ces élèves sont les plus difficiles à repérer en classe puisque, tel que l'indique l'intitulé du type, leur délinquance est cachée. Ces élèves savent se faire aimer des adultes.

Les enseignants les perçoivent en effet très positivement. Ces élèves ont un bon rendement scolaire, quoique légèrement sous la moyenne. Ce que ne voient pas les enseignants sont les vols, le vandalisme ou l'influence qu'ont ces élèves dans l'instigation de bagarres. Ces élèves sont centrés sur eux-mêmes, ont des amis qui adoptent des comportements déviants et qui ont une attitude favorable face à la délinquance. Leur sens moral est déficitaire, en ce sens qu'ils ne différencient pas toujours le bien du mal et qu'ils arrivent à justifier leurs actions délinquantes en disant rétablir la justice ou en banalisant les conséquences (Fortin, 2012). Les élèves appartenant à ce type prennent part à des comportements déviants qui n'impliquent généralement pas d'agressivité et qui ne leur sont pas facilement attribuables. Ils présentent un haut niveau de dépression (à la limite du seuil clinique). Ils vivent plusieurs problèmes familiaux tels que le peu de cohésion familiale, le peu d'expression familiale, le peu d'organisation familiale, le peu de soutien affectif et le peu de contrôle parental.

1.3.3 La comparaison entre les typologies

La typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire présentée par Fortin et ses collègues (2006) diffère de la typologie des décrocheurs présentée par Janosz et son équipe (2000) à plusieurs niveaux, mais ces typologies partagent aussi certaines similarités. Ces typologies diffèrent bien sûr quant à la population catégorisée, Fortin *et al.* (2006) font référence au risque de décrochage tandis que Janosz *et al.* (2000) classent des jeunes qui ont, dans les faits, déjà décroché. Quoique les études de ces deux équipes ont été menées dans le contexte québécois, les populations d'où proviennent les échantillons ne sont pas les mêmes. Un peu plus de deux décennies séparent le premier échantillonnage de Janosz *et al.* (2000) de celui de Fortin *et al.* (2006) et le deuxième échantillon de Janosz *et al.* (2000) se distinguait par le fait que les élèves provenaient de familles à faibles revenus.

D'autres différences se retrouvent plus spécifiquement dans les différents types d'élèves à risque de décrochage scolaire et de décrocheurs (voir tableau 1). En fait, un type est quasi identique tandis que les autres se partagent certains éléments mais se distinguent clairement sur d'autres.

Tableau 1
 Comparaison des types d'élèves à risque de décrochage scolaire et de décrocheurs
 indiquant leurs caractéristiques particulières et les caractéristiques partagées

Types d'élèves à risque de décrochage scolaire et caractéristiques particulières (Fortin <i>et al.</i> , 2006)	Caractéristiques partagées	Types de décrocheurs et caractéristiques particulières (Janosz <i>et al.</i> , 2000)
Problème de comportement <ul style="list-style-type: none"> • Symptômes dépressifs importants • Problèmes familiaux (peu de cohésion familiale, peu d'expression familiale, peu d'organisation familiale, peu de soutien affectif, plus de contrôle parental que ce qui est présent dans les autres types) 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de comportement (opposition, défi de l'autorité, refus de participer, difficulté à entrer en relation) • Faible rendement scolaire 	Inadapté
	<ul style="list-style-type: none"> • Faible rendement scolaire • Faible engagement 	Sous-performant <ul style="list-style-type: none"> • Comportements adaptés en classe
Peu intéressé, peu motivé	<ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire moyen • Faible motivation scolaire • Attitude négative envers l'école (ne la valorise pas) 	Désengagé
	<ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire moyen • Pas de problèmes de comportement en classe • Bon fonctionnement familial 	Discret <ul style="list-style-type: none"> • Engagement élevé
Dépressif <ul style="list-style-type: none"> • Baisse d'intérêt dans le temps • Diminution du rendement scolaire d'un temps de mesure à l'autre • Fatigue, insomnie, tristesse, découragement, manque d'entrain et irritabilité • Problèmes familiaux importants (cohésion familiale, expression familiale, soutien affectif, organisation et contrôle familial) 		
Conduites antisociales cachées <ul style="list-style-type: none"> • Bon rendement scolaire • Comportements déviants sans agressivité (vols, vandalisme, mensonges) • Attitude favorable face à la délinquance • Sens moral déficitaire • Haut niveau de dépression • Problèmes familiaux 		

Le type qui est le plus proche dans ces deux typologies est le type inadapté de Janosz *et al.* (2000), appelé le type présentant des problèmes de comportement par Fortin et son équipe (2006). Ces élèves ou décrocheurs se distinguent dans les deux cas par leurs problèmes de comportement et leur faible rendement scolaire. Ils représentent un pourcentage de 30 % au sein des élèves à risque de décrochage scolaire comparativement à 38,6 % et 43,9 % dans les deux échantillons de décrocheurs. Une explication de cette différence dans les pourcentages pourrait aussi être fournie par le fait que les décrocheurs sous-performants de Janosz *et al.* (2000) qui se démarquent principalement par leur faible rendement scolaire se retrouvent dans le type d'élèves à risque de décrochage scolaire présentant des problèmes de comportement. Ainsi, quoique ceux-ci démontrent plus de délinquance que les décrocheurs sous-performants, Fortin *et al.* (2006) ne leur ont pas attribué une catégorie distincte.

Le type peu motivé à l'école de Fortin *et al.* (2006) s'apparente à deux des types de Janosz *et al.* (2000), soit le type discret et le type désengagé. Ces types partagent un rendement scolaire moyen. Les types peu intéressé et discret partagent aussi le bon comportement. Les types peu intéressé et désengagé partagent leur manque de motivation et une attitude négative envers l'école. Le type peu motivé à l'école représente presque 40 % de la population d'élèves à risque de décrochage scolaire tandis que la combinaison des types discrets et désengagés représentent presque 50 % de la population de décrocheur à un ratio approximatif de 4 :1 discret à désengagé.

Les deux types de Fortin *et al.* (2006) qui n'apparaissent pas dans la typologie de Janosz *et al.* (2000b) sont le type dépressif et le type des conduites antisociales cachées. Les instruments de mesure circonscrivent les paramètres d'une typologie. Janosz *et al.* (2000) n'ont initialement pas spécifiquement mesuré le niveau de dépression, alors, ils n'ont pas inclus cet élément dans la publication de 2000 présentant leur typologie et la dimension de la délinquance cachée n'en fait pas non plus partie. Le type dépressif de Fortin *et al.* (2006) représente distinctement 10 % des élèves à risque de décrochage scolaire et la dépression est un élément qui se retrouve également à différents niveaux dans

les types des conduites antisociales cachées et présentant des problèmes de comportement. Gardant le souci de l'intervention ciblée comme préoccupation centrale de l'identification juste des caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire, l'élément de la dépression semble trop important pour être ignoré.

Les typologies décrites par Janosz *et al.* (2000) et Fortin *et al.* (2006) permettent une nouvelle conception de l'impact de l'interaction des facteurs de risque de décrochage scolaire et conséquemment des besoins spécifiques qu'ont les élèves à risque de décrochage scolaire en termes d'intervention. Considérant que plusieurs facteurs influencent le cheminement des élèves et les placent plus ou moins à risque de décrochage scolaire, considérant que certains de ces facteurs prennent racine à l'extérieur du milieu scolaire et enfin considérant que les manifestations du risque de décrochage scolaire ne sont pas toujours évidentes à identifier dans un contexte de classe, le repérage en classe demande une grande connaissance des types d'élèves, mais aussi de chaque élève sur le plan personnel. Le prochain chapitre traitera donc d'outils sur lesquels les intervenants du milieu scolaire peuvent s'appuyer pour mieux identifier les élèves à risque de décrochage scolaire et conséquemment mieux intervenir auprès d'eux.

2. LE DÉPISTAGE ET LE REPÉRAGE EN CLASSE

Au Québec, divers instruments de dépistage du décrochage scolaire ont été élaborés tels que : *Prévention de l'abandon scolaire* (PAS; Laliberté, Lavoie et Garneau, 1983), *L'école, ça m'intéresse?* (MEQ, 1983), *Décisions* (Quirouette, 1988), *Évaluation du risque de décrochage en milieu scolaire* (DEMS; Potvin *et al.*, 2004a) et *l'Indice de prédiction du décrochage* (IDP; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997, 2000). Le contenu de ces différents questionnaires fait référence à plusieurs facteurs de risque individuels, scolaires et familiaux. Ils ont pour la majorité une bonne validité prédictive du risque de décrocher. Cependant, bien que ces outils permettent de déterminer si oui ou non un élève est à risque de décrochage scolaire, ils ne permettent toutefois pas tous de dresser un profil de l'élève à risque de décrochage ou de spécifier son type, tel que décrit dans la section précédente.

Considérant la problématique du décrochage scolaire comme étant multidimensionnelle et sachant que plusieurs contextes contribuent au risque de décrochage scolaire, le dépistage du décrochage devrait également permettre de pousser plus loin la description de l'élève à risque de décrochage scolaire. Pour ce faire, plusieurs études ont élaboré des typologies d'élèves à risque de décrochage scolaire ou de décrocheurs (Elliott et Voss, 1974; Erpicum et Murray, 1975; Kronick et Hargis, 1990). L'utilité d'une typologie concerne principalement la possibilité de mener des interventions différentielles qui visent un appariement optimal entre les interventions mises en place et les besoins spécifiques et variés des élèves à risque de décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009). Pour maximiser les chances de réussite des interventions, il faut apparier de façon optimale les stratégies d'intervention aux facteurs les plus décisifs de la problématique. Afin de bien identifier les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire et de connaître leurs caractéristiques spécifiques, certains logiciels ont été développés au Québec, notamment ceux de Fortin et Potvin (2007) et Janosz et collègues (2007). Ces logiciels permettent de dépister les élèves à risque de décrochage au secondaire et de les classer

selon une typologie d'élèves à risque (Fortin *et al.*, 2006) ou de décrocheurs (Janosz *et al.*, 2000).

Nous vous présentons donc trois outils de dépistage qui peuvent être utilisés dans nos milieux scolaires à ce jour : *le Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* (LDDS) de Fortin et Potvin (2007), *la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* (TEDP) de Janosz, Archambault, Lacroix et Lévesque (2007) et *le Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* de Potvin et Lapointe (2010).

2.1 LE LOGICIEL DE DÉPISTAGE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE OU LDDS (FORTIN ET POTVIN, 2007)

Le logiciel du dépistage du décrochage scolaire (LDDS) est issu de recherches sur la typologie des élèves à risque de décrochage provenant de l'outil *Questionnaires d'évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire* (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006), de l'étude longitudinale *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque* (Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 1996-2007) ainsi que du *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire* (Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte et Leclerc, 2007). Les recherches de Fortin et Potvin ont permis de préciser scientifiquement les dimensions pour lesquelles l'élève à risque de décrochage scolaire présente une vulnérabilité. Les fondements du logiciel ont été validés auprès de 5 000 élèves provenant de 16 écoles secondaires de l'Estrie.

Le LDDS a donc été conçu pour dépister les élèves à risque de décrochage scolaire. Il détermine à quel type ces jeunes appartiennent (peu intéressé/peu motivé, problèmes de comportement, conduites antisociales cachées, dépressif ou atypique). Enfin, un bilan personnalisé est produit pour chaque élève à risque de décrochage scolaire. Ce bilan indique les dimensions pour lesquelles l'élève est le plus à risque de décrochage scolaire. Dans la plus récente version du LDDS, le bilan DDS a été intégré. Celui-ci fournit un portrait des perceptions globales de l'élève aux différentes sous-échelles des questionnaires du LDDS, sans égard à ses réponses aux questions spécifiques. Le bilan

inclut un énoncé qui résume les réponses de l'élève ainsi que des suggestions de questions qui peuvent être abordées avec lui. Il est important de noter que le bilan DDS constitue une interprétation sommaire des résultats de l'élève et qu'il ne remplace pas le jugement clinique.

Les différentes dimensions touchées par les questionnaires du *LLDS* sont:

- La situation scolaire;
- Le milieu familial;
- Le climat de travail dans le cours de français;
- Les intérêts, sentiments ou comportements habituels;
- La qualité de vie à l'école;
- Les sentiments, idées ou comportements de la dernière semaine.

Pour évaluer ces différentes dimensions, six questionnaires sont utilisés comme instruments de mesure. Un questionnaire, le DEMS, est utilisé pour savoir si oui ou non l'élève est à risque de décrochage scolaire. Les cinq autres outils permettent de le situer dans la typologie des élèves à risque, si risque de décrochage il y a.

✓ *Pour le dépistage*

- **(Q1) Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS)**
(Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte et Leclerc, 2007)

Ce questionnaire évalue le risque de décrochage scolaire. On y retrouve 33 questions à choix de réponses variées réparties sur cinq sous-échelles. Ce test a la particularité de classer l'élève selon trois niveaux de risque de décrochage : faible, modéré ou sévère. L'intensité du risque de décrochage pour chaque dimension est indiquée par le score obtenu.

✓ *Pour la typologie (4 types)*

- **(Q2) Fonctionnement familial** (*Family Assessment Device* - FAD, Epstein, Baldwin et Bishop, 1983)

Ce questionnaire mesure la perception de l'élève du fonctionnement familial. On y retrouve 60 questions à choix de réponses sur échelle Likert de 1 (fortement d'accord) à 4 (fortement en désaccord), réparties sur sept sous-échelles, incluant une échelle de fonctionnement familial global. On mesure l'intensité du risque pour chaque sous-échelle, l'échelle totale et la dimension familiale.

- **(Q3) Environnement de classe** (version abrégée du *Classroom Environment Scale – CES*, Moos et Trickett, 1987)

Ce questionnaire mesure la perception de l'élève du climat de travail dans son cours de français. Trente-six énoncés sont répartis sur neuf sous-échelles de quatre énoncés chacune, avec choix de réponses vrai ou faux. L'intensité du risque pour sept des sous-échelles et l'échelle totale de cette dimension scolaire sont mesurées.

- **(Q4) Comportements de l'adolescent** (version jeune du *Child Behavior Checklist – YSR*, Achenbach, 1991)

La perception de l'élève de ses intérêts, ses sentiments et ses comportements habituels est mesurée par 113 items répartis sur huit sous-échelles, avec choix de réponses sur échelle Likert de 0 (ne s'applique pas) à 2 (toujours ou souvent).

- **(Q5) Attitudes / perceptions du milieu scolaire** (version québécoise du *ACER School Life Questionnaire – Secondary School Version*, ACER, 1987)

La perception de l'élève de la qualité de vie à l'école est mesurée par 40 questions à choix de réponses sur échelle Likert de 1 (tout à fait d'accord) à 4 (tout à fait en désaccord), réparties sur sept sous-échelles.

- **(Q6) Dépression** (version francophone du *Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Children - CES-DC*, Radloff, 1977)

Ce questionnaire mesure la perception de l'élève de ses symptômes dépressifs (sentiments, idées et comportements) à l'aide de 20 questions à choix de réponses allant de 0 (rarement ou jamais) à 3 (la plupart ou tout le temps).

Le LDDS a aussi la particularité de qualifier le risque de décrochage : intensité faible, modérée ou sévère. Les dimensions mesurées pourront orienter les interventions pour l'ensemble de l'école, des sous-groupes d'élèves ou pour des élèves à risque. De plus, la nouvelle édition du guide de prévention *Y'a une place pour toi!* (Potvin et Lapointe, 2010) complète le logiciel en suggérant des stratégies d'interventions spécifiques aux quatre types de décrocheurs de même que des interventions en lien avec la relation maître-élève.

Bref, cet outil de dépistage permet :

- ✓ de dépister les élèves à risque de décrochage au secondaire;
- ✓ d'identifier le type d'élève à risque (4 types) et les dimensions à risque sur le plan : personnel, scolaire et familial;
- ✓ de planifier des interventions différenciées en utilisant la trousse de prévention *Y'a une place pour toi!* (Potvin et Lapointe, 2010).

2.2 LA TROUSSE D'ÉVALUATION DES DÉCROCHEURS POTENTIELLES OU TEDP (JANOSZ, ARCHAMBAULT, LACROIX ET LÉVESQUE, 2007)

La mise en place d'un programme de prévention ciblé requiert l'identification des individus qui y seront exposés. Deux découvertes importantes des travaux de Janosz et collègues sont à l'origine de la *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels* (TEDP) soient : les décrocheurs ne présentent pas tous les mêmes forces et vulnérabilités, leur expérience scolaire peut aussi être différente et l'utilisation de seulement quelques prédicteurs puissants pour le dépistage (retard, engagement, rendement scolaire) est nécessaire pour les évaluer. À partir de ces deux découvertes importantes, une trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) a été développée et conçue afin de permettre de dépister les élèves à risque de décrocher et d'établir leur profil d'adaptation scolaire pour une future intervention différenciée. Aussi, cet outil permet d'établir la prévalence de décrocheurs potentiels dans le milieu.

Cette trousse d'évaluation (TEDP) comprend donc :

- ✓ un questionnaire de 54 questions conçu pour une clientèle de 12-18 ans;
- ✓ un logiciel qui permet de saisir les données des élèves, d'obtenir rapidement le profil de l'élève et ses résultats sur les différentes dimensions mesurées et enfin, de dépister les élèves en fonction de critères de recherche;
- ✓ un manuel d'accompagnement qui couvre les concepts liés au dépistage, décrit les dimensions retrouvées dans le questionnaire, présente la procédure d'utilisation du logiciel et fournit un guide d'interprétation des résultats et de réflexion sur l'intervention.

Comme décrit précédemment, Janosz (2000) a organisé sa typologie autour de quatre types de décrocheurs, soit les discrets, les inadaptés, les désengagés et les sous-performants. Les *discrets* ont un profil scolaire semblable à celui des futurs diplômés, mais avec un rendement scolaire un peu faible; ce sont ceux qui présentent le meilleur pronostic des quatre types. Les *inadaptés* montrent un profil scolaire et psychosocial négatif, auquel sont associés des échecs scolaires répétés, des problèmes de comportement et de la délinquance. Seules des stratégies intensives et multidimensionnelles réussissent à procurer le soutien psychosocial nécessaire à ce type de jeunes. Le troisième type, les *désengagés*, regroupe des jeunes sans problèmes de comportement, mais à qui le manque de motivation et le désengagement nuisent considérablement. Ce sont des candidats naturels pour des projets à haute teneur motivationnelle. Les *sous-performants* pour leur part se caractérisent par un fort désengagement face à l'école et présentent des problèmes récurrents d'apprentissage. Un dépistage rapide et un encadrement individuel soutenu comptent parmi les stratégies qui peuvent aider cette clientèle dont le pronostic demeure le plus sombre.

L'indice de risque est mesuré selon le rendement scolaire en mathématique et en français, le retard scolaire en nombre d'années et l'engagement scolaire. La typologie est obtenue à partir du rendement, de l'engagement et de l'indiscipline scolaire. Des facteurs liés à l'individu et à la famille tels que la motivation scolaire, l'investissement parascolaire, la perception de l'engagement parental et les processus décisionnels sont mesurés.

