

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

TRAIT D'UNION™

Laurier Fortin, Ph.D.

GUIDE EXPLICATIF DESTINÉ AUX ACCOMPAGNATEURS ET AUX DIRECTIONS





DIRECTION SCIENTIFIQUE

Laurier FORTIN, professeur titulaire, Faculté d'éducation, membre du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) et titulaire de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves, Université de Sherbrooke

IMPLANTATION ET EXPÉRIMENTATION

Marie-France BRADLEY, Viviane GAUMOND, Marie-Michèle LECOURS, Joëlle LEPAGE, Amélie PLANTE, Danyka THERRIALT, Marielle THIBAUDEAU et Cynthia VINCENT, professionnelles de recherche, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves, Université de Sherbrooke

COMITÉ DE PILOTAGE À LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA RÉGION-DE-SHERBROOKE

Responsables du comité

Michel BERNARD, directeur général adjoint, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) (jusqu'en 2011); Marie-Claude LUNARDI, directrice générale adjointe aux affaires éducatives, CSRS

Laurier FORTIN, professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Membres du comité

Directions d'établissement de l'École secondaire Mitchell-Montcalm, CSRS : Claude BOISVERT (jusqu'en 2011); Lisa RODRIGUE

Direction d'établissement de l'École secondaire du Triolet, CSRS : Marc JUNEAU

Directions d'établissement de l'École secondaire de la Montée, CSRS : Alain POIRIER (jusqu'en 2010); Céline CARON

Directions d'établissement de l'École internationale du Phare, CSRS : André LAMARCHE (jusqu'en 2008); Claude HACKETT (jusqu'en 2009); Pierre MAILHOT (jusqu'en 2011); Donald LANDRY

Daniel GAUDREAU, directeur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, CSRS

Directions des services éducatifs, CSRS : Louise NADEAU (jusqu'en 2011); Claude BOISVERT

Anne LESSARD, professeure, Département d'adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke

France GIRARD, coordonnatrice (jusqu'en 2010); Martine POIRIER, coordonnatrice, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves, Université de Sherbrooke

COORDINATION

France GIRARD, coordonnatrice, Université de Sherbrooke (jusqu'en 2010); Martine POIRIER, coordonnatrice, Université de Sherbrooke

COLLABORATION À LA RÉDACTION

Marie-France BRADLEY, Amélie PLANTE et Marielle THIBAUDEAU, professionnelles de recherche, Université de Sherbrooke

Martine POIRIER, coordonnatrice, Université de Sherbrooke

ÉVALUATION DU PROGRAMME

Laurier FORTIN, professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jacques JOLY, professeur titulaire et vice-doyen aux études supérieures, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Martine POIRIER, coordonnatrice, Université de Sherbrooke

Marielle THIBAUDEAU, professionnelle, Université de Sherbrooke

GESTION DES BANQUES DE DONNÉES ET ANALYSES STATISTIQUES

Thierno DIALLO, statisticien, GRISE, Université de Sherbrooke

Martine POIRIER, coordonnatrice, Université de Sherbrooke

Francis LAFORTUNE et Danyka THERRIALT, gestion des banques de données, Université de Sherbrooke

RÉVISION

Claudia NAUD, réviseure et traductrice



PRODUCTION

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

ILLUSTRATIONS

Amélie PLANTE, professionnelle de recherche, Université de Sherbrooke (pages 19, 21, 23, 25, 170)

GRAPHISME

Robert JULIEN, graphiste

Ce programme a été développé et évalué à partir de la contribution financière de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, de la Fondation Lucie et André Chagnon, du Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) et de l'Université de Sherbrooke.

Trait d'Union™ est une marque de commerce de l'Université de Sherbrooke utilisée sous licence.

Dans cet ouvrage, la forme masculine est employée. Ce choix vise à ne pas alourdir le texte et ne reflète aucune intention discriminatoire.

© Université de Sherbrooke et Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, 2015

ISBN 978-2-923232-30-0

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2015

1^{er} trimestre 2015





REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement Messieurs Claude St-Cyr et Michel Bernard de la direction générale de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, ainsi que le conseil des commissaires pour la position qu'ils ont prise d'appuyer les décisions d'ordre éducatif sur la recherche. J'en profite également pour souligner leur initiative dans la mise sur pied la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves.