Les attitudes envers le décrochage scolaire ont été mesurées à l'aide de deux types d'indicateurs. Le premier est basé sur l'évaluation que fait l'élève des avantages et des désavantages perçus à décrocher (*la Balance Décisionnelle* – BADEC; Janosz, Lacroix et Rondeau, 1999). Le second est une mesure de l'intention d'abandonner l'école (questionnaire maison). Les problèmes d'indiscipline à l'école ont été évalués à partir de l'échelle d'inadaptation scolaire du *Maspaq* (Le Blanc, 1998). Un score de probabilités de décrocher a aussi été calculé selon une mesure de prédiction validée et construite par l'agrégation des scores de rendement scolaire, de retard scolaire et d'engagement scolaire du *Maspaq* (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Janosz et Le Blanc, 1997). Les échelles d'indiscipline, de retard et d'engagement scolaire du *Maspaq* (Le Blanc, 1998) ont aussi servi à classer les élèves selon différents types de décrocheurs potentiels : discrets, désengagés, sous-performants et inadaptés (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Le guide d'accompagnement comprend une série d'interventions en lien avec chaque type de décrocheur potentiel. Voici quelques exemples d'interventions.

- *Pour les discrets* : récupération, aide aux devoirs, variété de styles d'enseignement, tutorat par les pairs, utiliser la force de l'élève, explorer les motifs d'abandon, assurer un suivi individuel.
- *Pour les désengagés* : stratégies de renforcement, intégration aux activités parascolaires, valorisation par les responsabilités, promotion de l'enseignement par l'intégration des matières, augmenter le rendement scolaire, donner du sens à l'école.
- *Pour les sous-performants* : soutien pédagogique pour augmenter le rendement (classe ressource, pratiques pédagogiques variées, marché du travail), motivation.
- *Pour les inadaptés* : stratégies intensives et multidimensionnelles, habiletés sociales, soutien à la famille, intervention précoce.

2.3 PREMIERS SIGNES : LE GUIDE DE PRÉVENTION POUR LES ÉLÈVES À RISQUE DU PRIMAIRE (POTVIN ET LAPOINTE, 2010)

Le *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* de Potvin et Lapointe (2010) est une procédure de dépistage qui n'est pas considérée comme un test diagnostic d'élèves en difficulté. Il vise davantage à offrir à l'enseignant responsable d'un groupe d'enfants la possibilité de réaliser un premier dépistage qui peut se réaliser en deux temps différents (au début de l'année scolaire et à la fin de l'année scolaire). Cette procédure de dépistage est une première étape préventive et elle doit s'inscrire dans une volonté d'intervention orientée vers les besoins de chaque élève.

Ce guide s'appuie sur trois études longitudinales. D'abord, l'étude portant sur la *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque* (Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 1996-2002) a été réalisée dans le milieu de l'enseignement secondaire. C'est cette étude qui a permis le développement de la typologie d'élèves à risque de décrochage au secondaire décrite dans le premier chapitre de ce document. Potvin et Lapointe se sont attardés à trois types qui leur semblaient pertinents pour les élèves du primaire, soit: le type peu intéressé et peu motivé; le type problèmes de comportement et le type dépressif.

La deuxième étude *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin et Paradis, 2000) fut réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire. Finalement, la troisième étude longitudinale *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (Potvin, Leclerc et Massé, 1993-2004) est une continuité de la deuxième et elle a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire. Cette étude permet d'identifier quatre types d'élèves : l'élève attachant, préoccupant, indifférent et rejeté. Parmi ces quatre types d'élèves, deux sont considérés à risque : 1) l'élève préoccupant (qui présente des difficultés d'apprentissage) et 2) l'élève rejeté (qui présente des problèmes de comportement). En combinant les deux principales études longitudinales, les auteurs arrivent à identifier quatre types d'élèves à risque au primaire. Ces types sont définis à partir de caractéristiques

scolaires (attitudes des enseignants et climat de classe), personnelles (rendement scolaire, comportement, habiletés sociales) et familiales (qualité du climat familial).

Pour élaborer leur guide, Potvin et Lapointe (2010) ont également consulté un ensemble de publications scientifiques et gouvernementales récentes. Les objectifs de ce guide sont simples :

- Sensibiliser et informer les utilisateurs sur les caractéristiques des enfants à risque de vivre des difficultés scolaires au primaire;
- Favoriser une meilleure compréhension de la réalité des élèves à risque et faciliter l'intervention auprès de ceux-ci;
- Proposer aux enseignants et intervenants scolaires une procédure de dépistage des élèves à risque et des outils d'intervention adaptés.

La procédure suggérée pour dépister les élèves à risque au primaire s'inspire donc de trois études. Elle a été expérimentée par 19 enseignants auprès de 388 élèves du préscolaire (maternelle, 4 et 5 ans) et du primaire (aux trois cycles) de sept écoles situées en contexte socioéconomique moyen. Les résultats de cette expérimentation montrent qu'environ 30 % des élèves de l'étude sont à risque et que parmi ces élèves,

- 40 % d'entre eux sont des filles, 60 % sont des garçons;
- Près de 50 % sont à risque de niveau 3 (sévère);
- 16 % sont de type « difficultés d'apprentissage »;
- 9 % sont de type « problèmes de comportements »;
- 7 % sont de type « dépressif »;
- 7 % sont de type « peu motivé ».

Afin d'optimiser l'utilisation de cette procédure et de réaliser un premier dépistage adéquat des élèves à risque au primaire, les auteurs recommandent fortement à l'enseignant de suivre cinq étapes en respectant les directives du mieux possible. L'étape 1 : *Anticipation du cheminement scolaire de l'élève*. Cette première étape vise à établir le

cheminement scolaire anticipé de chaque élève. L'étape 2 : *Types d'élèves*. Cette étape veut déterminer à quel type chaque élève correspond le mieux entre l'élève modèle (attachant), l'élève indifférent, l'élève ayant des difficultés d'apprentissage (préoccupant), l'élève ayant des problèmes de comportements (rejeté), l'élève ayant des difficultés de comportements intériorisés (inhibé, anxieux, en retrait, etc.) et l'élève peu motivé. L'étape 3 : *Description des élèves*. L'objectif de cette étape est de décrire chaque élève concerné à l'aide de 18 adjectifs opposés par exemple : paresseux/travaillant, négligent/soigneux, passif/actif, agité/calme, etc. L'étape 4 : *Compilation des résultats obtenus à l'étape 3*. Elle consiste à compiler les résultats obtenus à l'étape 3. Finalement, l'étape 5 : *Interprétation des résultats*. Cette étape est consacrée à l'interprétation des résultats qui permet d'identifier les élèves à risque en précisant leur type et le niveau de risque qu'ils encourent.

Un constat ressort clairement de la littérature portant sur le décrochage scolaire : les élèves qui sont à risque de décrocher ne forment pas un groupe homogène. La diversité de leurs profils, selon l'une ou l'autre des typologies présentées, démontre que ces élèves peuvent suivre différentes trajectoires avant de quitter prématurément le milieu scolaire. C'est pourquoi les chercheurs insistent sur l'importance de considérer le profil particulier de l'individu en difficulté pour accroître la pertinence des interventions. Pour venir en aide à l'adolescent et maximiser les chances de réussite des interventions, il est nécessaire d'apparier les stratégies d'intervention aux facteurs les plus déterminants pour chaque type. Certaines interventions peuvent être offertes à l'élève à risque en marge de la classe. Ces interventions seront présentées dans le quatrième chapitre de ce document. D'autres mesures peuvent être appliquées par l'enseignant, en classe. Cependant, l'enseignant doit être outillé pour repérer les élèves à risque de décrochage scolaire, dans sa classe, afin de leur venir en aide.

2.4 LE REPÉRAGE EN CLASSE ORDINAIRE AU SECONDAIRE

Le repérage des élèves à risque de décrochage scolaire qui évoluent en classe ordinaire au secondaire n'est pas simple à accomplir. À l'école primaire, les enseignants sont parfois bien placés pour reconnaître les élèves qui pourraient être plus vulnérables puisqu'ils les côtoient plusieurs heures par jour. Toutefois, dans le contexte de l'école secondaire, l'avis du répondant n'est pas concluant (Fortin, 2012). Bien que la question posée aux enseignants répondants ait été « Croyez-vous que cet élève bénéficierait d'un suivi particulier? » et non « Croyez-vous que cet élève est à risque de décrochage scolaire? », dans une vaste étude menée en Estrie (Fortin, 2012), l'avis du répondant ne concordait qu'une fois sur trois avec le risque identifié à l'aide d'un outil de dépistage standardisé. Il en est probablement ainsi considérant l'importance des facteurs familiaux pour lesquels l'enseignant n'a parfois que peu d'informations alors que l'élève chemine à l'école secondaire. La triangulation des informations demeure donc la meilleure façon d'arriver à bien identifier les élèves à risque de décrochage scolaire.

L'enseignant qui veut repérer dans sa classe les élèves à risque doit préalablement 1) connaître ses élèves et 2) prendre connaissance des types d'élèves à risque présentés précédemment dans ce document. Les élèves qui ont des problèmes de comportement sont facilement repérables, mais les élèves appartenant aux autres types sont beaucoup plus difficiles à identifier. L'identification est nécessaire pour une intervention ciblée, cependant, en classe, certaines interventions contribuent à aider tous les élèves. Elles seront présentées dans le prochain chapitre.

3. LES FACTEURS SCOLAIRES ET L'INTERVENTION EN CLASSE

Partant des facteurs identifiés dans le modèle théorique de Fortin *et al.* (2012), la première partie de ce chapitre présentera les trois facteurs scolaires qui contribuent à prédire le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Ils seront liés à d'autres variables présentes dans la littérature scientifique. Ce chapitre traitera donc des interactions à l'école, du climat de classe et du rendement scolaire et de leur influence sur la réussite et le décrochage scolaires. Pour chaque facteur, deux sections seront donc documentées. Des grilles démontrant certaines caractéristiques des études pertinentes sont jointes en annexe. Dans la deuxième partie de ce chapitre, deux approches d'intervention en classe seront présentées : l'intervention selon les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et les interventions favorisant l'engagement de l'élève en termes de soutien pédagogique, d'encadrement en classe et de soutien émotionnel offert par l'enseignant à l'élève.

3.1 LES FACTEURS SCOLAIRES

3.1.1 Les interactions à l'école et la réussite scolaire

Nos travaux (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004) démontrent que la perception qu'ont les élèves de la relation avec l'enseignant est un facteur qui contribue, lorsque cette perception est négative, à augmenter le risque de décrochage scolaire et ce, particulièrement chez les garçons. D'autre part, les élèves à risque perçoivent moins de soutien de la part de leurs enseignants que les élèves non à risque, ce qui diminue les liens qu'ils établissent à l'école et augmente ainsi leur probabilité de décrochage (Lessard *et al.*, 2007). Les conflits avec les enseignants sont aussi rapportés par les décrocheurs comme raison les poussant à abandonner l'école (Lessard *et al.*, 2006). En outre, Fortin *et al.* (2006) rapportent que l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève contribue à augmenter le risque de décrochage scolaire.

La réussite des élèves du secondaire constitue l'un des premiers objectifs à atteindre dans le contexte éducatif actuel. Parmi les facteurs scolaires qui favorisent la réussite scolaire, les interactions enseignant-élève y jouent un rôle fondamental. Les enseignants, à travers leurs attitudes, leurs comportements quotidiens et leur habileté à établir et à maintenir une relation positive avec leurs élèves, exercent une influence certaine sur l'attachement de ces derniers à l'école, leur engagement et leur réussite scolaire subséquente (Hallinan, 2008; Shaunessy et McHatton, 2009). D'ailleurs, cette influence présente des particularités en raison de l'étape cruciale que vivent les jeunes à cette période de leur vie.

En analysant 99 études menées auprès des écoliers et des élèves du préscolaire au secondaire dans leur méta-analyse, Roorda, Koomen, Split et Oort (2011) ont constaté que la qualité affective de la relation enseignant-élève a produit un effet sur l'engagement et le rendement scolaire des élèves. Dans une autre méta-analyse qui comportait 105 études, Allen, Witt et Wheelless (2007) ont aussi souligné que la proximité de l'enseignant a influencé positivement la motivation de l'élève, laquelle a influencé subséquentement les résultats de son apprentissage cognitif.

La nature des attitudes et des comportements des enseignants constitue une variable à considérer dans leurs interactions avec leurs élèves. Selon plusieurs études, les attitudes des enseignants telles que le respect (Brewster et Bowen, 2004; Hallinan, 2008; Shaunessy et McHatton, 2009; Ryan et Patrick, 2001; Schussler, 2009), la valorisation (Hallinan, 2008), la proximité (Allen *et al.*, 2007; Den Brok, Brekelmans et Wubbels, 2004; Roorda *et al.*, 2011; Shaunessy et McHatton, 2009) et l'équité (Hallinan, 2008; Ryan et Patrick, 2001) entraînent un effet positif sur les élèves. En effet, ce type de comportements permet aux adolescents de se sentir en confiance, les invite à la participation, favorise l'actualisation de leurs compétences et leur donne la possibilité de progresser dans leur responsabilisation, leur motivation intrinsèque et leur sentiment de compétence à l'école pour développer graduellement leur autonomie.

En premier lieu, les valeurs de respect que les enseignants transmettent peuvent contribuer aux sentiments de confort chez les élèves dans leur environnement de classe. Ryan et Patrick (2001), dans leur étude auprès de 233 élèves du secondaire, se sont intéressés à la relation entre la perception que possèdent les élèves de l'environnement social de leur classe et les changements dans leur motivation et leur engagement scolaire pendant la transition de la 7^e à la 8^e année. Le soutien de l'enseignant, la valorisation de l'interaction, du respect mutuel, des objectifs de performance composaient les aspects évalués de l'environnement social de la classe. La motivation et l'engagement ont été évalués à partir de l'efficacité scolaire et sociale, de l'autorégulation de l'apprentissage et du comportement perturbateur des élèves. Les analyses ont confirmé que la promotion du respect mutuel se présente comme la composante la plus importante de l'environnement social de la classe. Quand les élèves percevaient que leurs actions étaient comparées directement avec d'autres élèves de la classe, ils exprimaient moins de confiance en leur habileté dans leurs interactions avec leur enseignant et manifestaient plus de comportements perturbateurs dans la classe. Les résultats de cette étude montrent conséquemment que lorsque les élèves perçoivent le soutien des enseignants, ils augmentent leur communication et leur bonne relation avec ces derniers, ils s'engagent davantage dans l'apprentissage et ils présentent moins de comportements perturbateurs en classe.

En deuxième lieu, la valorisation des qualités personnelles s'avère importante pour tous les élèves et principalement pour les adolescents, car à cette étape de leur vie la majorité des jeunes éprouvent de la difficulté à se sentir compétents et doutent de leur capacité à réussir. Hallinan (2008) a étudié l'influence des enseignants sur les sentiments qu'éprouvent les élèves envers l'école. L'étude a utilisé les données longitudinales de 1 458 élèves des écoles publiques et privées des États-Unis, pour évaluer l'effet des interactions enseignant-élève sur l'augmentation des sentiments positifs des élèves envers l'école. Cette évaluation s'est effectuée en tenant compte de la perception qu'avaient développée les élèves des attitudes des enseignants principalement en ce qui concerne l'intérêt et le respect

de leur vécu, la valorisation de leurs qualités personnelles et de l'équité dans l'établissement des relations.

Les élèves, particulièrement les adolescents, ont un sens aigu de l'équité et ils jugent leurs enseignants à partir du respect que ces derniers portent aux règles et aux politiques. Les analyses de l'étude d'Hallinan (2008) ont montré que les variables concernant le soutien de l'enseignant ont présenté un effet statistiquement positif et significatif sur l'attachement de l'élève à l'école. Par contre, la variable du nombre d'amis proches à l'école a présenté un effet très peu significatif au niveau statistique. Cet aspect remet en question l'idée que l'intérêt des adolescents pour l'école dépend, en premier lieu, de leurs relations avec leurs pairs et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant pour développer des sentiments positifs envers l'école.

En troisième lieu, la proximité des enseignants influence positivement l'engagement de l'élève qui influence subséquemment la réussite scolaire (Allen *et al.*, 2007). Den Brok *et al.* (2004) ont étudié la relation entre le comportement des enseignants et les résultats cognitifs et affectifs des élèves. Le comportement interpersonnel des enseignants a été évalué à travers la perception des élèves à partir de deux aspects précis : l'influence et la proximité. Les analyses de cette étude ont démontré que la perception de la proximité des enseignants a présenté une association significative avec les variables affectives évaluées par les élèves face à l'apprentissage, soit : le plaisir, la pertinence, la confiance et l'effort. Cependant, ces résultats n'ont pas été significatifs pour la variable cognitive évaluée, soit le rendement scolaire. Les résultats ont souligné que la proximité de l'enseignant représente un important facteur pour l'engagement des élèves.

Shaunessy et McHatton (2009) ont étudié aussi la perception des interactions enseignant-élève auprès de 577 élèves du secondaire qui appartenaient à un des trois programmes scolaires, soit le programme régulier, avancé ou d'éducation spécialisée. Dans cette étude de méthodes mixtes, les interactions avec l'enseignant ont été évaluées par les

élèves à partir de leur perception de la rétroaction positive des enseignants ou de la rétroaction punitive. Les analyses ont considéré comme variables des élèves l'ethnie, le sexe et le programme éducatif. Par rapport à la variable d'interaction enseignant-élève, l'étude a noté que la rétroaction punitive a été soulignée par les élèves d'éducation spécialisée et par les garçons d'éducation ordinaire et du programme avancé, tandis que l'interaction positive, de soutien a été notée par les élèves hispanophones.

L'analyse qualitative de données de l'étude de Shaunessy et McHatton (2009) a montré que les élèves se sentaient plus motivés et encouragés par des enseignants qui manifestaient une passion pour leur travail. Les enseignants qui présentaient une passion pour l'enseignement, un enthousiasme pour le contenu et une expertise pédagogique ont déclenché le désir de performer chez les élèves. Cependant, plusieurs élèves d'éducation spécialisée, du programme régulier ou du programme avancé ont souligné l'agressivité de certains enseignants et l'apathie dans la salle de classe. Les participants des trois programmes scolaires ont tous identifié des situations dans lesquelles ils ont été publiquement réprimandés, ridiculisés ou comparés à des élèves performants. Les résultats de cette étude ont démontré les différences de perceptions qu'avaient les élèves du soutien des enseignants et l'impact des attitudes des enseignants sur la motivation et l'engagement des élèves.

L'analyse des études précédentes nous conduit à considérer l'importance de l'établissement et du maintien des relations respectueuses dans les interactions enseignant-élève. L'habileté des enseignants à démontrer un véritable intérêt pour leurs élèves, pour leurs parcours personnels et leurs efforts demeure un aspect fondamental qui assure le succès des enseignants dans l'établissement de relations positives avec leurs élèves et qui permettent de soutenir l'engagement scolaire de ces derniers.

Le comportement de l'élève est un des facteurs les plus souvent liés au décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2006; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Janosz *et al.*, 2000). Selon le modèle de Fortin *et al.*, (2012), la perception qu'ont les enseignants des problèmes de comportement des élèves affecte la réussite scolaire de ces derniers. Ce lien bidirectionnel entre les interactions négatives à l'école et le rendement scolaire est influencé non seulement par les attitudes qu'adoptent les enseignants à l'égard des élèves, mais également par leur perception du comportement des élèves.

Des études évaluatives de programmes d'intervention visant à prévenir différents problèmes d'adaptation révèlent que la relation enseignant-élève semble être un facteur déterminant pour prévenir, entre autres, les troubles de comportement (Fortin *et al.*, 2005). L'enseignant qui entre en relation avec ses élèves est souvent capable de reconnaître les forces de ses élèves et ce, en dépit des lacunes que peuvent parfois présenter ces derniers sur le plan comportemental. Pour Janosz et Leclerc (1993), les jeunes adolescents aux prises avec des troubles du comportement profiteraient de cheminer dans un environnement sécurisant, prévisible et surtout sensible à leurs besoins socioaffectifs. De ce fait, les élèves en troubles du comportement seraient plus affectés par une relation lacunaire avec l'enseignant que les élèves qui possèdent de bonnes compétences sociales (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Fallu et Janosz (2003) postulent qu'une relation positive entre un élève et ses enseignants peut être conceptualisée comme un facteur de protection de l'échec scolaire et vérifient l'hypothèse selon laquelle la perception d'une relation chaleureuse avec les enseignants a un impact significativement plus important sur l'adaptation scolaire des élèves qui présentent un risque élevé de décrocher que sur celui des autres élèves. Pour ces auteurs, une bonne relation entre l'élève et l'enseignant est un mécanisme de protection pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école et qui, souvent, ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement en général le soutien et les encouragements nécessaires à leur engagement scolaire. Donc, une bonne relation a une

influence significativement positive sur l'élève, notamment chez l'élève ayant un problème d'adaptation.

L'objectif de l'étude longitudinale de Fortin *et al.* (2005) était de mettre en lumière les différents facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire et ainsi différencier ces facteurs pour les élèves en problèmes de comportement potentiellement décrocheurs et non-décrocheurs selon plusieurs variables personnelles, familiales et scolaires. Pour eux, les élèves en troubles de comportement décrocheurs se différencient de ceux non-décrocheurs sur plusieurs variables scolaires dont la réussite et les attitudes des enseignants à leur égard. Ainsi, pour ces derniers, le fait d'avoir une relation élève-enseignant chaleureuse pourrait avoir peu d'impact puisqu'ils auraient déjà le soutien, la motivation et les compétences sociales, affectives et cognitives nécessaires à leur réussite. De plus, la combinaison de trois facteurs : troubles du comportement, délinquance sociale et affirmation de soi est étroitement associée aux élèves décrocheurs et a ainsi permis de discriminer les décrocheurs des persévérants (Fortin et Picard, 1999).

3.1.2 Le climat de classe et la réussite scolaire

L'évaluation du climat de classe découle, dans les travaux de Fortin *et al.* (2012) des réponses offertes par les élèves au questionnaire *Classroom Environment Scale* (Moos et Trickett, 1987). Ces élèves ont évalué le soutien perçu de l'enseignant, l'innovation pédagogique de l'enseignant, l'ordre et l'organisation établie par l'enseignant, l'affiliation et la compétitivité perçues en classe, leur propre engagement et orientation vers le travail. Une échelle globale donnait aussi une indication par rapport à l'environnement de la classe. De ces variables, celles de l'engagement de l'élève, de l'ordre et de l'organisation et l'environnement global de la classe sont particulièrement déterminantes dans la prédiction du risque de décrochage scolaire. En effet, elles influencent le rendement scolaire de l'élève, qui est directement lié à la probabilité de décrochage scolaire. Ces variables feront donc l'objet d'une attention plus marquée dans les sections qui suivent. L'engagement de

l'élève, sa perception de l'environnement de la classe et de l'ordre et de l'organisation qui y règnent : qu'en savons-nous?

Le climat de classe est considéré d'une part, comme un des plus importants facteurs scolaires qui contribuent à l'engagement de l'élève (Anderman, Andrezejewski et Allen, 2011) et d'autre part, comme un des trois facteurs scolaires latents du risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2012). La qualité du climat de classe s'avère donc un aspect déterminant en tenant compte particulièrement du fait que dans cette étape de vie qu'est l'adolescence l'engagement scolaire diminue chez la majorité des jeunes (Archambault *et al.*, 2009; Janosz *et al.*, 2008).

La capacité des enseignants à gérer leur classe permet aux élèves de se sentir en confiance pour apprendre dans une ambiance proactive et ce, particulièrement pour les adolescents puisque la majorité d'entre eux éprouvent des sentiments négatifs face à la pression de groupe ou au climat négatif de classe qui se présentent souvent au secondaire (Ryan et Patrick, 2001). D'après Ryan et Patrick (2001), l'environnement social présente un important facteur pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves. Selon plusieurs de ces études, lorsque les élèves perçoivent un climat de classe positif, leur engagement scolaire s'améliore (Anderman, 2011; Schussler, 2009; Tucker *et al.*, 2002). L'analyse des études recensées a permis d'identifier deux aspects qui exercent une importante influence sur le climat de classe et sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves, soit le respect et l'encadrement offert par les enseignants.

D'abord, la valorisation du respect mutuel est la dimension la plus importante de l'environnement social. Ryan et Patrick (2001) ont souligné qu'une ambiance où les élèves se sentent respectés stimule leur confiance dans leur capacité d'apprendre et leur engagement cognitif. De plus, bien que Schussler (2009) se concentre principalement sur la dimension pédagogique du climat de classe, cet auteur considère que le respect des

enseignants envers les élèves en tant qu'apprenants leur transmet la perception qu'ils sont capables d'apprendre. De cette façon ils se sentent reconnus et valorisés dans leur rôle.

Ensuite, l'encadrement favorise une ambiance adéquate pour les interactions en classe. Les résultats de l'étude de Jang, Reeve et Deci (2010) ont démontré que l'encadrement offert par les enseignants produit un effet sur l'engagement comportemental des élèves en groupe. Dans leur étude, l'encadrement des enseignants a été évalué par l'efficacité de leurs interactions, dans trois éléments principaux de la gestion de la classe : la qualité des consignes, la qualité des orientations pendant la réalisation d'une activité et la qualité des rétroactions. Le comportement d'engagement des élèves en groupe a été évalué à partir des attitudes et des comportements des élèves en classe par rapport à l'attention, à l'effort, à la participation verbale, à la persévérance et à la motivation. Cette étude a permis de démontrer que les enseignants qui utilisent l'encadrement et le soutien à l'autonomie favorisent grandement l'engagement scolaire des élèves.

D'après Thijs et Verkuyten (2009), l'encadrement se réfère au rôle des enseignants qui se doivent d'établir des règles formelles et informelles, des exigences claires et des attentes face à la tâche à effectuer. Ce type de comportement est censé augmenter le sentiment de compétence chez les élèves. Le but de cette étude, menée avec un échantillon de 503 élèves de la 9e année d'une grande école du secondaire multiethnique aux Pays-Bas, était de déterminer l'influence de l'encadrement et de l'implication des enseignants sur l'engagement scolaire des élèves. Les auteurs ont examiné deux aspects de l'engagement des élèves, soit l'effort prévu et le plaisir, dans une situation planifiée en tenant compte de trois types hypothétiques d'enseignants, soit : assertifs, autoritaires ou permissifs. Les analyses ont montré que les élèves manifestaient plus d'effort prévu avec les enseignants assertifs qu'avec les deux autres types d'enseignants. Les élèves ont manifesté des niveaux de plaisirs égaux avec les enseignants permissifs et les enseignants assertifs, et plus de plaisir avec les enseignants assertifs qu'avec les enseignants autoritaires. Les résultats ont

donc souligné que l'engagement scolaire des élèves a été associé au comportement des enseignants qui s'est manifesté à travers leur encadrement et leur implication.

Dans l'étude de Tucker *et al.* (2002), les résultats ont montré aussi que l'encadrement offert par les enseignants a eu un effet direct sur la perception qu'avaient les élèves de leur propre compétence. Autrement dit, les élèves qui ont déclaré que leurs enseignants ont exprimé des attentes claires en classe et qu'ils ont établi des conséquences justes et cohérentes ont démontré des niveaux plus élevés de perception de leur compétence. L'analyse des études portant sur l'influence de la gestion de classe sur l'engagement et la réussite des élèves démontrent que l'encadrement offert par les enseignants contribue de manière significative à l'établissement d'un climat de classe propice à l'engagement des élèves.

3.1.3 Le climat de classe et le décrochage scolaire

Le climat de classe peut jouer un rôle important sur l'expérience scolaire de l'élève. Cossette *et al.* (2004) rapportent que la perception globale du climat de classe serait liée négativement au risque de décrochage scolaire : moins positive est l'évaluation du climat de classe, plus élevé est le risque de décrochage. Outre le niveau de leur propre engagement, l'évaluation que font les élèves du climat de classe dépend largement de deux variables : l'ordre et l'organisation et l'environnement de classe.

3.1.3.1 L'ordre et l'organisation

Selon Hugon (2010), le cheminement menant au décrochage scolaire interpellerait directement le fonctionnement de la classe. La perception de l'élève de l'ordre et l'organisation de la classe serait liée à la décision de quitter ou de persévérer à l'école (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004). En effet, tous les élèves à risque de décrochage scolaire se démarquent des élèves non à risque par le fait qu'ils perçoivent peu d'ordre et d'organisation en classe (Fortin *et al.*, 2004). Le manque de contrôle et de sévérité de

l'enseignant augmenterait le risque de décrochage scolaire (Cossette *et al.*, 2004). La perception d'une absence de règles ou du non-respect de celles-ci sans que l'élève fautif n'ait de conséquence véritable augmenterait le risque de décrochage scolaire (Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006; Fortin *et al.*, 2004).

La clarté des règles perçue par l'élève permettrait de distinguer les élèves persévérants des décrocheurs (Cossette *et al.*, 2004; Waxman et Huang, 1996). Les élèves percevant peu de respect des règlements de la part des autres élèves seraient plus à risque de décrocher (Fortin *et al.*, 2004). Effectivement, certains décrocheurs expliqueraient leur décrochage scolaire par, entre autres, la difficulté de l'enseignant à gérer les comportements des autres élèves (Fortin *et al.*, 2004; Meeker, Edmonson et Fisher, 2009). Ainsi, la discipline, l'ordre, les règlements ainsi que la surveillance de la présence des élèves en classe permettraient aux élèves de se sentir plus en sécurité (Bridgeland *et al.*, 2006). À l'opposé, le risque de décrochage scolaire serait plus élevé chez les élèves issus d'une école où on trouverait un pourcentage supérieur d'élèves manifestant des comportements déviants et un faible taux de présence (Goldschmidt et Wang, 1999).

Dans un autre ordre d'idées, les élèves percevant un contrôle plus élevé de la part de l'enseignant seraient aussi plus à risque de décrocher (Cossette *et al.*, 2004). Certains décrocheurs se plaignent d'avoir fait face à une inflexibilité des politiques scolaires (Meeker *et al.*, 2009). La diminution de l'aspect punitif de l'environnement de la classe permettrait d'augmenter l'engagement de l'élève dans la tâche et de diminuer le nombre de suspensions ainsi que le taux de décrochage scolaire (Mayer et Mitchell, 1993).

Le sentiment de justice et d'équité entre les élèves jouerait également un rôle dans la décision de demeurer à l'école ou non. Dans une étude menée par Lee et Breen (2007), tous les décrocheurs ont rapporté s'être sentis, à un moment ou à un autre, traités de manière injuste. Rumberger (1995) souligne également un lien entre la proportion d'élèves percevant une discipline injuste à l'école et l'augmentation du taux de décrochage scolaire.

Ainsi, la clarification des règles et l'instauration d'une structure et d'un encadrement sécurisant pour l'élève permettraient de favoriser la persévérance scolaire (Cossette *et al.*, 2004). Dans le même sens, selon Bridgeland *et al.* (2006), l'établissement d'un climat où la discipline et la supervision sont mises de l'avant pourrait diminuer le décrochage scolaire.

3.1.3.2 *L'environnement de la classe et le contexte d'apprentissage*

Parmi les variables qui influencent le climat de la classe dans le modèle de Fortin *et al.* (2012) se retrouve la perception des élèves de l'environnement de la classe. Cette variable est étroitement liée avec ce qui se passe en classe, donc, avec le contexte d'apprentissage. La pédagogie mise en place par l'enseignant en classe aurait une influence sur la persévérance scolaire de l'élève (Hugon, 2010). Fraser et Kahle (2007) affirment aussi que les méthodes d'enseignement influencent l'attitude de l'élève ainsi que sa réussite scolaire. Ainsi, quoique la relation affective entre l'enseignant et l'élève joue un rôle fondamental dans l'engagement de l'élève, les perceptions de l'élève quant aux apports pédagogiques et cognitifs de l'enseignant semblent tout aussi importantes. Dans les écrits, on documente la perception de l'élève de son niveau de participation en classe, sa perception globale du contenu, sa perception des objectifs d'apprentissage et sa perception du soutien pédagogique de l'enseignant. Ces variables seront traitées dans les sections qui suivent.

Lorsque les élèves perçoivent que les autres élèves sont engagés dans la tâche, ils démontrent un risque de décrochage scolaire moins élevé que dans le cas contraire (Cossette *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2004). Ainsi, pour diminuer le décrochage scolaire, il importe de privilégier des activités permettant d'impliquer les élèves dans la classe (Bridgeland *et al.*, 2006; Cossette *et al.*, 2004; Schreiber, 2002). Au secondaire, l'implication serait plus négligée (Eccles *et al.*, 1993), mais il n'en demeure pas moins que la réussite (Huang et Waxman, 1996; Waxman et Huang, 1996) et la persévérance scolaires (Hardy, 1994; Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2009) y sont associées. Cette

implication permettrait aux élèves de répondre à leur besoin d'autonomie et d'affirmation de soi (Eccles *et al.*, 1993).

La question qui revient le plus souvent sur les lèvres des décrocheurs à propos de leur cheminement scolaire était liée à l'utilité de la tâche (Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Lessard, Butler-Kiesber, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2008) : « Ça donne quoi? ». Certains décrocheurs expliqueraient leur décision de décrocher par un manque d'intérêt pour les cours (Bridgeland *et al.*, 2006). Les élèves à risque ont plus de difficultés que les élèves non à risque pour faire d'eux-mêmes les liens entre le contenu présenté et son utilité. De plus, les élèves à risque de décrochage scolaire percevraient moins d'innovation en classe (Fortin *et al.*, 2004) et certains décrocheurs ne se sentiraient pas mis au défi (Bridgeland *et al.*, 2006). Dans le cas où les élèves perçoivent leurs expériences scolaires significatives pour leurs objectifs futurs, ils sont plus motivés à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme (Bridgeland *et al.*, 2006; Dunn *et al.*, 2004; Rumberger, 1995). L'intérêt de l'élève pour la tâche serait lié à sa perception quant à l'utilité de ses expériences (Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004).

L'orientation de l'évaluation vers la maîtrise plutôt que vers la performance, soit la compétition, favoriserait également la persévérance scolaire (Greene *et al.*, 2004). Les perceptions de l'élève quant au climat de classe influenceraient la formation d'objectifs de maîtrise élevés (*Ibid.*). Entre autres, si l'élève juge la tâche utile en raison de l'importance des habiletés ou des connaissances liées à celle-ci, il serait plus porté à adopter des objectifs de maîtrise. Par contre, si la tâche semble être utile sur le plan de la compétition face aux autres élèves, l'élève tendrait plutôt vers des objectifs de performance. Ces objectifs de performance représenteraient un risque plus important pour le décrochage scolaire. En effet, dans un tel cas, le risque de décrochage scolaire serait plus fortement associé à la position relative de l'élève face à ses pairs quant à son rendement scolaire que par la valeur absolue de sa performance scolaire (Rumberger, 1995). Ainsi, la compétition entre les élèves représenterait un plus grand risque pour le décrochage scolaire.

Par ailleurs, Cossette *et al.* (2004) ont relevé que la compétition perçue en classe serait associée négativement au risque de décrochage scolaire. Cette influence pourrait s'expliquer par le fait que la compétition peut être mise en place dans un climat de soutien où le niveau d'affiliation entre les élèves est élevé. Dans un tel contexte, la compétition pourrait être saine pour les élèves.

La perception d'une indisponibilité de l'enseignant aurait motivé certains élèves à décrocher (Bridgeland *et al.*, 2006). Ils rapportent notamment que plus d'enseignement individualisé, de tutorat, d'école le samedi, de cours d'été ou d'heures supplémentaires avec les enseignants auraient pu les aider à demeurer à l'école (*Ibid.*). La remédiation, c'est-à-dire l'aide offerte par l'enseignant lors de périodes supplémentaires de celles normalement à l'horaire, diminuerait également le risque de décrochage scolaire (Goldschmidt et Wang, 1999). Certains décrocheurs rapportent qu'ils auraient souhaité avoir plus d'échanges individuels avec leur enseignant grâce à des classes plus petites et interactives (Bridgeland *et al.*, 2006; Lee et Breen, 2007).

En guise de résumé des sections précédentes, le tableau 2 présente les éléments qui contribuent à établir et maintenir une relation positive et harmonieuse entre un enseignant et ses élèves. Ainsi, on y présente ce que l'élève apprécie chez son enseignant et à l'inverse, ce qui peut contribuer à des répercussions négatives sur son cheminement scolaire, selon les résultats des recherches qui ont été menées utilisant les élèves comme répondants. De plus, ce tableau récapitulatif présente les actions que peuvent entreprendre les enseignants, dans le but de favoriser une bonne relation mais aussi l'engagement et la réussite de leurs élèves. Enfin, certains éléments ont été identifiés dans la recherche comme pouvant augmenter le risque de décrochage scolaire des élèves appartiennent aux enseignants. Il est clair pour nous qu'un enseignant qui connaît bien ses élèves les comprendra mieux et pourra probablement adopter une attitude professionnelle envers eux afin de favoriser leur engagement et leur réussite. Une attitude négative de l'enseignant envers l'élève ne bénéficie à personne. L'enseignant a le pouvoir de moduler son attitude ou d'aller chercher de l'aide. L'élève peut aussi être invité à faire la même chose. Le but est l'apprentissage.