Mes remerciements les plus chaleureux sont aussi dirigés vers l'équipe qui a travaillé sur le programme **Trait d'Union™**, une équipe qui a démontré de la créativité et de l'engagement pour mieux répondre aux besoins des élèves. Merci à tous et à toutes! Je tiens aussi à remercier chaleureusement les membres du comité de pilotage, les professionnelles de recherche et tous les enseignants et professionnels des services complémentaires qui ont accompagné les élèves à risque, qui ont fourni des commentaires constructifs pour améliorer le programme et qui ont aidé à développer des outils pour le bonifier. Votre apport dans l'élaboration du programme a été indispensable! Également, un énorme merci à tous les élèves qui ont participé au programme de même qu'aux membres des équipes de direction des écoles de la Commission scolaire qui ont contribué à leur manière, à la réussite du projet.

Enfin, je remercie la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, la Fondation Lucie et André Chagnon, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et le Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) pour leur soutien financier dans le développement, l'implantation et l'évaluation des effets du programme **Trait d'Union™**.

Laurier Fortin, Ph.D., auteur du programme **Trait d'Union™**



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 — LES FONDEMENTS DE Trait d'Union™	13
Le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire	13
Les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires	14
Les caractéristiques de l'élève	14
Les caractéristiques familiales	14
Les caractéristiques scolaires	15
La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire	15
Le jeune à risque de décrochage scolaire.....	17
Le jeune de type peu intéressé/peu motivé	19
Le jeune de type dépressif	21
Le jeune de type conduites antisociales cachées.....	23
Le jeune de type problèmes de comportement.....	25
Les programmes d'intervention prometteurs	27
La collaboration avec le milieu scolaire et le transfert de connaissances.....	27
Le développement du programme Trait d'Union™.....	27
Les postulats de base du programme	28
CHAPITRE 2 — LE PROGRAMME Trait d'Union™	29
La philosophie de Trait d'Union™	29
Les objectifs de Trait d'Union™	29
Les composantes de Trait d'Union™	30
La composante Trait	30
La composante Union	32
Le coordonnateur Trait d'Union™	36
L'accompagnateur Trait d'Union™	37
Le rôle de l'accompagnateur Trait d'Union™	37
Qui peut être accompagnateur?	37
Attitudes requises pour être accompagnateur	37
Stabilité de la relation accompagnateur-élève et cohérence des interventions auprès de l'élève.....	37
Le recours aux professionnels des services complémentaires.....	38
CHAPITRE 3 — LA FORMATION DES ACCOMPAGNATEURS	39
La formation théorique.....	39
La formation pratique	40
La formation continue	40
La supervision.....	41
CHAPITRE 4 — L'ÉVALUATION ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES	43
L'évaluation des élèves	43
La priorisation des élèves.....	44
Exemple d'une grille de priorisation utilisée dans le programme Trait d'Union™	45
.....	45



CHAPITRE 5 — L'ACCOMPAGNEMENT	47
L'utilisation de la grille Trait.....	48
L'utilisation de la grille Union.....	49
Le déroulement de l'accompagnement.....	50
La première rencontre avec l'élève.....	50
Le premier contact avec les parents.....	52
Les contacts avec le personnel de l'école.....	53
La deuxième rencontre avec l'élève	53
La troisième rencontre avec l'élève.....	55
Les autres rencontres avec l'élève.....	57
La dernière rencontre avec l'élève.....	62
Le déroulement des supervisions.....	65
La première rencontre de supervision.....	66
La deuxième rencontre de supervision.....	66
La troisième rencontre de supervision.....	67
La quatrième rencontre de supervision	69
La cinquième rencontre de supervision.....	69
La sixième rencontre de supervision	70
CHAPITRE 6 — L'IMPLANTATION ET L'ÉVALUATION DU PROGRAMME	71
Le modèle de Chen	71
Les ressources.....	74
La fidélité.....	74
Les stratégies d'implantation.....	75
La planification de votre implantation.....	76
Pistes de réflexion sur les composantes de votre modèle d'action	76
Élaboration de votre stratégie d'implantation.....	76
Planification des mécanismes de coordination	76
Planification du calendrier.....	77
L'évaluation de l'implantation	77
Questions d'évaluation	78
Bilan annuel.....	79
Évaluation de la fidélité	79
L'évaluation des effets.....	80
Cohérence entre les objectifs travaillés et les changements observés.....	80
Lien entre le programme et les facteurs de risque.....	80
Lien entre le programme et le décrochage scolaire	81
CHAPITRE 7 — LES RÉSULTATS	83
L'évaluation de l'implantation	83
Clientèle.....	83
Processus d'intervention.....	83
Personnes qui implantent.....	83
Organisation.....	83
Partenaires.....	84
Contexte écologique.....	84