Tableau 2
Éléments qui favorisent la relation enseignant-élève

L'élève apprécie...	L'enseignant influence positivement l'engagement et la réussite quand il...
<ul style="list-style-type: none"> • Le soutien de l'enseignant • La proximité de l'enseignant puisqu'elle favorise le plaisir, la pertinence, la confiance et l'effort • La passion de l'enseignant • Lorsqu'il est impliqué dans les activités, qu'il y joue un rôle actif • Lorsqu'il perçoit l'utilité de la tâche • Lorsqu'il a des opportunités d'interagir un à un avec son enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Accueille ses élèves • Démontre du respect et de l'équité • Connaît ses élèves • Établit un climat où l'élève se sent en sécurité • Invite les élèves à participer et oriente bien les élèves dans les activités • Donne des consignes claires, est cohérent et constant dans leur application • Agit à proximité • Aide l'élève à consolider son progrès • Responsabilise les élèves, les aide à développer leur autonomie • Offre des rétroactions • Félicite authentiquement • Valorise ses élèves, leurs intérêts et qualités personnelles
L'élève a plus de difficulté quand...	L'enseignant contribue au risque de décrochage quand il ...
<ul style="list-style-type: none"> • Sa perception de l'enseignant est négative • Il vit des conflits avec ses enseignants • Il perçoit peu d'ordre et d'organisation en classe • Il s'absente de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopte des attitudes négatives envers l'élève • Favorise la compétition et la comparaison en classe • Estime que les élèves démontrent des problèmes de comportement

3.1.4 Le rendement scolaire et le décrochage scolaire

Puisque le rendement affecte notamment l'attitude de l'enseignant, que savons-nous de l'influence du rendement sur le processus de décrochage et sur les interactions en classe?

Il est clair qu'un élève qui ne réussit pas ses matières de base a une probabilité beaucoup plus élevée de décrocher que l'élève qui obtient tous ses crédits du premier coup. Les liens entre le rendement scolaire et le décrochage scolaire sont documentés depuis

plusieurs années (Rumberger, 1995). Parmi les études qui ont été recensées dans cette synthèse, seize (16) ont utilisé le rendement comme variable indépendante dans leur devis. Le rendement scolaire est en effet un facteur déterminant dans la problématique du décrochage scolaire et représente un important facteur prédictif.

Garnier, Stein et Jacobs (1997) ont démontré, à l'issue de leur étude longitudinale (18 ans), que le rendement en 1^{re} année était prédictif du rendement scolaire de l'élève en 6^e année, mais aussi à 17 ans, alors que l'élève devrait en être à la fin de son secondaire. De plus, le lien entre le rendement à 17 ans est significativement relié au statut de décrocheur dans le modèle prédictif de décrochage scolaire que présentent ces auteurs. Ces liens sont également modélisés par Battin-Pearson et ses collègues (2000).

Battin-Pearson *et al.* (2000) ont vérifié empiriquement les effets de différentes variables comme la démographie, la famille, les pairs, l'école, les problèmes de comportement et les facteurs scolaires sur le décrochage scolaire. Ces auteurs ont proposé cinq modèles explicatifs du décrochage scolaire, le faible rendement scolaire représentant le plus fort prédicteur du décrochage scolaire. Parmi les modèles proposés, le modèle de médiation scolaire et le modèle final considèrent préférentiellement le rendement scolaire comme une variable influençant directement le décrochage scolaire. Dans ces deux modèles, le faible engagement à l'école, mesuré à travers le faible attachement à celle-ci, exerçait une influence significative sur le rendement scolaire. Le modèle final, qui explique 53 % de la variance liée au décrochage, estime le faible rendement scolaire comme la variable la plus importante qui influence directement le décrochage scolaire, expliquant à elle seule 33 % de cette variance. Ce modèle a été le plus approprié statistiquement comparativement aux autres modèles évalués (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Outre ces deux études et les travaux des équipes de Janosz et de Fortin liés aux typologies déjà présentées qui ont utilisé le rendement dans la modélisation de la prédiction du décrochage scolaire, neuf autres études apportent des connaissances qui documentent les liens entre le rendement scolaire et l'élève et son risque de décrochage ou son statut de

décrocheur. Certaines études, comme celle de O'Connell et Sheikh (2009) confirment le lien entre le rendement et le décrochage scolaire. South, Haynie et Bose (2007) le confirment également, mais auprès de populations d'élèves nomades. D'autres auteurs, tels que l'équipe de Jimerson *et al.* (2000) situent le rendement comme une des variables qui contribuent au processus de décrochage. Ces auteurs insistent sur le fait qu'il s'agit effectivement d'un processus dans lequel interagissent plusieurs variables dans le temps.

Enfin, plusieurs études font état de l'influence d'autres facteurs sur le rendement, qui influence ensuite à son tour la finalité scolaire positive (diplomation) ou négative (décrochage scolaire). Par exemple, Rosenfeld, Richman et Bowen (2000) ont étudié l'influence du soutien social sur le rendement et le décrochage. Leurs résultats démontrent que le soutien favorise le rendement qui favorise l'obtention d'un diplôme. Le soutien parental a été documenté comme influence sur le rendement dans plusieurs études (Englund, Egeland, et Collins, 2008; Hoge, Smit, et Crist, 1997). Le soutien à l'engagement scolaire, en classe, a aussi été documenté comme jouant un rôle prépondérant face à la réussite scolaire (Allen *et al.*, 2011 ; Green *et al.*, 2004). Puisque le rendement scolaire est si important, l'intervention en classe mérite une attention particulière dans la prochaine section.

3.2 L'INTERVENTION EN CLASSE

Afin de permettre aux enseignants des classes ordinaires au secondaire de contribuer à la prévention du décrochage scolaire dans leurs interventions de tous les jours, deux sections sont présentées ici : 1) l'intervention par type d'élèves à risque de décrochage scolaire et 2) la promotion de l'engagement scolaire des élèves. Il est clair que ces sections ne sont pas exhaustives et que plusieurs autres stratégies auraient pu être présentées en lien avec les types. Toutefois, comme il s'agissait de recenser les études directement en lien avec le décrochage scolaire ou avec les variables qui y sont associées, nous avons priorisé essentiellement les travaux de Fortin (2012) et de Pianta, Hamre et Mintz (2011).

3.2.1 L'intervention par types d'élèves à risque de décrochage scolaire

Le tableau 3 présente les attitudes de base que devraient adopter les enseignants dans leurs interactions avec les élèves des quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006) de même que les actions à éviter et les interventions à préconiser en classe. Ces éléments sont tirés du guide Trait d'Union (Fortin, 2012).

Tableau 3
Attitudes et interventions à adopter envers les élèves à risque de décrochage selon les types
(Adapté du Guide Trait d'Union, Fortin, 2012)

ÉLÈVE PEU INTÉRESSÉ, PEU MOTIVÉ		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute de l'élève • Établir une relation affectueuse 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 au niveau 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 • Modeler les stratégies et les étapes d'apprentissage • S'assurer que l'élève vive 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
ÉLÈVE DÉMONTANT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Être respectueux • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir une relation basée sur une lutte de pouvoir • Négocier lors de l'application d'une conséquence • S'opposer à lui ou le critiquer devant les autres élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un environnement sécurisant pour l'élève • Enseigner et appliquer les règles en classe de façon cohérente • Établir clairement vos limites personnelles face à l'élève • S'assurer que les tâches scolaires représentent un défi réaliste • Créer une relation positive et valorisante avec l'élève • Féliciter quand il adopte un comportement souhaité • Lui donner des responsabilités qui l'aident à canaliser son énergie de façon positive

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le sarcasme ou l'humiliation • Éviter l'escalade qui conduit à la perte de contrôle ou à la crise 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'humour pour dédramatiser les situations • Lors d'une inconduite, appliquer immédiatement la mesure prévue afin de prévenir une escalade dans le comportement du jeune • Permettre à l'élève 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
ÉLÈVE DÉPRESSIF		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une attitude chaleureuse envers cet élève • L'encourager et le féliciter très régulièrement • Écouter l'élève sans le juger • S'entendre avec lui pour préciser l'aide dont il peut avoir besoin et lui donner une attention particulière à des moments précis 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une intervention devant le groupe sans en avoir discuté préalablement avec cet élève • Lui imposer des objectifs qui ne respectent pas son rythme • S'abstenir d'intervenir • 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 le jeune 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 • Prendre au sérieux tous les propos suicidaires, le faire parler de sa tristesse et de sa colère et le référer immédiatement à un professionnel des services éducatifs pour évaluer le risque suicidaire
ÉLÈVE ADOPTANT DES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES		
Attitude de base	À éviter	Interventions en classe
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'intérêt à l'élève et être attentif à ses comportements • Être disponible • Favoriser la responsabilisation de l'élève lorsqu'il a tort pour qu'il en assume les conséquences • Être attentif aux nouvelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Un environnement trop contrôlant (détective, surveillance intensive) peut avoir l'effet de défier ces élèves qui useront d'imagination pour déjouer les règles • Un système 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroître le sens moral de l'élève : pour ce faire, il faut amener l'élève à développer les habiletés sociales pour qu'il puisse : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Reconnaître les dilemmes moraux ⇒ Adopter des valeurs morales ⇒ Sélectionner des comportements alternatifs ⇒ Être sensible et empathique envers les autres • Garder l'élève à l'école : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Adapter les exigences, cela augmente la

acquisitions matérielles du jeune <ul style="list-style-type: none"> • Rétablir les faits et éviter les longues discussions 	punitif (suspension, retenue) et peu tolérant peut éloigner l'élève de l'école. Il sera plus difficile de le motiver à revenir	motivation et la confiance qu'il peut réussir <ul style="list-style-type: none"> ⇒ 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
--	--	--

3.2.2 La promotion de l'engagement en classe

Les travaux de Pianta *et al.* (2011) suggèrent que l'engagement de l'élève en classe est observable à travers des comportements précis, notamment s'il demande ou répond à des questions, offre de participer aux activités et partage ses idées, regarde l'enseignant et démontre une écoute active, manipule le matériel et demeure centré sur la tâche, comportements qui renvoient aux dimensions affective et comportementale. Finn (1989) accordait une place importante à l'engagement dans son modèle conceptuel de participation et d'identification qui pouvait expliquer la réussite ou le décrochage scolaire, précisément en fonction du niveau d'engagement de l'élève dans son cheminement scolaire. Tinto (1975) suggérait également que le décrochage scolaire pouvait être fonction de l'engagement de l'élève et de la capacité du milieu de susciter cet engagement. Ainsi, dans la perspective de promouvoir l'engagement des élèves, trois concepts peuvent être analysés en classe. Il s'agit du soutien pédagogique, de l'encadrement et du soutien émotionnel. Les pistes à suivre que proposent Pianta et son équipe sont présentées dans le Tableau 4 inclut dans les pages qui suivent la présentation de ces concepts.

3.2.2.1 Le soutien pédagogique

Avant de présenter les éléments qui constituent la grille de Pianta, il est important de présenter ce que les chercheurs rapportent en lien avec l'importance du soutien pédagogique pour soutenir l'engagement et la réussite des élèves. Les enseignants seront peut-être intéressés de savoir que les garçons perçoivent moins bien que les filles le soutien de leur entourage, notamment celui de l'enseignant (Chapin et Yang, 2009). Les

perceptions des élèves, particulièrement les garçons, du soutien des enseignants et des camarades de classe diminuent avec l'âge et elles sont identifiées comme ayant un effet sur la fréquentation scolaire (DeWit, Kariojaa et Ryc, 2010). Enfin, la perception du soutien des enseignants est un des meilleurs prédicteurs du sentiment d'appartenance pour les élèves du secondaire : plus un jeune perçoit un soutien des enseignants plus son sentiment d'appartenance à la classe et à l'école est positif (Lapointe et Legault, 2004).

Dans les travaux de Pianta *et al.* (2011), quatre dimensions sont rattachées à ce domaine soient la compréhension du contenu, l'analyse et la résolution de problème, la qualité des rétroactions ainsi que le dialogue pédagogique. Les adolescents apprennent mieux dans un environnement où les enseignants ont des attentes élevées, lorsqu'ils bénéficient individuellement d'un accompagnement et d'un support suffisant pour atteindre les objectifs à réaliser. Les enseignants efficaces présentent différents types de matériel et ce matériel varié est présenté en étape. De plus, les enseignants performants, guident les élèves, utilisent le modelage et plusieurs exemples pour favoriser la compréhension et offrent la possibilité aux élèves de pratiquer sous leur supervision. Ces pratiques supervisées des procédures et des compétences à développer aident le développement de l'autonomie et libèrent ainsi l'énergie cognitive pour mieux comprendre. Une bonne qualité des rétroactions sert aussi à améliorer l'apprentissage des élèves soit en comblant l'écart entre le niveau actuel de l'élève et l'objectif à atteindre. Des rétroactions efficaces sont immédiates, correctives et spécifiques liées au milieu authentique. Ces rétroactions servent à contrôler la frustration et augmentent l'intérêt, l'effort et la motivation face à la tâche et encouragent l'apprentissage et la réflexion.

3.2.2.2 L'encadrement

L'équilibre adéquat entre l'encadrement et l'autonomie dans le climat de classe apparait nécessaire dans le soutien des élèves au secondaire, spécialement pour les élèves à risque (Jang *et al.*, 2010). L'encadrement fait référence aux stratégies utilisées par les enseignants qui établissent: les règles formelles et informelles en classe, les exigences

claires et les attentes face aux activités à réaliser. Ce type de stratégies augmente le sentiment de compétence chez les élèves et favorise les résultats scolaires positifs (Jang *et al.*, 2010; Thijs et Verkuyten, 2009). L'encadrement offert par l'enseignant favorise une ambiance adéquate pour les interactions en classe et encourage l'engagement comportemental des élèves en groupe (Jang *et al.*, 2010; Tucker *et al.*, 2002). Les enseignants qui offrent un encadrement approprié en classe présentent des orientations claires, compréhensibles, explicites et détaillées; offrent un programme d'action pour guider l'activité des élèves au quotidien, et offrent une rétroaction constructive qui permet aux élèves de poursuivre leurs objectifs d'apprentissage (Jang *et al.*, 2010).

Le deuxième domaine dans les travaux de Pianta *et al.* (2011), soit l'encadrement, peut être analysé à l'aide des dimensions reliées à la gestion des comportements, à la productivité et aux différentes approches pédagogiques que l'enseignant utilise en classe. Les classes où l'enseignant gère positivement les comportements favorisent l'apprentissage et le progrès scolaire des élèves. Les routines et les transitions bien établies contribuent à augmenter le temps aux apprentissages ce qui augmente la productivité en classe. Les enseignants qui gèrent efficacement leur classe s'assurent de la prévisibilité et réduisent la complexité des tâches par leurs approches pédagogiques et ils permettent ainsi aux jeunes de se concentrer sur leur apprentissage. Ces enseignants ont rendu explicites les règles et ils les appliquent avec constance. Ils interviennent de manière proactive et redirigent les comportements dérangeants. Les élèves sont ainsi plus engagés dans les tâches scolaires.

3.2.2.3 *Le soutien émotionnel*

Dans la perspective de prévention du décrochage scolaire, il est important de se soucier du soutien émotionnel qu'apportent les enseignants aux élèves à risque. Pour ces élèves, le soutien émotionnel ou le lien affectif qu'ils entretiennent avec les enseignants représentent leur porte d'entrée pour l'apprentissage. Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) soulignent que le jeune en difficultés scolaires a un lien fragile avec ses enseignants. Il est important pour lui de bâtir sa confiance en soi pour mieux construire, par la suite, un

lien de confiance avec l'enseignant. Aussi, Chapin et Yang (2009) avancent que les garçons perçoivent moins bien que les filles le soutien de l'enseignant. Sachant ceci, l'enseignant devrait être conscient que pour ces élèves, le lien de confiance est nécessaire avant que ne puisse être offert le soutien pédagogique. Une autre piste à suivre, pour l'enseignant, est qu'il a été démontré que l'enthousiasme de l'enseignant et son plaisir à enseigner ont un effet positif sur le plaisir des élèves à suivre le cours (Frenzel *et al.*, 2009). Enfin, selon Murray et Pianta (2007), un facteur important pour établir et maintenir de bonnes relations avec ses élèves relève des croyances qu'entretiennent les enseignants quant aux comportements et aux actions de leurs élèves (avoir des attentes élevées quant à la réussite et aux comportements, rencontres individuelles avec les étudiants, rétroaction positive et félicitations fréquentes).

Dans les travaux de Pianta *et al.*, (2011) le soutien émotionnel est un concept qui englobe les dimensions liées au climat positif, au climat négatif, à la sensibilité de l'enseignant et au respect du point de vue de l'élève. L'enseignant qui est enthousiaste, qui démontre de l'affectivité, qui est sensible aux difficultés des élèves, qui donne des commentaires positifs, qui a des attentes positives, qui écoute tous les élèves, qui offre de l'aide, qui connaît le nom de chaque élève, qui évite les sarcasmes, les punitions et l'humiliation, qui anticipe les problèmes et qui tient compte des différents points de vue exprimés en classe ou qui démontre de la flexibilité est un enseignant qui soutient émotionnellement ces élèves. Ce qui a comme conséquence que les élèves démontrent davantage des résultats positifs tels que l'engagement des élèves à l'école, des relations moins conflictuelles, un meilleur rendement scolaire et une attitude plus positive face aux tâches scolaires.

Tableau 4

Pistes pour promouvoir l'engagement de l'élève (Adapté de Pianta, Hamre et Mintz, 2011)

SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	ENCADREMENT/ ORGANISATION	SOUTIEN ÉMOTIONNEL
<p>COMPRÉHENSION DU CONTENU</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 <p>RÉTROACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> Favoriser des échanges soutenus Offrir des rétroactions Pratiquer l'étayage pour aider l'élève à aller plus loin dans son raisonnement Se montrer encourageant face aux efforts démontrés par ses élèves <p>ANALYSE ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES</p> <ul style="list-style-type: none"> Offrir aux élèves des situations où ils doivent analyser et résoudre des problèmes Favoriser le transfert des connaissances en pratique Offrir aux élèves des opportunités de réfléchir sur leurs apprentissages <p>DIALOGUE PÉDAGOGIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 	<p>GESTION DES COMPORTEMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer des attentes claires (en lien avec les comportements attendus) Adopter une attitude proactive Réorienter les comportements inappropriés vers les comportements attendus Féliciter les élèves qui démontrent des comportements conformes aux attentes <p>PRODUCTIVITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> Maximiser le temps consacré aux apprentissages Établir, enseigner et respecter les routines Structurer et annoncer les transitions harmonieusement Préparer le matériel pour qu'il soit accessible lorsque les élèves en ont besoin <p>SOUTIEN DES APPRENTISSAGES</p> <ul style="list-style-type: none"> Clarifier les objectifs d'apprentissage Varié les modalités d'enseignement (matériel, stratégies et modalités variés) Respecter autant que faire se peut le rythme d'apprentissage des élèves Favoriser la participation des élèves 	<p>COMMUNIQUER DE FAÇON POSITIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 des conversations sociales. <p>MANIFESTER DU RESPECT</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaître le nom de l'élève Utiliser un langage respectueux Avoir une voix calme Reconnaître et respecter la perspective des élèves <p>MANIFESTER UN AFFECT POSITIF</p> <ul style="list-style-type: none"> Sourire Rire Démontrer de l'enthousiasme <p>SOUTENIR LES APPRENTISSAGES ET L'ENGAGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> 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

effectués par les élèves.		situations d'apprentissage.
---------------------------	--	-----------------------------

Le prochain chapitre, bien que présentant des interventions pouvant se dérouler en marge de la classe, interpellera tout de même les enseignants. En effet, ces derniers portent souvent plusieurs chapeaux dans une école en remplissant des rôles d'enseignant-répondant, d'enseignant-ressource, de mentor, d'accompagnateur et d'agent de liaison avec la famille. C'est dans l'esprit de présenter différentes façons de promouvoir la persévérance et la réussite des élèves que ces efforts de prévention du décrochage scolaire sont présentés.

4. LES INTERVENTIONS EN MARGE DE LA CLASSE

Tel que décrit dans le premier chapitre, les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire présentent différentes caractéristiques et ils peuvent être regroupés en quatre types. Dans ce chapitre, les interventions qui s'inscrivent en marge de la classe seront présentées. Dans un premier temps viendront celles s'adressant aux élèves à risque de décrochage scolaire en général et suivront celles qui s'adressent aux élèves appartenant à chacun des types. Bien que plusieurs centaines de programmes aient été créés à travers le temps dans le but de prévenir le décrochage scolaire, seuls les programmes structurés ayant fait l'objet d'une évaluation seront recensés dans ce chapitre.

Plusieurs programmes d'intervention ou de prévention du décrochage scolaire ont vu le jour au cours des dernières décennies. Les milieux scolaires et municipaux ou régionaux s'organisent pour tenter d'améliorer la persévérance et la réussite de leurs élèves. Le site du National Dropout Prevention Center répertorie plus de 322 programmes qui ont vu le jour principalement aux États-Unis dans le but précis de prévenir le décrochage scolaire. Le site du CTREQ, quant à lui, propose un certain nombre de programmes qui ont fait leurs preuves au Québec dans ce créneau ou qui visent généralement la réussite scolaire. La mise en place de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) du MELS vise aussi la diminution du décrochage scolaire en milieu défavorisé.

L'évaluation des pratiques dans les 197 écoles secondaires qui ont bénéficié de la SIAA visant à améliorer la réussite de leurs élèves révèle des difficultés d'implantation. Malgré cela, l'équipe de Janosz souligne une amélioration des relations entre les élèves et leurs enseignants de même qu'une diminution des conduites délinquantes et de la consommation de drogues. Toutefois, ils n'observent aucun changement au plan de la réussite et de la persévérance des élèves (Janosz *et al.*, 2010).

Certains programmes implantés au Québec n'ont pas nécessairement fait l'objet d'autres publications scientifiques ou d'évaluation systématique, ils sont donc difficiles à recenser. De plus, cette lacune laisse planer un doute quant à leur efficacité. Par contre, plusieurs autres initiatives ont été documentées aux États-Unis par le biais d'études d'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire depuis 1987. Les composantes de ces programmes sont d'abord détaillées afin d'offrir des pistes sur lesquelles se baser dans l'élaboration de nouvelles stratégies. Par la suite, nous avons choisi de répertorier ici des programmes qui ont été évalués au Québec et qui démontrent des éléments intéressants pour les enseignants qui travaillent auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire. Nous les avons divisés plus particulièrement selon les types d'élèves.

4.1 LES COMPOSANTES DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les approches préconisées par les programmes de prévention sont variables. Elles incluent 1) les habiletés scolaires; 2) les habiletés sociales et émotionnelles; 3 le soutien scolaire; 4) le soutien émotionnel; 5) l'orientation professionnelle; 6) la formation des enseignants; 7) l'école; 8) la famille. Essentiellement, ces programmes visent d'une part la réduction du décrochage et, d'autre part, l'amélioration du rendement, des relations élève-enseignant et école-famille-communauté, l'augmentation de la présence en classe, la réduction des problèmes de comportement et la création d'un climat scolaire où les élèves vivent une expérience positive et réalisent des apprentissages significatifs.

4.1.1 Habiletés scolaires

Le développement des habiletés scolaires passe par l'enseignement de différentes stratégies et techniques de travail permettant aux élèves de mieux réussir à l'école. Ces derniers développent leurs habiletés d'étude (prise de notes, habiletés d'écoute en classe, habitudes d'étude), mais aussi de préparation aux examens et de passation de tests. Dans les programmes qui incluent cette composante, les élèves apprennent à adopter une attitude positive face à ceux-ci. On leur enseigne également des habiletés de lecture qu'ils peuvent

réinvestir dans les activités en classe. Enfin, ils sont placés en groupes d'apprentissage hétérogènes pour réaliser les exercices d'intégration et étudier. Ils reçoivent fréquemment des renforcements, tant pour les efforts individuels que pour les progrès de leur équipe (Pearson et Banerji, 1993).

4.1.2 Habiletés sociales et émotionnelles

Les programmes visant à développer les habiletés sociales des élèves sont principalement centrés sur l'enseignement de stratégies de résolution de problèmes ou de gestion de conflits. Dans les programmes incluant cette composante, les élèves apprennent également à éviter l'utilisation de comportements agressifs et à les remplacer par des comportements adaptés. Ils établissent des relations avec des pairs prosociaux, ayant une influence positive sur eux. De plus, ils développent leurs habiletés à adopter des comportements centrés sur la tâche et de communication, de prise des décisions, de coopération et de gestion de soi. Ils acquièrent une image plus positive d'eux-mêmes. Enfin, ils sont encouragés à s'inscrire dans les activités parascolaires (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott et Hill, 1999; Lever *et al.*, 2004; Larson et Rumberger, 1995; Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley, 1998; Vitaro, Brendgen et Tremblay, 1999).

4.1.3 Soutien scolaire

Le soutien scolaire s'établit à travers des contrats et des plans d'intervention individualisés pour maintenir les élèves dans l'école et les diriger efficacement vers les personnes ressources adéquates, mais également en leur permettant de développer un sentiment d'appartenance à l'école par le renforcement positif, la mise en place d'un local personnalisé où ils peuvent se retrouver durant les récréations et les diners organisés en leur honneur. Dans les programmes qui incluent cette composante, les élèves utilisent du matériel adapté (textes préenregistrés ou déjà surlignés), reçoivent des périodes d'enseignement supplémentaires et participent à des cours durant la soirée, la fin de semaine ou l'été pour atteindre les objectifs du programme scolaire. Un suivi étroit de leurs

progrès est effectué et ils sont récompensés pour leurs réussites (Langley, 1993; Larson et Rumberger, 1995; Larrivee et Bourque, 1991; Lever *et al.*, 2004; Sinclair *et al.*, 1998).

Parmi les activités de soutien proposées, le tutorat occupe une place importante. Les tuteurs sont des enseignants, des étudiants au baccalauréat en éducation, en littérature et en mathématiques ou des pairs plus compétents. Ils peuvent aider les élèves dans leurs devoirs, donner quelques notions de rattrapage ou servir de personne ressource lors des périodes d'enseignement dans les classes destinées aux élèves à risque. La fréquence des rencontres varie entre une fois par jour et deux fois par semaine. Le faible ratio élève-tuteur permet un enseignement individualisé et adapté aux besoins spécifiques de chaque élève. Les tuteurs réussissent bien au plan scolaire, ils peuvent dans ce sens servir de modèle et stimuler la persévérance des élèves bénéficiant des périodes de tutorat (Langley, 1993; Mayer et Mitchell, 1993; Pearson et Banerji, 1993; Somers et Piliawsky, 2004).

Enfin, le mentorat permet un suivi assidu de la présence en classe et des progrès scolaires de l'élève. Dans ce type de composante, le mentor entretient un contact étroit avec l'élève, mais également sa famille. Il appelle en effet à la maison lorsque l'élève s'absente. Il vérifie que l'élève s'engage pleinement dans ses apprentissages et l'encourage dans ce sens. Il agit comme modèle, adulte significatif et confident. Il contacte son élève fréquemment pour faire un retour avec lui sur ses progrès. Enfin, il sert de médiateur pour résoudre les conflits entre l'élève et ses pairs, ses parents ou le personnel de l'école (Baker et Sansone, 1990; Langley, 1993; Larson et Rumberger, 1995; Larrivee et Bourque, 1991; Lever *et al.*, 2004; Pearson et Banerji, 1993; Reyes et Jason, 1991; Sinclair *et al.*, 1998; Slicker et Palmer, 1993).

4.1.4 Soutien émotionnel

Le counseling de groupe ou individuel offre un soutien, un accompagnement et un lieu d'échange aux élèves à risque de décrochage scolaire par rapport aux sujets qui les préoccupent, tels que la motivation scolaire, la gestion du temps, les politiques de l'école,

les objectifs de carrière, la consommation de drogues et d'alcool. Dans les programmes qui incluent cette composante, les rencontres menées par des conseillers scolaires ou des étudiants diplômés en travail social se déroulent à un rythme bihebdomadaire, hebdomadaire ou bimensuel (Langley, 1993; McNeil et Franklin, 1988).

4.1.5 Orientation professionnelle

Les programmes qui incluent une composante d'orientation professionnelle visent d'une part à faire connaître aux élèves les différents programmes d'études et les cheminements associés à certains emplois et à leur permettre de se fixer des objectifs de carrière. D'autre part, ils permettent aux élèves de se familiariser avec le marché du travail et le monde de l'emploi par le biais de conférences, de visites en entreprises et de stratégies de recherche et de préparation à l'emploi. Les conférences sont axées sur l'importance de l'école, le lien entre les apprentissages et la future carrière, la préparation aux études collégiales et la persistance face aux obstacles (Lever *et al.*, 2004; Somers et Piliawsky, 2004).

4.1.6 Formation des enseignants

La composante de formation des enseignants porte sur la gestion de classe, l'apprentissage coopératif et les stratégies d'enseignement interactives et efficaces, telles que les habiletés de communication, la clarification, l'opérationnalisation, la reconnaissance et le renforcement des comportements attendus ainsi que les habiletés à mettre l'accent sur les objectifs d'apprentissage. Les enseignants reçoivent du matériel pédagogique supplémentaire et sont soutenus, guidés et reconnus dans leurs démarches par la direction, le personnel de l'école et les intervenants responsables du projet de prévention du décrochage. Les enseignants sont également invités à observer et discuter des progrès de leurs élèves et des plans d'intervention à mettre en place (Hawkins *et al.*, 1999; Lever 2004; Mayer et Mitchell, 1993; Pearson et Banerji, 1993).

4.1.7 École

Certaines initiatives de prévention ont été structurées autour d'une composante école. Le premier élément considéré dans ces initiatives visait à la structure de l'école et plus particulièrement la réduction de la taille des classes. La prémisse est que l'enseignant ait plus de temps à consacrer à chaque élève. L'enseignement individualisé et l'adaptation du curriculum en fonction des habiletés des élèves permettent de leur faire vivre plus de réussites. De plus, la révision des règles de vie et des politiques disciplinaires vise la cohérence entre la classe et l'école. Parfois, les élèves, les parents et les membres de la communauté peuvent prendre part aux décisions concernant l'établissement de nouvelles règles et politiques. Enfin, le maintien du groupe-classe pour les matières de base assure plus de stabilité et le développement d'un sentiment d'appartenance et de soutien entre les pairs (Baker et Sansone, 1990; Larrivee et Bourque, 1991; Pearson et Banerji, 1993; Reyes et Jason, 1991).

4.1.8 Famille

L'amélioration de la relation école-famille passe en grande partie par l'enseignant. Dans les initiatives de prévention incluant cette composante, celui-ci est invité à communiquer avec les parents et ce, dès le début de l'année, par le biais d'appels téléphoniques ou de courts messages pour établir une relation positive. Il est également disponible pour répondre à leurs questions et les rencontrer. Parfois, des conférences sont aussi offertes aux parents. Enfin, un rapport écrit est envoyé fréquemment à la maison. Il témoigne du progrès et du cheminement de l'enfant (Baker et Sansone, 1991; Larson et Rumberger, 1995; Larrivee et Bourque, 1990; Pearson et Banerji, 1993).

L'implication des parents au plan scolaire se développe à travers la place qui leur est faite à l'école. On leur indique quand et comment ils peuvent participer à la vie scolaire. Ils peuvent faire du bénévolat pour l'école, assister les enseignants durant les périodes de

lecture, accompagner les élèves lors des sorties et même passer une journée avec leur enfant à l'école (Larson et Rumberger, 1995; Temple, Reynolds et Miedel, 2000).

Ensuite, le développement des habiletés parentales est offert principalement dans le cadre des projets menés auprès des élèves de l'élémentaire. La formation sur la gestion de comportements, l'encadrement disciplinaire, les renforcements pour les comportements prosociaux ainsi que la gestion de crise est basée fréquemment sur le modèle de Patterson (1982). On encourage les parents à appliquer les habiletés qu'ils ont apprises et on leur enseigne à soutenir leurs enfants au plan scolaire et à développer des stratégies pour éviter qu'ils consomment des drogues (Hawkins *et al.*, 1999; Larson et Rumberger, 1995; Vitaro *et al.*, 1999).

Enfin, on oriente les parents vers les ressources de la communauté dont les membres de la famille peuvent bénéficier, tels que les services de santé mentale et de protection de la jeunesse, les programmes d'insertion sur le marché de l'emploi ou de prévention et d'intervention pour la consommation de drogues ou d'alcool ainsi que les activités sportives et récréatives (Larson et Rumberger, 1995).

4.2 TRAIT D'UNION : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Ce programme inspiré de Check and Connect (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) vise à créer une relation significative entre l'élève et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier en contexte scolaire. Pour participer au programme, les élèves doivent d'abord être identifiés à risque de décrochage scolaire. Le dépistage et l'identification du type d'élève à risque sont deux étapes préalables à cette participation. Les élèves complètent donc le logiciel du dépistage du décrochage scolaire (LDDS, Fortin et Potvin, 2007). Ils sont par la suite sélectionnés pour participer au programme à partir de l'intensité de leur risque de décrochage, mais aussi de la présence d'échecs scolaires, d'absentéisme, de suspensions et en fonction de la recommandation de leur enseignant indiquant qu'ils bénéficieraient du programme.

D'autres éléments incontournables de Trait d'Union incluent le suivi d'indicateurs précis de désengagement (retards, absences, retenues, suspensions, échecs) et les rencontres avec un accompagnateur, généralement un enseignant, formé pour intervenir selon les fondements du programme.

Le programme Trait d'Union repose sur les composantes Trait et Union. L'objectif de la composante Trait est d'évaluer quotidiennement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire pour chacun des élèves accompagnés. Puisque la relation entre l'élève et un adulte signifiant est fortement associée à la réussite scolaire, la composante Union comprend des rencontres de 20 à 30 minutes à chaque cycle de neuf jours entre l'élève et son accompagnateur. Ces rencontres se déroulent de novembre à juin et permettent à l'accompagnateur et à l'élève d'établir d'abord une relation de confiance, base essentielle à la réussite du programme. Ils ciblent ensuite, ensemble, un objectif et mettent en place des stratégies positives d'intervention qui peuvent prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Entre novembre et juin, l'accompagnateur assure également le suivi de ces stratégies et l'atteinte de l'objectif visé. Puisque le programme est généralement offert aux élèves à haut risque de décrochage scolaire, il est arrivé que leur participation à Trait d'Union se poursuive sur une période de plusieurs années avec le même accompagnateur, apportant ainsi à l'élève la stabilité nécessaire à la poursuite de son cheminement scolaire.

Les accompagnateurs ont besoin de formation et de supervision. Un coordonnateur Trait d'Union identifié dans chaque école assure ces fonctions. Idéalement, ce coordonnateur est un professionnel (psychoéducateur, psychologue, conseiller d'orientation). En plus de superviser le processus de dépistage des élèves et de jumelage élève-accompagnateur, il offre la formation théorique et pratique aux accompagnateurs et assure leur supervision (généralement trois rencontres de groupe de 65 minutes et trois rencontres individuelles de 15 minutes par élève accompagné) durant l'année scolaire. Pour assurer une bonne implantation du programme Trait d'Union, le coordonnateur travaille

étroitement avec l'équipe de direction de l'école afin d'arrimer les actions liées à ce programme aux orientations générales de l'école.

Depuis 2007, les élèves de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) participent au dépistage du risque de décrochage scolaire à partir du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). En 2006, le taux de décrochage scolaire de la CSRS se situait à 31 %. En 2008, le programme Trait d'Union a été implanté pour la première fois dans les quatre écoles secondaires de cette commission scolaire. Il a par la suite été bonifié en fonction des commentaires des élèves, des accompagnateurs, des professionnels et des directions. Selon les résultats observés à la CSRS, Trait d'Union est un programme très efficace qui contribue à diminuer plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux (Poirier et Fortin, soumis). De plus, il favorise la persévérance des élèves accompagnés. En effet, pendant l'année scolaire 2009-2010, parmi les élèves de secondaire 1 à 4 qui ont participé à Trait d'Union, seulement 1 % ont abandonné le programme et quitté l'école pendant l'année scolaire 2009-2010 alors que ce taux est de 4 % chez les élèves à risque de décrochage scolaire qui n'ont pas participé. L'année suivante, en 2010-2011, parmi les élèves accompagnés inscrits en secondaire 1 à 5, le taux de décrochage était de 5 %. Considérant que les élèves sélectionnés pour participer à Trait d'Union sont les plus à risque de décrochage scolaire de la CSRS, le faible taux de décrochage observé est très encourageant.

Les analyses comparant les élèves accompagnés et non accompagnés ont permis d'observer que la participation à Trait d'Union est associée à une diminution, au plan personnel, du risque de décrochage scolaire, des attitudes négatives envers l'école, des symptômes anxieux, dépressifs et de retrait, de la somatisation, des problèmes d'attention et des comportements agressifs ainsi qu'à l'amélioration de la perception de l'implication parentale, de son niveau de réussite et des aspirations scolaires. Au plan scolaire, la participation à Trait d'Union est associée à l'amélioration de la perception du climat de classe, de l'orientation vers le travail, de la qualité de vie à l'école, de la satisfaction envers l'école, du succès, du statut à l'école et de l'estime de soi ainsi qu'à une diminution de

l'aliénation envers l'école. Enfin, au plan familial, Trait d'Union contribue à une perception plus positive du fonctionnement familial ainsi que de l'expression et de l'investissement affectifs dans la famille. Les résultats des analyses ont montré que pour la majorité des variables, les élèves accompagnés présentaient des perceptions plus négatives au pré-test que les élèves non accompagnés, mais que les perceptions des deux groupes étaient équivalentes à la fin du programme (Fortin et Poirier, soumis).