L'évaluation de la fidélité.....	84
L'évaluation des effets.....	85
Description de l'échantillon	85
Lien entre le programme et les facteurs de risque.....	86
Conclusion.....	93

ANNEXES

Annexe 1 – Documents complémentaires	95
Annexe 2 – Répertoire de stratégies.....	117
Annexe 3 – Répertoire d'outils	131
Annexe 4 – Répertoire d'outils en lien avec les difficultés personnelles.....	161
Annexe 5 – Répertoire d'outils en lien avec les difficultés scolaires.....	199
Annexe 6 – Répertoire d'outils en lien avec les difficultés familiales.....	221
Références.....	227

LISTE DES TABLEAUX DU GUIDE

Chapitre 2

1 – Indicateurs de désengagement scolaire et seuils de haut risque.....	30
2 – Objectifs de l'étape 1	32
3 – Objectifs de l'étape 2	33
4 – Objectifs de l'étape 3	34
5 – Objectifs de l'étape 4.....	35
6 – Procédures pour diriger un élève vers un professionnel.....	38

Chapitre 3

7 – Période de formation des accompagnateurs.....	39
8 – Aspects logistiques de la formation théorique.....	39
9 – Aspects logistiques de la formation pratique	40
10 – Aspects logistiques de la formation continue	40
11 – Aspects logistiques de la supervision	41

Chapitre 4

12 – Évaluation et sélection des élèves.....	43
13 – Renseignements pratiques sur la passation du logiciel DDS.....	44
14 – Avantages et inconvénients liés au type de jumelage.....	46

Chapitre 5

15 – Période d'accompagnement des élèves	47
16 – Préparation des rencontres Union.....	47
17 – Description de la première rencontre avec l'élève.....	50
18 – Introduction à l'accompagnement.....	51
19 – Stratégies à adopter en fonction de la réaction de l'élève	52

20 – Description du premier contact avec les parents	52
21 – Description de la deuxième rencontre avec l'élève.....	53
22 – Lecture d'un bilan du LDDS avec l'élève.....	54
23 – Description de la troisième rencontre avec l'élève.....	55
24 – Description des autres rencontres.....	57
25 – Description des autres rencontres avec l'élève	59
26 – Description de la dernière rencontre avec l'élève.....	62
27 – Thèmes des rencontres de supervision	65
28 – Thèmes abordés lors de la première rencontre de supervision	66
29 – Thèmes abordés lors de la deuxième rencontre de supervision.....	66
30 – Thèmes abordés lors de la troisième rencontre de supervision	67
31 – Critères pouvant mener à l'arrêt de l'accompagnement et actions à poser.....	68
32 – Thèmes abordés lors de la quatrième rencontre de supervision	69
33 – Thèmes abordés lors de la cinquième rencontre de supervision	69
34 – Thèmes abordés lors de la sixième rencontre de supervision.....	70

Chapitre 6

35 – Période d'évaluation du programme Trait d'Union™	71
36 – Rôles et responsabilités des acteurs du programme	72
37 – Ressources humaines et financières nécessaires.....	74
38 – Ressources matérielles nécessaires	74
39 – Description des composantes de la fidélité.....	74
40 – Stratégies liées aux conditions d'implantation	75
41 – Pistes de réflexion sur les composantes du modèle.....	76
42 – Questions et outils d'évaluation relatifs aux composantes	78
43 – Description de la réunion « Bilan ».....	79
44 – Comparaison entre les objectifs visés et les résultats atteints.....	79
45 – Indicateurs de risque en fonction des cibles d'intervention.....	81