4.3 PARE-CHOCS : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES DÉPRESSIFS

Pare-Chocs (Marcotte, 2006) est un programme de prévention ciblée des symptômes dépressifs destiné aux adolescents de 14 à 17 ans. Il comprend 12 rencontres en petits groupes (6 à 10 participants) offertes par deux animateurs ayant une expérience d'intervention en santé mentale et de groupe ainsi que des connaissances sur l'approche cognitivo-comportementale. Le programme se déroule à une fréquence bihebdomadaire durant six semaines pour un total de 18 à 24 heures d'intervention. L'exposition au programme varie en fonction de la durée de chacune des 12 rencontres (1,5 à 2 heures). Des ateliers comprenant 55 activités sous formes variées (discussions de groupe, jeux de rôles, débats, questionnaires, etc.) permettent d'aborder différents thèmes : le modèle théorique sous-jacent à l'intervention, l'éducation émotionnelle, la restructuration cognitive, l'autocontrôle et l'augmentation des activités plaisantes. Ces ateliers permettent aussi aux participants de développer des techniques de relaxation, des habiletés sociales, de communication, de négociation et de résolution de problèmes, leurs connaissances sur la dépression, leur estime de soi, une image corporelle plus positive et des habiletés d'études et d'organisation du travail scolaire. Trois rencontres de 120 minutes portant sur les connaissances sur la dépression, la restructuration cognitive, les habiletés de communication et de résolution de problèmes sont également proposées aux parents.

Le programme Pare-Chocs a été évalué à la CSRS à l'hiver 2010. Au niveau de l'implantation, les résultats montrent que le contenu du programme a été couvert à 78 %, que l'exposition est en général supérieure à celle qui était recommandée et que les élèves

ont en moyenne participé à près de 80 % des rencontres, mais que leurs parents n'ont participé qu'à 48 % d'entre elles. Différentes pistes ont été soulevées pour expliquer les difficultés à offrir l'ensemble du contenu, notamment le grand nombre d'activités proposées, les contraintes de temps en milieu scolaire, l'hétérogénéité de la formation initiale des intervenantes et le fait que peu avaient été exposées à l'approche cognitivo-comportementale. Toutefois, la formation, la supervision, le manuel d'intervention, le soutien de la direction et le sentiment de compétence des intervenantes ont contribué à une implantation d'une plus grande qualité. Sur le plan de la participation, les intervenantes soulignent que l'absentéisme de certains élèves a limité leur exposition à Pare-Chocs, même si le programme semblait répondre à un besoin important chez ces derniers. Les adolescents se sont également créé un réseau de soutien auprès des membres de leur groupe Pare-Chocs et des intervenants, ce qui leur assure la présence de ressources d'aide significatives pour leur cheminement futur (Poirier, Marcotte, Joly et Fortin, sous presse).

En plus de la satisfaction élevée des participants face au programme, les résultats montrent que la participation à Pare-Chocs contribue à diminuer les distorsions cognitives et améliorer les stratégies de résolution de problèmes, deux facteurs fortement associés au risque de développer des symptômes dépressifs (Calvete et Cardenoso, 2005; Lévesque et Marcotte, 2009). Six mois après la fin du programme, cette amélioration est davantage observée chez les élèves qui ont participé à un plus grand nombre de rencontres. Les résultats montrent aussi que la diminution des distorsions cognitives contribue à réduire les symptômes dépressifs tant à la fin du programme que six mois plus tard. Une tendance est également observée voulant que l'amélioration des stratégies de résolution de problèmes favorise la diminution des symptômes dépressifs à ces deux moments. Malheureusement, vu la petite taille de l'échantillon, ces effets n'ont pu être observés pour le risque de décrochage scolaire. Considérant que plusieurs auteurs ont montré la relation significative qui existe entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage (Fortin *et al.*, 2004; Gagné et Marcotte, 2010; Vander Stoep, Weiss, McKnight, Beresford et Cohen, 2002), que Pare-Chocs est cognitivo-comportemental et que ce type d'intervention permet de réduire le

décrochage scolaire (Cobb, Sample, Alwell et Johns, 2006), qu'il s'agit d'un programme de nature multidimensionnelle comme l'est la problématique du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004; Rumberger, 1995) et que plusieurs composantes de Pare-Chocs (développement de l'estime et du contrôle de soi et des habiletés sociales, de résolution de problèmes et de négociation) correspondent aux éléments intégrés aux programmes qui se sont révélés efficaces pour réduire le taux de décrochage scolaire (Eggert, Seyi et Nicholas, 1990 ; Larson et Rumberger, 1995 ; Sinclair *et al.*, 1998), nous pensons que l'implantation de ce programme pourrait favoriser la persistance des élèves à risque de décrochage scolaire présentant des symptômes dépressifs (Poirier, Marcotte, Joly et Fortin, sous presse). Évidemment, cette hypothèse demeure à confirmer par des études menées auprès de plus larges échantillons.

4.4 BIEN DANS MES BASKETS: UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES PEU INTÉRESSÉS

Présenté dans le répertoire Coeuréaction sur les programmes, projets et organismes intéressés par le partenariat école-famille-communauté géré par le CTREQ, le programme Bien dans mes baskets! a été développé à l'école secondaire Jeanne-Mance de la Commission scolaire de Montréal par l'intervenant social Martin Dusseault. Il s'adresse à l'ensemble des élèves, mais vise particulièrement ceux qui sont à risque de décrochage. Ses objectifs sont de favoriser la persévérance et la réussite scolaires, le développement de comportements prosociaux et de saines habitudes de vie, l'implication dans la communauté ainsi que l'établissement d'objectifs pour augmenter la motivation à réussir et à persévérer à l'école. Bien que la pratique du basketball soit une activité centrale dans le programme, d'autres activités sont mises en place pour assurer le développement psychosocial optimal des élèves. Il comprend en effet des activités d'intervention auprès de l'élève et de sa famille visant son développement social, scolaire et personnel (habiletés de communications, gestion du stress, estime de soi, autonomie, stratégies pour améliorer la réussite scolaire) ainsi que des activités à l'école et dans la communauté (valorisation des élèves, bourses, tournois, etc.) pour augmenter leur sentiment d'appartenance.

Préalablement à ces activités, une analyse des facteurs de risque pour la persévérance est réalisée avec chaque élève, ce qui permet d'identifier les cibles ou les compétences à développer dans le cadre des pratiques au gymnase et les autres activités du programme. À ce jour, plusieurs élèves qui ont bénéficié du programme ont persévéré jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Certains ont été recrutés par les équipes du collégial AAA et ont participé aux Jeux du Canada. Ils se distinguent également en remportant des prix d'étudiant athlète à leur école ou des prix provinciaux de la persévérance académique et sportive. Une évaluation plus rigoureuse des effets du programme est actuellement menée par la chercheuse Suzanne Laberge (UQAM), grâce à une subvention de la Fondation Lucie et André Chagnon (2010-2013). Ses résultats préliminaires suggèrent que le programme contribue à un plus grand sentiment d'appartenance à l'école et de contrôle sur leur vie, à une plus grande capacité à faire des choix appropriés et à une plus grande persévérance scolaire.

4.5 ALTERNATIVE-SUSPENSION : UN PROGRAMME CIBLANT LES ÉLÈVES QUI ONT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Également résumé dans le répertoire Coeuréaction, le programme Alternative-suspension est destiné aux élèves du secondaire qui ont des problèmes récurrents ou sporadiques à l'école les menant à la suspension. Alternative-suspension vise à diminuer le nombre de suspensions en fournissant aux élèves un soutien pour qu'ils utilisent ce temps de manière constructive 1) en identifiant ce qui est important pour eux et ce qui les motive à l'école, 2) en les aidant dans leurs travaux scolaires pour qu'ils ne prennent pas de retard, 3) en leur permettant par des ateliers de développer des habiletés et des aptitudes personnelles et sociales qu'ils pourront réinvestir à l'école, 4) en leur permettant de développer leur estime de soi et leur autonomie et 5) en leur offrant des stages vocationnels ou en entreprise. Par la réalisation de ces objectifs, le programme favorise auprès des participants le respect de soi et des autres et les amène à changer leur attitude envers l'école. Offert dans un point de service, le programme comprend plusieurs étapes, incluant le contact entre l'école et le point de service, la planification de la suspension, l'accueil de

l'élève, la suspension proprement dite où alternent les tâches scolaires et les ateliers sur les habiletés sociales, la préparation du retour et le retour à l'école ainsi que la rencontre de suivi entre l'intervenant du programme et l'élève un mois après la fin de la suspension. Alternative-suspension a été évalué par une firme indépendante entre 2002 et 2005. Les résultats montrent que les méthodes et les principes du programme contribuent significativement à diminuer les facteurs de risque du décrochage scolaire. Pour de plus amples renseignements, il est possible de se rendre sur le site du programme à l'adresse suivante : <www.alternativesuspension.ca>. Le programme Alternative-suspension suit sensiblement le même modèle que le programme Répét-Transit offert, entre autres, à la Commission scolaire de Montréal et à la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries.

4.6 LES PROGRAMMES CIBLANT LES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

Puisqu'à notre connaissance, aucun programme québécois n'est destiné spécifiquement aux élèves de ce sous-groupe, nous ne pouvons en présenter un. Toutefois, les programmes offerts aux jeunes de type problème de comportements visant notamment le développement d'habiletés sociales et de résolution de problèmes, de même que la diminution des distorsions cognitives en lien avec les comportements extériorisés peuvent être utilisés auprès de ce type d'élèves.

Nous n'avons présenté qu'un exemple de programme par type d'élève à risque de décrochage scolaire. Évidemment, cette liste n'est pas exhaustive. Elle peut toutefois être complétée par les nombreux programmes suggérés dans le Guide de prévention du décrochage scolaire *Y'a une place pour toi!* (Potvin et al., 2007).

5. LA DISCUSSION : PISTES À SUIVRE

Dans cette section, nous présenterons le fait que les interventions en classe doivent être soutenues et se présenter dans un cadre plus large de prévention du décrochage scolaire. Dans plusieurs régions où ont fonctionné des initiatives de prévention, plusieurs acteurs y ont travaillé de concert, et ce, pendant un certain temps. C'est utopique de penser que l'enseignant peut agir seul dans la prévention du décrochage scolaire.

5.1 LE SOUTIEN À L'ENSEIGNANT

Il y a une prise de conscience croissante que les améliorations dans la qualité et les normes de l'apprentissage des élèves sont, dans une certaine mesure au moins, reliées à l'amélioration de la qualité des enseignants à apprendre professionnellement tout au long de leur carrière (Borko, 2004; Fishman, Marx, Best et Tal, 2003 dans Armour et Yelling, 2007; Reynolds et Teddlie, 2000 dans Armour et Yelling, 2007). On pourrait même soutenir que la formation professionnelle continue pour les enseignants est maintenant considérée comme une sorte de panacée, à condition qu'elle soit plus importante et de meilleure qualité et comme la solution à un éventail de problèmes en éducation (Fishman *et al.*, 2003 dans Armour et Yelling, 2007).

Les enseignants identifient deux types de soutien dont ils aimeraient pouvoir bénéficier. Ils ont un besoin pédagogique ainsi qu'un besoin psychologique (Gold, 1996 dans Paulus et Scherff, 2008). Le soutien pédagogique viserait à aider les enseignants à vivre des réussites autant dans la classe que dans l'environnement de l'école, notamment en lien avec les défis exprimés en lien avec l'implantation d'une gestion de classe efficace, l'augmentation de la motivation des élèves, l'organisation de l'enseignement, l'évaluation des élèves, les relations avec les parents, le traitement des différences des élèves et l'acquisition de matériel pour la classe (Darling-Hammond, 2003; Veenman, 1984 dans Paulus et Scherff, 2008). Le soutien psychologique, qui inclut le soutien émotionnel, la considération positive, l'écoute empathique, la construction de confiance, la gestion du stress et une augmentation de l'efficacité et de l'autosuffisance (Gold, 1996 dans Paulus et

Scherff, 2008) permettrait de consolider l'estime de soi, le respect de soi, l'autosuffisance et des façons de gérer le stress (Paulus et Scherff, 2008). Les enseignants devraient avoir accès au soutien psychologique incluant une conscientisation des besoins de l'individu, des moyens pour répondre à ces besoins et des réseaux de soutien. De plus, les enseignants ont besoin de se sentir valorisés, sécurisés et connectés aux autres; avoir le pouvoir de leurs propres idées et actions; trouver un sens à leur vie professionnelle; et être disposés à relever des risques (Gold, 1996; Tang, 2003 dans Paulus et Scherff, 2008). Trois types de programme de soutien au développement professionnel des enseignants ont été recensés : le mentorat, les communautés professionnelles d'apprentissage et le soutien et l'accompagnement.

5.1.1 Le mentorat

Un type de programme souvent implanté dans les écoles pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants est le mentorat. Pour plusieurs, le mentorat signifie un support amical fourni par les pairs (*buddy support*), des conseils généraux ou des conseils sur la gestion de classe. Toutefois, ces méthodes ne proposent pas aux débutants de se concentrer dès le départ sur l'apprentissage de chaque élève. Athanases et Achinstein (2003) ont montré dans leur étude que les mentors peuvent aider les nouveaux enseignants à se centrer sur chaque élève, et ce, dès leur insertion professionnelle. Bien que le mentorat soit souvent vu comme étant un pairage entre un enseignant expérimenté et un nouvel enseignant, le rôle de la direction demeure très important dans une majorité de tâches d'insertion professionnelle (Eldar *et al.*, 2003; Nance et Calabrese, 2009). En général, les programmes de mentorat ont plusieurs buts, tels qu'améliorer les approches pédagogiques, augmenter la rétention des nouveaux enseignants, promouvoir le bien-être personnel et professionnel, répondre aux exigences liées au mandat d'insertion professionnelle et finalement certifier et transmettre la culture de l'école (Huling-Austin, 1988 dans Roehrig, Bohn, Turner et Pressley, 2008). Le mentorat a également des fonctions telles que l'enseignement, le parrainage, l'encouragement, le counseling et la modélisation de pratiques (Löfström et Eisenschmidt, 2009). Il est créé pour faciliter le développement

professionnel et fournir un support émotionnel aux membres novices de la communauté scolaire (Little, 1990; Wang et Odell, 2002 dans Löfström et Eisenschmidt, 2009). De plus, une autre raison de vouloir implanter des programmes de mentorat est de favoriser, récompenser et retenir dans la profession les enseignants qui seraient susceptibles de devenir mentors (Little, 1990 dans Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009).

Alors que les fonctions importantes du mentor, selon les enseignants novices, incluent le soutien émotionnel et d'adaptation, le soutien pédagogique est considéré comme étant encore plus important (Driscoll, Peterson et Kauchak, 1985 dans Roehrig *et al.*, 2008). Ceci est donc cohérent avec les besoins des enseignants énoncés plus haut. Le mentorat a un impact positif sur les enseignants débutants puisqu'il leur permet de modifier ou d'adapter leurs approches pédagogiques. Le mentorat permet également aux débutants de développer des routines plus normalisées afin que leur enseignement et leur gestion deviennent automatisés (Certo, 2005). De plus, l'enseignement explicite de pratiques enseignantes efficaces des mentors augmente l'utilisation de ces pratiques par les débutants (Roehrig *et al.*, 2008). Plusieurs bénéfices sont documentés pour les mentorés, soit la réduction des sentiments d'isolement, une augmentation du sentiment de confiance et d'estime de soi, une croissance professionnelle et une amélioration de l'autoréflexion et de la résolution de problème (McIntyre et Hagger, 1996 dans Hobson *et al.*, 2009).

Les auteurs cités par Hobson *et al.* (2009) dans une recension des écrits font également ressortir plusieurs bénéfices pour les mentors et montrent que ceux-ci font également des apprentissages dans ce cadre. Leurs apprentissages se font généralement à travers des autoréflexions ou des réflexions critiques sur leurs propres pratiques (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney et O'Brien, 1995; Lopez-Real et Kwan, 2005; Simpson, Hastings et Hill, 2007). De plus, le mentorat peut conduire à une consolidation de l'identité professionnelle du mentor et à une augmentation de son estime de soi résultant de la responsabilité en jeu et résultant de la reconnaissance dans la communauté professionnelle (Bodoczky et Malderez, 1997; Wright et Bottery, 1997).

Cependant, le mentorat possède quelques limites et ne permet pas de résoudre tous les problèmes vécus par les enseignants débutants et, à dire vrai, peut même constituer une des raisons des débutants de quitter la profession (Long, 2009). En Australie, les programmes de mentorat sont implantés depuis près d'une dizaine d'années et certains changements positifs ont été observés, mais pas sur les éléments ciblés (Martinez, 2004 dans Long, 2009). Un point également faible au mentorat est que celui-ci est incapable à lui seul de freiner le flot de démissions des enseignants (Long, 2009). Il est donc nécessaire d'implanter un autre programme en complémentarité. Un autre problème concernant le mentorat implique que certains mentors ne se sentent pas à l'aise à l'idée de se faire observer par les enseignants novices, se sentant jugés par eux et leurs nouvelles idées. Ceci devient plutôt problématique puisque le mentor doit servir de modèle de praticien efficace et doit être capable de modéliser une bonne pratique professionnelle (Chouinard, 1999; Foster, 1999 dans Hobson *et al.*, 2009; Löffström et Eisenschmidt, 2009; Roehrig *et al.*, 2008). De plus, certains mentors semblent adopter une approche instructive, ce qui ne permet pas la réflexion et ne laisse pas beaucoup la possibilité à l'enseignant novice de développer ses propres théories et approches d'enseignement et d'apprentissage (Chouinard, 1999; Löffström et Eisenschmidt, 2009). Également, puisque certains mentors n'abordent pas la compétence professionnelle, le soutien émotionnel et social n'est pas suffisant pour favoriser le développement de manière holistique (Chouinard, 1999; Löffström et Eisenschmidt, 2009).

Un programme formel de mentorat implique l'identification d'un mentor qui assistera l'enseignant débutant à travers sa première année d'enseignement. Dans plusieurs cas, par contre, les directions d'écoles demandent des volontaires dans le personnel ou identifient elles-mêmes le mentor. Certaines fois, les mentors assignés ne sont pas reconnus ou valorisés personnellement ou professionnellement comme étant des *leaders* à l'intérieur de l'organisation de l'école (Wildman, Magliaro, Niles, Niles, 1992 dans Long, 2009). Parmi les enseignants volontaires pour être mentors, certains peuvent ne pas convenir à ce rôle de par leurs qualités professionnelles ou personnelles (Hale, 2000 dans Long, 2009).

Certains peuvent manquer d'habiletés ou être limités dans leurs connaissances concernant le développement de l'apprentissage chez l'adulte, concernant l'empathie ou l'entretien de relation (Megginson, 2000 dans Long, 2009) ou encore les façons de promouvoir le développement de l'enseignant novice (Martinez, 2004 dans Long, 2009). Certains sont trop autoritaires ou trop normatifs plutôt que de laisser le pouvoir au mentoré et d'être centrés sur le développement de la personne (Ellinger, Hamlin, Beattie, 2008 dans Long, 2009). D'autres ne sont pas en mesure d'accorder une attention et une énergie suffisante à leur rôle de mentor en raison de pressions concurrentes (Ewing, Smith, 2003 dans Long, 2009). En outre, la plupart des mentors ont ce mandat en plus de leur tâche habituelle, ce qui fait une charge beaucoup trop élevée, de sorte qu'ils ont moins de temps à consacrer aux novices et ne peuvent donc pas répondre adéquatement à leurs besoins (Hobson *et al.*, 2009).

En résumé, les écoles bénéficient habituellement de programmes afin d'aider l'insertion professionnelle des novices. Certains de ces programmes sont bien régis et les acteurs y jouant un rôle déterminant sont adéquatement formés. Plusieurs bénéficient de services de mentorat, mais sans que cela soit très défini et, malheureusement, les résultats sont souvent beaucoup moins positifs que prévu. De plus, les besoins des enseignants expérimentés ne sont pas pris en compte puisqu'ils n'ont pas accès à ce genre de programme en tant qu'apprenant.

5.1.2 Les communautés professionnelles d'apprentissage

Au cours des 20 dernières années, il y a eu un changement de paradigme concernant le développement professionnel des enseignants (Vescio, Ross et Adams, 2008). Pour aider les enseignants à reconsidérer leurs pratiques, un développement professionnel qui implique les enseignants dans la double capacité de l'enseignement et de l'apprentissage est nécessaire. Cela implique aussi de créer de nouvelles visions de quoi, quand et comment les enseignants doivent apprendre (Darling-Hammond et McLaughlin, 1995 dans Vescio *et al.*, 2008). L'un des modèles supportant ce changement de paradigme

est la communauté professionnelle d'apprenants (CPA). Lave et Wenger (1991, dans Blair, 2008) proposent une compréhension différente de l'apprentissage où la relation mentor/mentoré n'est pas prédominante, mais où les novices travaillent avec un groupe de collègues ayant divers niveaux de compétence et qui apprennent tous comme étant membres d'une communauté de pratique. Wenger, McDermott et Snyder (2002) décrivent les communautés de pratique comme un groupe de personnes qui se rencontrent afin de se développer individuellement et collectivement dans la pratique qu'ils partagent. Alors que l'apprentissage est un objectif primordial, les membres trouvent également une valeur dans le processus d'apprendre en collectivité (Blair, 2008). Cette valeur de communauté scolaire reflète la nécessité d'une meilleure intégration de la théorie et de la pratique, de la pensée et de l'action (Eldar *et al.*, 2003). Il y a différentes façons de désigner les CPA et plusieurs termes y sont souvent associés : communauté d'enseignants, communautés d'apprentissage, groupe critique d'amis (*critical friends groups*) et communautés de pratique (Vescio *et al.*, 2008).

Le développement des communautés d'apprentissages dans les écoles est considéré comme étant un modèle de développement professionnel pour les enseignants de tous les niveaux d'expérience (DuFour et Eaker, 1998; Sparks et Hirsch, 1997 dans Blair, 2008). En raison de l'importance de l'interaction avec les pairs (Rogoff, 1990 dans Blair, 2008) et de la participation sociale dans l'apprentissage (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998 dans Blair, 2008), il semble être plus productif de développer un modèle de mentorat où les groupes d'enseignants, incluant les novices, se réunissent régulièrement pour se soutenir mutuellement dans leur développement professionnel dans un endroit convivial (Blair, 2008). Les communautés professionnelles d'apprenants peuvent jouer un rôle encore plus important pour les enseignants spécialistes puisqu'ils sont souvent les seuls dans leur discipline pour toute une école (Blair, 2008) et, ainsi, ne sont pas en mesure de profiter des réunions de cycle. Une interaction planifiée et efficace peut a) réduire l'isolement ressenti par les enseignants, b) augmenter l'auto-efficacité, c) permettre aux enseignants de réfléchir sur leur propre pratique et d) permettre aux enseignants d'adapter leurs stratégies

d'enseignement fondées sur ce qu'ils apprennent de leurs pairs et d'autres de la communauté éducative (Kreuger, 2003 dans Blair, 2008).

Vescio *et al.* (2008) précisent que ce concept a préalablement été créé pour le secteur des affaires concernant la capacité des organisations à apprendre. Modifié pour être plus près du domaine de l'éducation, le concept d'une organisation apprenante est devenu une communauté d'apprentissage qui s'efforcerait de développer des cultures collaboratives de travail pour les enseignants (Thompson, Gregg et Niska, 2004 dans Vescio *et al.*, 2008). Les communautés d'apprentissage sont basées sur deux hypothèses. Premièrement, il est supposé que les connaissances se situent dans les expériences de tous les jours des enseignants et qu'il y a une meilleure compréhension au travers de réflexions critiques avec d'autres qui vivent les mêmes expériences (Buysse, Sparkman et Wesley, 2003 dans Vescio *et al.*, 2008). Deuxièmement, il est supposé que l'engagement actif des enseignants dans les communautés professionnelles d'apprenants augmenterait leurs connaissances professionnelles et améliorerait les apprentissages des élèves. Ainsi, l'utilisation des communautés professionnelles d'apprenants est un moyen d'améliorer la pratique des enseignants et le rendement des élèves (Vescio *et al.*, 2008).

Newmann *et al.* (1996, dans Vescio *et al.*, 2008) décrivent cinq caractéristiques essentielles des communautés professionnelles d'apprenants. En premier lieu, des valeurs et des normes communes doivent être développées à l'égard de questions telles que les conceptions collectives des élèves, des habiletés à apprendre des élèves, des priorités de l'école sur l'utilisation de temps et de l'espace et des rôles respectifs des parents, des enseignants et des administrateurs. Cette caractéristique est également évoquée par Stodolsky, Dorph et Nemser (2006). Une deuxième caractéristique est de focaliser de façon claire et constante sur l'apprentissage des enfants. La troisième caractéristique est le dialogue réflexif qui conduit à des conversations approfondies et continues à propos du programme scolaire, de l'enseignement et du développement des élèves. Les deux dernières caractéristiques sont de « déprivatiser » l'enseignement afin qu'il devienne public et finalement, de mettre l'accent sur la collaboration (Vescio *et al.*, 2008). L'idée de rendre

l'enseignement public est également partagée par Stodolsky *et al.* (2006). Ces derniers auteurs affirment que les enseignants doivent s'attendre à recevoir des critiques et des suggestions concernant leurs pratiques enseignantes. De plus, WestEd (2000, dans Armour et Yelling, 2007) ajoute que pour permettre l'implantation de communautés professionnelles d'apprenants dans nos écoles, il faut y consacrer du temps et toujours vérifier leur impact sur les élèves. Une communauté professionnelle d'apprenants sera plus efficace et facilitée là où il est possible pour les enseignants d'apprendre dans un contexte favorable (Armour et Yelling, 2007). Ainsi, les écoles devraient avoir une structure entourant les communautés professionnelles d'apprenants puisqu'un problème récurrent dans les écoles est le manque de temps accordé et le manque d'opportunités pour les rencontres (Mayer *et al.*, 2003 dans Armour et Yelling, 2007). La direction d'école peut jouer ici un rôle primordial en favorisant cette structure et en fournissant du soutien pédagogique, de la valorisation publique des bonnes expérimentations visant à soutenir l'apprentissage des élèves, de l'affectation de ressources, et en offrant des encouragements (McLaughlin et Talbert, 2001 dans Stodolsky *et al.*, 2006).

DuFour et Eaker (1998) ont indiqué, en plus des caractéristiques nommées plus haut, que les CPA doivent établir des buts à atteindre et un processus de résolution de conflits, au cas où cela se produirait. De plus, les enseignants doivent être prêts à s'engager dans des discussions lorsque des conflits surviennent et doivent être en mesure d'en venir à un consensus partagé (Lujan et Day, 2010).

Des études antérieures ont montré que l'appartenance à des groupes de soutien réduit le stress vécu par les enseignants, encourage une réflexion moins égocentrique et promeut le comportement centré sur la tâche (Paulus et Scherff, 2008). Dans la revue de littérature de Vescio *et al.* (2008), basée sur 11 études, les résultats ont montré que suite aux rencontres des communautés professionnelles d'apprenants, les enseignants étaient plus centrés sur les élèves. Vescio *et al.* (2008) ont conclu que les CPA augmentent la collaboration entre les enseignants et mettent l'accent sur l'apprentissage des élèves, l'autorité des enseignants et la formation continue. Une focalisation intense sur

l'apprentissage et la réussite a été l'aspect des communautés d'apprenants qui a eu le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves. Les études ont montré que les CPA ont un impact positif sur les élèves et les enseignants, par contre, il n'y avait pas de données concernant les pratiques des enseignants au début de l'étude, ce qui peut diminuer la puissance des résultats divulgués (Vescio *et al.*, 2008).

L'implantation des CPA semble être une solution viable afin d'assurer un développement professionnel des enseignants. De plus, celles-ci tentent de répondre aux limites ou barrières possibles à la communication. Ces barrières ont été documentées par Lujan et Day (2010). Ces chercheurs ont questionné 36 enseignants et membres du personnel d'une école primaire du sud-est des États-Unis sur leurs perceptions des barrières à l'implantation de leur CPA. Les barrières ressorties par la littérature sont principalement 1) les contraintes de temps; 2) l'isolement; 3) les différents points de vue des enseignants; 4) la résolution de conflits et 5) la culture de collaboration. Les participants de cette étude ont mentionné que l'implantation des CPA a permis une collaboration entre enseignants. Tous les participants de l'étude ont affirmé qu'ils se sont rencontrés sur une base régulière. De plus, l'implantation des CPA a réussi à atténuer l'isolement en fournissant l'opportunité de se rencontrer sur une base régulière, en promouvant la collaboration et en aidant les enseignants à bâtir des relations. De plus, la majorité des enseignants a trouvé que les CPA fournissent un environnement de support plus favorable aux enseignants. La majorité des participants ont également affirmé que leur CPA a développé un processus efficace de résolution de conflits. Par ailleurs, ils ont affirmé en majeure partie en être venus à un consensus pour identifier les résultats essentiels pour l'apprentissage, les normes pour évaluer ces apprentissages et ont développé des évaluations formatives communes. Les données, obtenues à travers les sondages, entrevues et les observations ont indiqué que même si les questions de barrières à la communication ont été posées lors de l'implantation des CPA, la collaboration au sein des CPA n'a pas fonctionné de façon idéale. Les deux CPA observées se sont rencontrées régulièrement et ont établi des façons de gérer les conflits, mais dans les rencontres, ils ont collaboré de façon superficielle et se sont

concentrés sur des questions administratives. C'est à l'extérieur des rencontres de CPA que les participants ont affirmé avoir partagé des idées d'enseignement. Malheureusement, puisque ces échanges se déroulaient à l'extérieur des rencontres, les membres du personnel et les enseignants d'adaptation scolaire n'ont pas pu en bénéficier. Après l'implantation d'un programme pour la mise en œuvre des communautés professionnelles d'apprenants, les discussions ont commencé à prendre plus de place durant le temps consacré dans les rencontres et tout le monde a pu en bénéficier.

Bien que l'apprentissage des élèves soit l'une des finalités des communautés professionnelles d'apprenants, d'autres études portant sur leur impact et sur l'apprentissage des enfants sont nécessaires (Armour et Yelling, 2007; Vescio *et al.*, 2008). De plus, tout comme les autres formes de développement professionnel, les CPA doivent être régies adéquatement et doivent être épaulées ainsi qu'assurées d'un soutien de la part de l'administration. Par ailleurs, les autres formes de développement professionnel doivent également faire l'objet d'autres recherches afin de découvrir leur impact sur l'apprentissage des élèves (Armour et Yelling, 2007).

En résumé, une autre forme de soutien pour les enseignants est la communauté professionnelle d'apprenants. Celle-ci, contrairement au mentorat, vise à impliquer tous les acteurs de l'école et ne privilégie pas seulement une certaine clientèle comme les enseignants novices, par exemple. Elle permet donc de répondre aux besoins de tous les enseignants. Selon la littérature, ces communautés semblent être à privilégier puisqu'elles se sont montrées efficaces tant pour retenir les enseignants que pour l'apprentissage des élèves. Cette forme de développement professionnel apparaît donc une pratique peu coûteuse et prometteuse.

5.2 LES AUTRES ACTIONS DE PRÉVENTION

Selon Garnier et ses collègues (1997), plusieurs facteurs de risque liés au décrochage sont présents chez l'élève ou dans son environnement, et ce, dès les premières

années de scolarisation (milieu défavorisé, pratiques éducatives parentales faibles, difficultés d'apprentissage). Ainsi, pour bien analyser les facteurs de risque, il faut non seulement évaluer comment évolue l'élève, mais aussi la qualité de l'environnement dans lequel il chemine. La prévention du décrochage scolaire est efficace lorsque, tel qu'avancé par Veillette et ses collaborateurs (2007), nous arriverons collectivement à bien évaluer l'élève, à analyser l'environnement socioéducatif, à tenir compte des caractéristiques particulières d'une communauté et surtout à veiller à ce que les éducateurs (au sens large) puissent être bien formés, ensuite soutenus et encouragés à travailler en collaboration. Enfin, l'évaluation des initiatives et de l'influence sur le taux de décrochage est non seulement importante pour le développement des connaissances, mais surtout pour permettre le transfert d'un contexte à l'autre d'initiatives prometteuses.

Puisque le décrochage scolaire est une problématique multidimensionnelle, les efforts de prévention devraient s'articuler selon une approche systémique, de telle sorte à toucher aux différents contextes d'où proviennent les différents facteurs de risque : la communauté, la famille, l'école, la classe et l'élève lui-même. Rassembler la volonté et déployer des efforts concertés dans tous ces contextes n'est pas simple, ce qui explique peut-être que la prévalence du décrochage scolaire ait très peu changé au cours des dernières décennies (Gouvernement du Québec, 2009). Toutefois, les connaissances ont évolué et certaines communautés ont réussi à faire passer le message que la prévention du décrochage scolaire est l'affaire de tous (Perron et Veillette, 2012). Menant une étude longitudinale (10 ans) auprès de jeunes saguenéens et jeannois portant sur les parcours scolaires, Veillette et ses collègues (2007) en arrivent à des recommandations précises sur le plan de la prévention : 1. Il faut intervenir lorsque les difficultés sont identifiées, et ce, le plus tôt possible. 2. Il doit y avoir alliance entre les acteurs des différents contextes dans lesquels évolue le jeune.

La prévention du décrochage scolaire devrait donc avoir une visée large et à long terme. Les efforts de prévention se situeront toujours dans un contexte socioéconomique et communautaire précis. Des démographes et sociologues tels que Perron et Veillette (2012)

ont bien documenté le rôle que peut jouer la communauté dans la prévention du décrochage scolaire. Un programme, *Pathways to Education* (<http://www.pathwaystoeducation.ca/>), qui est implanté selon une approche territoriale, démontre des résultats très intéressants sur le plan de la diminution du taux de décrochage scolaire dans des communautés ciblées en raison de leur index de défavorisation très élevé, soulignant la nécessité d'aborder la prévention dans une perspective longitudinale et communautaire. Ce programme inclut aussi une composante familiale, puisque la famille peut aussi jouer un rôle important dans la prévention du décrochage scolaire.

L'école en soi est un contexte dont l'apport aux efforts de prévention mérite également d'être analysé. Certains chercheurs ont d'ailleurs étudié des facteurs structurels à l'école qui pourraient contribuer à pousser le jeune à décrocher (Lee et Burkam, 2003). Ils rapportent ainsi que le risque de décrochage est plus faible dans les écoles de moins de 1500 élèves, où l'emphase est placée sur les apprentissages et où les relations entre enseignants et élèves sont bonnes. Ainsi, les membres du personnel d'une école pourraient analyser leur environnement pour déterminer si les adultes et les élèves le perçoivent positivement par rapport à certains facteurs déterminants. Des stratégies et outils d'analyse ayant ces objectifs tel le questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) de Janosz, Georges et Parent (1998) existent. Il est toutefois essentiel de souligner de nouveau l'importance de l'alliance entre les partenaires (incluant les élèves eux-mêmes, leurs parents, les éducateurs) dans les efforts de prévention (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Dans ce sens, le soutien et l'accompagnement apportés aux élèves, aux enseignants et aux équipes d'éducateurs sont fondamentaux.

CONCLUSION

Ce qui ressort de cette synthèse des connaissances portant sur le décrochage scolaire est que plusieurs chercheurs ont contribué à l'avancement des connaissances notamment sur le plan de la modélisation de la problématique et de l'identification des caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire. Une proportion de la population des élèves qui cheminent actuellement dans les écoles secondaires du Québec est à risque de décrochage scolaire, mais tous ces élèves ne présentent pas le même profil. Par ailleurs, c'est la combinaison de facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux qui contribuent à la vulnérabilité d'un élève. Ainsi, l'école représente un des contextes dans lequel évolue le jeune, ce qui implique qu'elle peut être en partie responsable de la réussite ou de l'abandon de l'élève. Plus particulièrement, chaque intervenant scolaire a son rôle à jouer pour favoriser l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves.

Pour prévenir le décrochage scolaire, la base demeure le dépistage des élèves qui sont à risque. Ce dépistage devrait être encouragé de façon systématique et être fait en utilisant un des outils standardisés présentés dans le deuxième chapitre de ce document. Pour que les enseignants soient capables de reconnaître les élèves à risque de décrochage scolaire dans leurs classes, ils doivent a priori connaître les différents types et plus précisément bien connaître chaque élève puisque certains facteurs de risque proviennent de la famille ou du milieu socio-économique d'où provient l'élève. Ainsi, bien que les enseignants puissent formuler leurs hypothèses par rapport à qui est à risque de décrochage scolaire et qui ne l'est pas, il est préférable de vérifier ces hypothèses afin de planifier des interventions qui répondent bien aux besoins des élèves.

Dans le troisième chapitre, des interventions en classe ont été présentées en lien avec une typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire et aussi en lien avec des éléments qui visent à promouvoir l'engagement scolaire des élèves. Ces interventions ont été évaluées et démontrent des effets positifs chez les élèves. Elles ne représentent toutefois pas l'ensemble des interventions que peuvent mettre en œuvre les enseignants. Les décrocheurs ajouteraient que rien n'est plus bénéfique que l'enthousiasme que peut

démontrer un enseignant envers sa matière jumelé à l'habileté de l'enseignant de croire en ses élèves.

Enfin, l'enseignant est un acteur important dans la prévention du décrochage scolaire, mais il ne peut agir seul. L'enseignant doit être soutenu. Ce soutien peut s'actualiser de différentes façons en fonction du contexte et de l'évolution dans la carrière de l'enseignant. La direction d'école devrait soutenir et même favoriser des efforts cohérents de formation continue chez les enseignants ou auprès d'équipes d'enseignants. L'école, n'étant qu'un des contextes dans lequel évolue l'élève, se doit aussi d'être bien connectée à la communauté d'où proviennent les élèves. Des initiatives ont vu le jour pour sensibiliser les employeurs, notamment, sur l'importance de restreindre le nombre d'heures que consacrent les élèves au travail rémunéré dans des horaires favorisant un temps scolaire et d'étude de qualité. Des liens étroits ont été développés entre certaines écoles, les services communautaires, les familles et le reste de la communauté dans des projets ciblés. Ces programmes, tels que Pathways to Education (<http://www.pathwaystoeducation.ca/>), nécessitent la coordination et le déploiement de nombreuses ressources, mais démontrent bien que les alliances et le travail de concertation produisent des effets très importants auprès des clientèles ciblées.