Chapitre 7

46 – Comparaison du dosage des rencontres	84
47 – Description des groupes d'élèves	85
48 – Résultats observés du programme Trait d'Union™ en fonction des questionnaires du logiciel DDS.....	86
49 – Évolution des variables personnelles	87
50 – Évolution des variables personnelles (suite)	87
51 – Évolution des variables personnelles (suite)	88
52 – Évolution des variables personnelles (suite)	88
53 – Évolution des variables personnelles (suite)	89
54 – Évolution des variables scolaires.....	90
55 – Évolution des variables scolaires (suite).....	90
56 – Évolution des variables scolaires (suite).....	91
57 – Évolution des variables scolaires (suite).....	91
58 – Évolution des variables familiales.....	92
59 – Évolution des variables familiales (suite).....	92

LISTE DES FIGURES DU GUIDE

Chapitre 1

- 1 – Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire13
- 2 – La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006)16

Chapitre 2

- 3 – Les objectifs de Trait d'Union™29
- 4 – Exemple de grille Trait remplie.....31
- 5 – Exemple de grille Union remplie36

Chapitre 4

- 6 – Exemple de grille de priorisation utilisée dans le programme Trait d'Union™.....45

Chapitre 5

- 7 – Utilisation de la grille Trait.....48
- 8 – Utilisation de la grille Union.....49
- 9 – Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes –
Comprendre le problème.....56
- 10 – Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes –
Trouver des moyens.....58
- 11 a) – Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes –
Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place60
- 11 b) – Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes –
Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (suite)61
- 12 a) – Exemple d'utilisation de l'outil Le bilan de l'accompagnement63
- 12 b) – Exemple d'utilisation de l'outil Le bilan de l'accompagnement.....63

Chapitre 6

- 13 – Représentation graphique du programme Trait d'Union™ (basée sur Chen, 2005).....73

INTRODUCTION

Au Québec, en 2009-2010, 17,1 % des jeunes âgés de 19 ans n'avaient obtenu ni diplôme d'études secondaires ni qualification. Ils n'étaient pas non plus réinscrits à l'école l'année suivante et, par conséquent, étaient considérés décrocheurs. À l'instar des années antérieures, le taux de décrochage chez les garçons était nettement supérieur à celui des filles, soit 21,6 % contre 12,4 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2011). Même si le décrochage scolaire a diminué légèrement au cours des dernières années, il demeure toujours une problématique sociale très importante. Il constitue aussi l'une des premières préoccupations des chercheurs, des gestionnaires et des professionnels du système d'éducation québécois, car la majorité des jeunes décrocheurs vivent de nombreux problèmes personnels tels que des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'inadaptation sociale (troubles du comportement, délinquance, dépression), des difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi. Ils ont donc un taux de chômage élevé et recourent fréquemment à des prestations d'assistance ou d'assurance-emploi (Fortin et Picard, 1999; Garnier, Stein et Jacob, 1997; Janosz et Leblanc, 1996).

Au cours de la dernière décennie, les connaissances dans ce champ de recherche se sont développées considérablement. Il est évident maintenant que le décrochage scolaire doit se comprendre dans le cadre d'une conceptualisation multifactorielle sur les plans personnel, familial, scolaire et social du risque de décrochage scolaire. De plus, les caractéristiques observées chez les différents jeunes montrent l'existence de plusieurs trajectoires possibles dans l'évolution du potentiel de décrochage scolaire. Quant aux retombées concrètes, l'avancement du savoir dans ce domaine assure une meilleure adéquation entre les programmes de prévention et les besoins particuliers manifestés par les différents types d'élèves à risque de décrochage scolaire. À partir de ces connaissances, nous avons développé et évalué, de 2007 à 2012, un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme **Trait d'Union™** (Fortin, 2012).

Ce modèle théorique explicatif inclut les facteurs personnels, familiaux et scolaires permettant de mieux comprendre le processus menant au décrochage scolaire.

Le programme **Trait d'Union™** a été développé à partir des résultats des recherches les plus récentes et des programmes les plus probants concernant le décrochage scolaire. Le programme s'appuie sur le modèle théorique explicatif du décrochage et la typologie développés dans l'étude longitudinale de 11 ans de Fortin, Marcotte, Potvin et Royer (1996-2007) sur les difficultés d'adaptation scolaires et sociales et le décrochage. Ce modèle théorique explicatif inclut les facteurs personnels, familiaux et scolaires per-

mettant de mieux comprendre le processus menant au décrochage scolaire. La sélection des élèves dans le cadre du programme s'appuie sur une méthode d'évaluation rigoureuse permettant de cibler les élèves à risque de décrochage selon leur type et, de ce fait, d'élaborer des stratégies d'intervention adaptées aux caractéristiques de chaque élève afin de favoriser son engagement et sa persévérance scolaire (Fortin et Potvin, 2007).

Le développement et l'expérimentation de **Trait d'Union™** sont le résultat d'une recherche collaborative très étroite entre l'équipe de recherche du professeur Fortin, chercheur au GRISE de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, et la direction de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS). En effet, de 2007 à 2012, nous avons expérimenté le programme dans quatre écoles secondaires et mené une évaluation de son implantation et de ses effets. Durant cette période, le comité de pilotage, composé des directions des écoles secondaires, des directions de la CSRS, du chercheur responsable et de la coordonnatrice de la Chaire de recherche, s'est réuni aux trois semaines pour mettre en place les conditions de réussite du programme. Les résultats de l'évaluation montrent clairement l'efficacité du programme : les élèves les plus à risque de la CSRS ont bénéficié d'un accompagnement **Trait d'Union™** et montrent un an plus tard des améliorations sur un très grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires. Alors qu'ils se distinguaient au départ des élèves non accompagnés sur plusieurs facteurs de risque, ils présentent un risque équivalent à la fin de leur accompagnement.

Ce guide présente toutes les étapes à suivre par le personnel des milieux scolaires qui souhaite mettre en place des mesures préventives afin de contrer le décrochage scolaire. Il s'adresse donc aux directions générales des commissions scolaires, aux directions des écoles secondaires, aux enseignants, aux intervenants et aux professionnels des écoles intéressés par la réussite, l'engagement et la persévérance des élèves à risque de décrochage scolaire. Il a été conçu pour être implanté dans toutes les écoles secondaires et il peut être appliqué par les enseignants ou par les professionnels. Comme pour tous les programmes, il est recommandé d'offrir aux accompagnateurs **Trait d'Union™** les formations et supervisions prévues dans le guide pour favoriser l'implantation optimale du programme et maximiser son efficacité.

Le guide **Trait d'Union™** est divisé en sept chapitres. Les deux premiers ciblent les fondements théoriques du programme. Le chapitre 1 présente le cadre théorique explicatif du décrochage, la typologie des élèves à risque et une synthèse de la recension des écrits sur les programmes de prévention. Le chapitre 2 présente les deux composantes du programme, les composantes **TRAIT** et **UNION**. Les chapitres 3 à 5 se concentrent davantage sur l'application pratique du programme. Le chapitre 3 traite de la formation et de la supervision du personnel chargé d'appliquer le programme. Le chapitre 4 explique la démarche de sélection des élèves. Le déroulement détaillé des rencontres de suivi **UNION** ainsi que des rencontres de supervision est présenté au chapitre 5. Par la suite, le chapitre 6 suggère des stratégies pour implanter adéquatement le programme de même que des pistes pour évaluer l'implantation et les effets du programme. Enfin, le chapitre 7 expose les résultats de l'évaluation de l'implantation et des effets du programme réalisé à la CSRS.

Ce guide présente toutes les étapes à suivre par le personnel des milieux scolaires qui souhaite mettre en place des mesures préventives afin de contrer le décrochage scolaire.