Cette synthèse des connaissances n'est malheureusement pas exhaustive, car plusieurs écrits portant sur le décrochage scolaire ne sont pas toujours accessibles aux chercheurs. De plus, certains programmes, bien que satisfaisants pour les écoles ou communautés qui les mettent en place, ne sont pas évalués avec rigueur et sont donc difficilement transférables d'un milieu à l'autre. Enfin, les connaissances demeurent limitées par rapport à ce que peuvent faire les enseignants en classe ordinaire au secondaire puisque peu de chercheurs ont la chance d'analyser les pratiques pédagogiques en contexte réel de classe et encore moins en considérant ces pratiques auprès de populations d'élèves à risque de décrochage scolaire. Il semble donc important que des efforts de recherche soient déployés en ce sens dans le futur. Le développement des connaissances dans ce domaine permettra de favoriser l'engagement, la persévérance et la réussite de nos jeunes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInerney, W.D. et O'Brien, D.G. (1995). « Somebody to count on » : Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- ACER. (1987). *School-Life Questionnaire - Secondary School Version*. Camberwell : Australian Council for Educational Research.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and 1991 Profile*. Burlington : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. et Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective : early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Horsey, C.S. (1997). From first grade forward : Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y. et Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Allen, M., Witt, P.L. et Wheelless, L.R. (2007). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning : Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21-31
- Anderman, L.H., Andrzejewski, C.E. et Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969-1003.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 187-191.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. et Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

- Armour, K.M. et Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers : The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Athanases, S.Z. et Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students : The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Baker, J. et Sansone, J. (1990). Interventions with students at risk for dropping out of school : A high school responds. *Journal of Educational Research*, 83(4), 181-186.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beck, A.T. (1978). *Depression inventory*. Philadelphie, PA : Center for Cognitive Therapy.
- Blair, D.V. (2008). Mentoring novice teachers : Developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 99-117.
- Blishen, B.R., Carroll, W.K. et Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 24, 465-488.
- Bodoczky, C. et Malderez, A. (1997). The INSET Impact of a Mentoring Course. In D. Hayes (ed), *In-service teacher development : International perspectives*. London : Prentice Hall.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bowlby, G. (2008). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Québec : Statistique Canada.
- Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J.Jr. et Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic : perspectives of high school dropouts*. Washington, DC : Civic Enterprises.

- Calvete, E. et Cardenoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192.
- Certo, J. (2005). Support and challenge in mentoring : A case study of beginning elementary teachers and their mentors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 395-421.
- Chapin, L.A. et Yang, R.K. (2009). Perceptions of social support in urban at-risk boys and girls. *The Journal of at-Risk Issues*, 15(1), 1-7.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Cobb, B., Sample, P.L., Alwell, M. et Johns, N.R. (2006). Cognitive-behavioral interventions, dropout, and youth with disabilities : A systematic review. *Remedial and Special Education*, 27(5), 259-275.
- Coeuraction (s.d.). Répertoire Coeuraction. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.coeureaction.qc.ca/fr/presentation-du-repertoire.aspx>>. Consulté le 17 octobre 2012
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : Illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1), 41-54.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers : Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 407-442.
- DeWit, D.J., Kariojaa, K. et Ryec, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school : are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451-472.
- Dufour, R. et Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN : Solution Tree (formerly National Educational Service).

- Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314-323.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. *et al.* (1993). Development during adolescence : The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Eggert, L.L., Seyi, C.D. et Nicholas, L.J. (1990). Effects of a school-based prevention program for potential high school dropouts and drug abusers. *The International Journal of the Addictions, 25*(7), 773-801.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R. et Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : The story of three novice teachers. *Educational Research, 45*(1), 29-48.
- Elliott, D.S. et Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA : D.C. Heath.
- Englund, M.M., Egeland, B. et Collins, W.A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample : Do adults make a difference? *Journal of Social Issues, 64*(1), 77-93.
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M. et Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*(2), 171-180.
- Epstein, J.L., Connors-Tadros, L. et Salinas, K.C. (1983). *High school and family partnerships : Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Ercicum, D. et Murray, Y. (1975). Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation Professionnelle, 11*(1), 9-24.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school: Using check and connect for dropout prevention* (No. 398701). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Fallu, J. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation, 32*(1), 7-29.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. Québec: CTREQ.

- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel d'évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire (LDDS)*. Québec : CTREQ éditeur:
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530-5538.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- 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*, 36(3), 219-231.
- Fraser, B.J. et Kahle, J.B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics : An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 15(3), 1891-1909.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. et Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom : Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.

- Gagné, M.-È. et Marcotte, D. (2010). Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 27-44.
- Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping out of High School : A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gilles, J.L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (2012). *Des alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Gilmore, J. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Québec : Statistique Canada.
- Goldschmidt, P. et Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L. et Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Gresham, F.M. et Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual (SSRS)*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hardy, J.-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : Phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. et Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.

- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hoge, D.R., Smit, E.K. et Crist, J.T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Huang, S.Y.L. et Waxman, H.C. (1996). Classroom observations of middle school students' technology use in mathematics. *School Science and Mathematics*, 96(1), 28-34.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161(5), 36-45.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI*, 122, 105-127.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : Prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 290-309.
- Janosz, M. et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : Intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue canadienne de psychoéducation*, 22(1), 33-55.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Lacroix, M. et Rondeau, N. (1999). *A Decisional Balance Measure for Assessing School Disengagement in Adolescence*. Albuquerque, NM : Communication présentée au Biennial meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD).
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M. et Lévesque, J. (2007). Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels. Université de Montréal : GRES.
- 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.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- 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.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C. et al. (2010). *Aller plus loin, ensemble : Synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A.L. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Kronick, R.F. et Hargis, C.H. (1990). *Who drops out and why? and the recommended action*. Springfield, MO : Charles C. Thomas.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Education Canada*, 48(3), 28-31.
- Laliberté, L., Lavoie, M. et Garneau, E. (1983). *Le P.A.S. : Prévention de l'abandon scolaire, administration et guide d'intervention*. Granby : Commission scolaire régionale Meilleur.
- Langley, K.K. (1993). *A program evaluation of Project GRADS : A dropout prevention program* (thèse de doctorat non publiée). Oklahoma State University, OK.
- Lapointe, J.M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 244-254.
- Larrivee, B. et Bourque, M.L. (1991). The impact of several dropout prevention intervention strategies on at-risk students. *Education*, 112(1), 48-63.

- Larson, K. et Rumberger, R. (1995). Doubling school success in highest-risk Latino youth : Results from a middle school intervention study. *In* R.F. Macias et R. Garcia Ramos (dir.), *Changing schools for changing students* (p. 157-179). Santa Barbara, CA : Université de Californie à Santa Barbara.
- Le Blanc, M. (1998). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal, Québec : École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Fréchette, M. (1989). *Male criminal activity, from childhood through youth : multilevel and developmental perspectives*. New York : Springer-Verlag.
- Lee, T. et Breen, L. (2007). Young people's perceptions and experiences of leaving high school early : An exploration. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17, 329-346.
- Lee, V.E. et Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school : The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É. et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school : Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of at-Risk Issues*, 10(2), 19-27.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *The Prevention Researcher*, 16(3), 21-24.
- Lessard, A., Butler-Kiesber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard, A., Marcotte, D., Fortin, L., Joly, J., Potvin, P. et Royer, É. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Lever, N., Sander, M.A., Lombardo, S., Randall, C., Axelrod, J., Rubenstein, M. *et al.* (2004). A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth. *Behavior Modification*, 28(4), 513-527.

- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(4), 177-185.
- Löfström, E. et Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring : The case of the estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning*, 17(4), 317-327.
- Lopez-Real, F. et Kwan, T. (2005) Mentors' Perceptions of their own Professional Development during Mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Lujan, N. et Day, B. (2010). Professional learning communities : Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10-17.
- Marcotte, D. (2006). *Pare-Chocs, programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs. Manuel de l'animateur*. Québec : Septembre éditeur.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P. et Papillon, M. (2002). Gender difference in depressive symptoms during adolescence : Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events and pubertal stress. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29-42.
- Mayer, G.R. et Mitchell, L.K. (1993). A dropout prevention program for at-risk high school students : Emphasizing consulting to promote positive classroom climates. *Education and Treatment of Children*, 16(2), 135-146.
- McNeil, J.S. et Franklin, C. (1988). A university-based alternative school for high school drop-outs. *Residential Treatment for Children and Youth*, 5(4), 43-58.
- Meeker, S.D., Edmonson, S. et Fisher, A. (2009). The voices of high school dropouts : Implications for research and practice. *The International Journal of School Disaffection*, 6(1), 40-52.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *L'école, ça m'intéresse?* Québec : Gouvernement du Québec.
- Moos, R.H. et Moos, B.S. (1986). *The Family Environment Scale : The manual*. Palo Alto, CA : ConsultingPsychologists Press.

- Moos, R. et Trickett, E. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Murray, C. et Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice*, 46(2), 105-112.
- Nance, E. et Calabrese, R.L. (2009). Special education teacher retention and attrition : the impact of increased legal requirements. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 431-440.
- National Dropout Prevention Center/Network (2012). *Model Programs Database*. Récupéré le 3 octobre 2012 du site du centre, section *Model Programs* : http://www.dropoutprevention.org/modelprograms/get_programs.php
- O'Connell, M. et Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout : Longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Patterson, G. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene : Castalia.
- Paulus, T. et Scherff, L. (2008). « Can anyone offer any words of encouragement? » online dialogue as a support mechanism for preservice teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), 113-136.
- Pearson, L.C. et Banerji, M. (1993). Effects of a ninth-grade dropout prevention program on student academic achievement, school attendance, and dropout rate. *Journal of Experimental Education*, 61(3), 247-256.
- Perron, M. et Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system. Secondary manual*. Charlottesville, VA : Teachstone.
- Poirier, M. et Fortin, L. (soumis). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union. *Alliances Éducatives*.
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (accepté). Évaluation de la qualité de l'implantation du programme Pare-Chocs en contexte scolaire. *Revue pour la recherche en éducation*.

- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (logiciel). Québec : CTREQ éditeur.
- Potvin, P. Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. In L. Massé, Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : diagnostic et intervention* (p. 67-78). Montréal : Gaëtan Morin.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2004a). *Trousse de prévention du risque de décrochage scolaire y'a une place pour toi*. Québec : CTREQ.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2004b). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque du primaire*. CTREQ, Québec.
- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard?* Communication au Rendez-vous national des gestionnaires de l'éducation (Intervention à l'ouverture). Québec, avril 2009.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire. *Études et recherches*, 5(3).
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par le FCAR* (No. EQ 3562). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions*. Orléans, ON : PIOR Recherche en éducation.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale : A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Reyes, O. et Jason, L.A. (1991). An evaluation of a high school dropout prevention program. *Journal of Community Psychology*, 19(3), 221-230.
- Reynolds, A.J. (1999). Educational success in high-risk settings : Contributions of the Chicago longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 37(4), 345-354.

- Roehrig, A.D., Bohn, C.M., Turner, J. et Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, J.L. et Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. et Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes : The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44 (2), 193-211.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Ryan, A.M. et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Schreiber, J.B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Schussler, D. (2009). Beyond content : How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory into Practice*, 48, 114-121.
- Shaunessy, E. et McHatton, P.A. (2009). Urban students' perceptions of teachers : Views of students in general, special, and honors education. *The Urban Review*, 41(5), 486-503.
- Simpson, T., Hasting, W. et Hill, B. (2007). "I knew that she was watching me" : the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481-498.
- 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), 7-22.
- Slicker, E.K. et Palmer, D.J. (1993). Mentoring at-risk high school students : Evaluation of a school-based program. *School Counselor*, 40(5), 327-335.

- Somers, C.L. et Piliawsky, M. (2004). Drop-out prevention among urban, african american adolescents : Program evaluation and practical implications. *Preventing School Failure*, 48(3), 17-22.
- South, S. J., Haynie, D. L. et Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68-94.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Stodolsky, S. S., Dorph, G. Z., Nemser, S. F. (2006). Professional culture and professional development in Jewish schools : Teachers' perceptions and experiences. *Journal of Jewish Education*, 72(2), 91-108.
- Temple, J.A., Reynolds, A.J. et Miedel, W.T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout ? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, 35(1), 31-56.
- Thijs, J. et Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement : The roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(3), 268-286.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tourigny, M. (2005). *Recension des écrits*. Séminaire du GRISE : Université de Sherbrooke.
- Tucker, C.M., Zayco, R.A., Herman, K.C., Reinke, W.M., Trujillo, M., Carraway, K. *et al.* (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income african american children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Vander Stoep, A., Weiss, N.S., McKnight, B., Beresford, S.A.A. et Cohen, P. (2002). Which measure of adolescent psychiatric disorder – diagnosis, number of symptoms, or adaptative functioning – best predicts adverse young adult outcomes? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(1), 56-65.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 80-91.

- Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R.E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*(2), 205-226.
- Waxman, H.C. et Huang, S.-Y.L. (1996). Motivation and learning environment differences in inner-city middle school students. *The Journal of Educational Research, 90*(2), 93-102.
- Wenger, E.C. McDermott, R. et Snyder, W.C. (2002). *Cultivating Communities of Practice : A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, Canada : Harvard Business School Press.
- Wright, N. et Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 23*(3), 235-252.

ANNEXE

CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES PORTANT SUR LES FACTEURS SCOLAIRES ET L'INTERVENTION EN CLASSE

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
1	Allen, Pianta, Gregory, Mikami et Lun (2011)	Longitudinal, Corrélationnel prédictif	2 237		✓	✓				✓	✓	✓
2	Allen, Witt et Wheelless (2007)	Méta analyse Corrélationnel prédictif	5 437 et 24 474 et 1 449		✓	✓						✓
3	Anderman, Andrzejewski et Allen (2011)	Mixte exploratoire	2 864		✓	✓		✓	✓	✓	✓	
4	Archambault, Janosz, Fallu et Pagani (2009)	Corrélationnel prédictif	11 827	✓					✓			
5	Battin-Pearson <i>et al.</i> (2000)	Corrélationnel prédictif	808	✓					✓			✓
6	Brewster et Bowen (2004)	Corrélationnel prédictif	699		✓	✓			✓			

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
7	Bridgeland, Dilulio et Morison (2006)	Qualitatif	467	↙		↙	↙		↙		↙	
8	Cossette <i>et al.</i> (2004)	Corrélationnel descriptif	471	↙		↙			↙	↙	↙	
9	Den Brok, Brekelmans et Wubbels (2004)	Corrélationnel prédictif	826 et 941		↙	↙			↙			↙
10	Dunn, Chambers et Rabren (2004)	Corrélationnel descriptif	1 654	↙		↙			↙			↙
11	Eccles <i>et al.</i> (1993)	Corrélationnel prédictif	1 500	↙		↙	↙					↙
12	Englund, Egeland et Collins (2008)	Corrélationnel prédictif	179	↙		↙	↙					↙

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
13	Fallu et Janosz (2003)	Corrélationnel prédictif	134	↙		↙			↙			↙
14	Finn (1989)	Théorique	0	↙		↙	↙		↙			↙
15	Fortin et Picard (1999)	Comparatif	225	↙			↙	↙				↙
16	Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006)	Corrélationnel prédictif	810	↙		↙	↙	↙	↙	↙	↙	↙
17	Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004)	Corrélationnel prédictif	806	↙		↙	↙	↙	↙	↙	↙	↙
18	Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005)	Corrélationnel descriptif	360	↙		↙	↙	↙		↙		↙

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
19	Fraser et Kahle (2007)	Corrélationnel descriptif	6 687		↙					↙		
20	Garnier, Stein et Jacobs (1997)	Corrélationnel prédictif	205	↙			↙		↙			↙
21	Goldschmidt et Wang (1999)	Corrélationnel prédictif	25 000		↙		↙					
22	Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey (2004)	Corrélationnel descriptif	220		↙	↙				↙	↙	
23	Hallinan (2008)	Longitudinal Corrélationnel prédictif	1 458		↙	↙						
24	Hardy (1994)	Recension	0	↙		↙					↙	↙

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
25	Hoge, Smit et Crist (1997)	Corrélationnel prédictif	322		✓							
26	Huang et Waxman (1996)	Descriptif	360		✓			✓		✓		
27	Jang, Reeve et Deci (2010)	Corrélationnel prédictif	2 523		✓	✓			✓	✓	✓	
28	Janosz, Archambault, Morizot et Pagani (2008)	Corrélationnel prédictif	13 330	✓					✓			✓
29	Janosz, Georges et Parent (1998)	Théorique	0		✓	✓	✓			✓	✓	
30	Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2000)	Corrélationnel descriptif	1 582	✓			✓		✓			✓

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
31	Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000)	Corrélationnel prédictif	177	↙			↙					↙
32	Lee et Breen (2007)	Qualitatif Exploratoire	12	↙		↙						↙
33	Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer (2009)	Qualitatif	60	↙		↙						
34	Lessard <i>et al.</i> (2008)	Qualitatif	80	↙		↙	↙					↙
35	Lessard <i>et al.</i> (2007)	Mixte	32	↙		↙	↙		↙			↙
36	Lessard <i>et al.</i> (2006)	Mixte	36	↙		↙	↙		↙			↙

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
37	Mayer (1993)	Corrélationnel prédictif	200	↙		↙	↙		↙	↙	↙	
38	Meeker, Edmonson et Fisher (2009)	Qualitatif	158	↙		↙	↙					
39	O'Connell et Sheikh (2009)	Corrélationnel prédictif	25 000	↙			↙		↙			↙
40	Roorda, Koomen, Spilt et Oort (2011)	Méta analyse Corrélationnel prédictif	129 423		↙	↙			↙	↙	↙	↙
41	Rosenfeld, Richman et Bowen (2000)	Comparatif	1 815		↙	↙	↙		↙			
42	Rumberger (1995)	Corrélationnel prédictif	17 424	↙		↙			↙			↙

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
43	Ryan et Patrick (2001)	Corrélationnel prédictif	233		↙	↙		↙		↙		↙
44	Schreiber (2002)	Correlationnel descriptif	1 839		↙				↙			↙
45	Schussler (2009)	Qualitatif	126		↙					↙	↙	
46	Shaunessy et McHatton (2009)	Mixte	577		↙	↙						↙
47	South, Haynie et Bose (2007)	Corrélationnel prédictif	8 516	↙					↙			↙
48	Thijs et Verkuyten (2009)	Corrélationnel descriptif	503		↙					↙	↙	

N°	Auteur-Année	Devis	N élèves	Décrochage	Réussite	Interactions à l'école			Le climat de classe			Le rendement scolaire
						Attitudes des enseignants	Le comportement de l'élève	La coopération en classe	L'engagement de l'élève	L'environnement de la classe	L'ordre et l'organisation	
49	Tucker <i>et al.</i> (2002)	Corrélationnel prédictif	117		↙	↙		↙	↙			
50	Waxman et Huang (1996)	Descriptif	150		↙	↙		↙		↙	↙	