CHAPITRE 1

LES FONDEMENTS DE TRAIT D'UNION™

Trait d'Union™ est un programme d'intervention multidimensionnel développé pour prévenir le décrochage scolaire dans les écoles secondaires. Ses principaux objectifs sont de développer l'engagement et la persévérance scolaire des élèves à risque de décrochage. Le programme est formé des composantes **TRAIT** et **UNION** qui permettent la mise en place d'interventions préventives de type ciblé. Les éléments suivants permettent de saisir les fondements scientifiques du programme :

- **Trait d'Union™** s'appuie sur le Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012) de même que sur une recension exhaustive des écrits scientifiques;
- **Trait d'Union™** est un programme qui vise les contextes les plus associés au décrochage scolaire (personnel, familial et scolaire);
- **Trait d'Union™** implique un processus d'évaluation qui permet d'identifier le type d'élève à risque et les interventions les plus appropriées pour chaque type d'élève à risque. C'est un programme personnalisé qui s'appuie sur les compétences des élèves.

LE MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL EXPLICATIF DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les modèles théoriques développés jusqu'à ce jour pour expliquer le décrochage scolaire s'entendent pour reconnaître que le décrochage est la dernière étape d'un processus dynamique et cumulatif de difficultés tant personnelles et familiales que scolaires et sociales. Le Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012) oriente l'intervention préventive de **Trait d'Union™** par une meilleure compréhension du décrochage scolaire. Ce modèle a été testé auprès d'un échantillon de 102 décrocheurs dans le cadre de l'étude longitudinale de Fortin et al. effectuée sur une période de 11 ans (1996-2007). Ce modèle théorique confirmatoire, testé à partir d'analyses d'équations structurales, permet de répertorier les facteurs qui prédisent le décrochage alors que les élèves évalués étaient en première année du secondaire (voir figure 1).

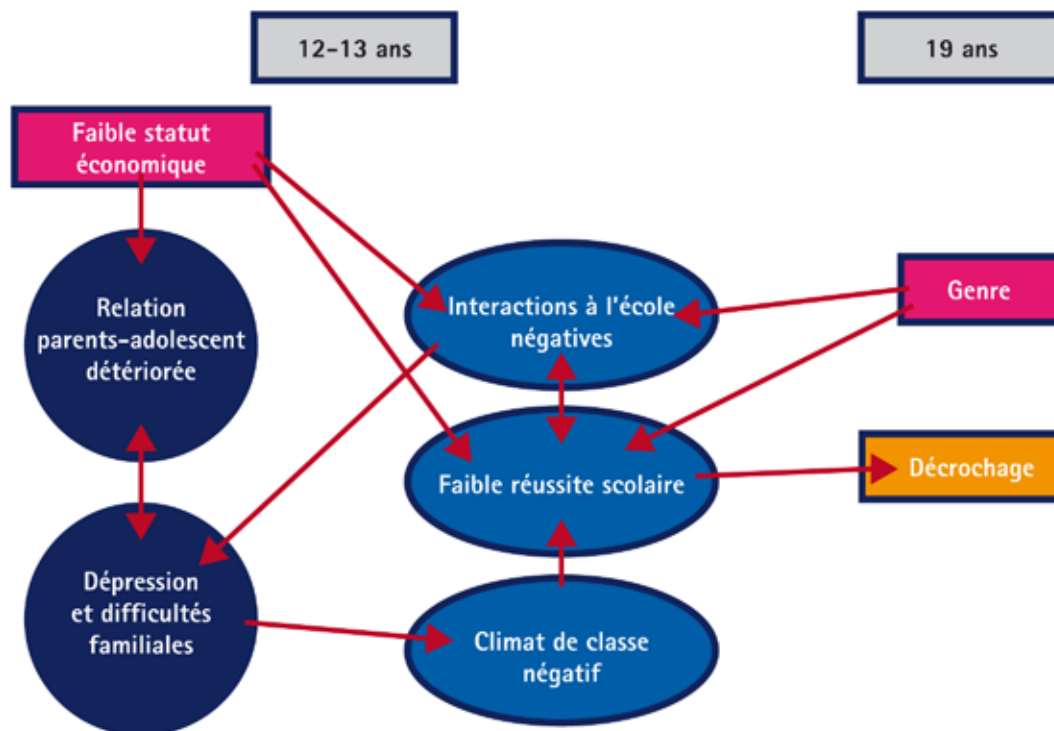


Figure 1 — Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire

Modèle confirmatoire d'analyse d'équation structurale (Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É., Potvin, P. [2012].

A multidimensional Model of School Dropout from eight years longitudinal study in a General High School Population. European Journal of Psychology of Education.)

Ce modèle comprend cinq grands facteurs : 1) *relation parents-adolescent détériorée*, 2) *dépression et difficultés familiales*, 3) *climat de classe négatif*, 4) *interactions à l'école négatives* et 5) *faible réussite scolaire*. Deux facteurs s'organisent autour de la famille. Le facteur *relation parents-adolescent détériorée* fait référence à la perception de l'élève quant à ses caractéristiques familiales telles que l'interaction et la communication parents-adolescent, de même que le soutien affectif des parents. Ce facteur est en lien avec celui de la *dépression et difficultés familiales*, qui comprend les symptômes de dépression chez l'élève ainsi que les difficultés familiales telles les conflits familiaux et les problèmes de cohésion entre les membres de la famille. L'élève issu d'un milieu familial problématique arrive donc en classe avec des difficultés qui l'empêchent de s'engager pleinement dans sa réussite scolaire. Les difficultés familiales et la présence de symptômes dépressifs amènent l'élève à avoir une perception de son *climat de classe négative*, perception qui inclut l'ordre et l'organisation dans la classe, l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et l'environnement de la classe. L'élève qui a une perception négative du climat de classe a plus de difficultés à l'école et cette perception négative a une influence directe sur sa réussite scolaire. Le facteur des *interactions à l'école négatives*, qui comprend la coopération de l'élève dans ses activités scolaires, ses problèmes de comportement et les attitudes de l'enseignant, contribue aussi aux difficultés scolaires et influence la faible réussite scolaire de l'élève. Ce dernier facteur influence les difficultés familiales et la dépression, ce qui suggère que les difficultés scolaires de l'élève augmentent les conflits dans la famille.

De plus, deux autres facteurs qui sont très documentés dans les écrits scientifiques, le *faible statut socioéconomique* (revenu de la famille, scolarité du père et de la mère) et le *genre* contribuent aussi à prédire le décrochage scolaire. En effet, le fait de provenir d'un milieu socioéconomique défavorisé a un effet négatif sur les interactions à l'école, la réussite scolaire et les relations parents-adolescents. Quant au *genre*, les garçons se distinguent des filles sur la réussite scolaire et les interactions à l'école, qui seraient plus problématiques pour les garçons. Dans le modèle, le seul facteur directement en lien avec le décrochage scolaire est la *faible réussite scolaire*, mais cette dernière est influencée par l'ensemble des facteurs. Ainsi, ce modèle montre que le jeune quitte l'école à la suite d'un cumul de difficultés tant personnelles et familiales que scolaires et sociales.

Le jeune quitte l'école
à la suite d'un cumul
de difficultés tant personnelles
et familiales que
scolaires et sociales.

Afin de mieux comprendre comment se cumulent les difficultés qui conduisent au décrochage scolaire, voyons le parcours de Samuel, un jeune décrocheur de 16 ans.

La relation parents-adolescent est très difficile dans la famille de Samuel, la famille est peu unie et les conflits familiaux sont fréquents. Les parents s'intéressent peu à ses études et Samuel a cumulé des retards dans quelques matières dès le primaire. En conséquence de ses difficultés familiales et scolaires, Samuel a une perception très négative du climat de classe et coopère peu. De plus, les interactions avec les enseignants sont difficiles, car ces derniers trouvent qu'il s'engage peu dans ses études et qu'il a de nombreux comportements dérangeants. Évidemment, ses difficultés en classe affectent sa réussite scolaire et le nombre d'échecs et retards scolaires augmente au cours du secondaire. Lors d'une suspension de l'école, Samuel décide de ne pas y retourner. Toutefois, la suspension n'est pas la cause de son décrochage, qui est plutôt expliqué par le cumul de ses difficultés au cours de ses années de scolarisation.

LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES, FAMILIALES ET SCOLAIRES

Les élèves à risque de décrochage scolaire fréquentent l'école, mais présentent une probabilité très élevée de décrocher, car ils cumulent plusieurs facteurs de risque. En se référant au modèle théorique multidimensionnel présenté précédemment, nous exposons les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires les plus fortement associées au risque de décrochage scolaire.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE

Les chercheurs ont identifié certaines caractéristiques cognitives, affectives et comportementales qui permettent d'identifier les élèves à risque de décrochage au cours de leur scolarisation. Au niveau cognitif, les difficultés d'apprentissage forment une variable particulièrement importante et la plus souvent rapportée dans les études sur le sujet (Battin-Pearson et al., 2000). Le redoublement et le faible rendement scolaire prédisent aussi le décrochage scolaire (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson et Dalton, 2002). Sur le plan affectif, les élèves à risque se caractérisent par un manque de motivation, d'intérêt et d'engagement dans leurs activités scolaires (Dunn, Chambers et Rabren, 2004). On observe chez certains plusieurs problèmes tels que le retrait social, un niveau élevé d'anxiété ou de symptômes dépressifs (Marcotte, Fortin, Royer et Lévesque, 2006). Sur le plan comportemental, les problèmes de comportement, tels que les troubles de l'attention, semblent constituer un des facteurs les plus puissants (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000). Enfin, les élèves à risque ne valorisent pas la réussite scolaire et les valeurs représentées par l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997).

LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES

L'influence des parents dans le processus menant au décrochage scolaire est de plus en plus documentée. Battin-Pearson et al. (2000) et Rumberger (1995) rapportent que le peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire de leur adolescent est une variable fortement associée au décrochage scolaire. Jimerson Egeland, Sroufe et Carlson (2000) estiment aussi que la qualité de l'environnement familial

ainsi que la qualité des soins dispensés à l'adolescent sont de puissants facteurs prédictifs de la réussite scolaire ou du décrochage. À cet égard, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) estiment que les mauvaises pratiques éducatives des parents, telles que le peu de soutien affectif, les conflits et le peu d'encadrement, sont fortement associées au risque de décrochage scolaire. De façon générale, des études révèlent un lien significatif entre le niveau de participation des parents aux activités proposées par l'école et la compétence scolaire de leur adolescent (Battin-Pearson et al., 2000; Finn et Rock, 1997; McNeal, 1999). Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire proviennent souvent de familles à faible revenu (McNeal, 1999). Toutefois, certains élèves à risque proviennent de familles très adéquates et qui valorisent la réussite scolaire.

LES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES

Les élèves passent un grand nombre d'heures à l'école et cette dernière joue un rôle important dans leur développement personnel et social. Les résultats de l'étude longitudinale de Fortin et al. (2006) suggèrent que les élèves à risque de décrochage scolaire perçoivent le climat de classe comme problématique sur plusieurs plans : peu d'engagement des élèves dans les activités scolaires, peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement de l'enseignant envers les élèves, problèmes d'organisation de classe, problèmes de respect des règles et faibles innovations pédagogiques. Les difficultés personnelles des élèves à risque de décrochage scolaire et leur perception peu positive du climat de classe ne sont probablement pas étrangères au fait que les enseignants les décrivent comme étant instables, agités, entêtés, désobéissants, immatures et peu coopératifs. Une étude menée auprès de 3 459 élèves en Estrie montre que la perception qu'a l'élève de sa relation avec l'enseignant représente le facteur scolaire le plus déterminant de son risque de décrocher, et ce, particulièrement chez les garçons (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004).

Les écoles secondaires peuvent ne pas offrir un environnement éducatif adapté aux besoins psychologiques de plusieurs adolescents. Selon Eccles, Lord et Buchanan (1996), l'augmentation de la taille de l'école, une administration plus imposante ainsi qu'une diminution des occasions d'établir une relation privilégiée avec un enseignant augmentent le risque de développer des difficultés scolaires au secondaire. De plus, les enseignants du secondaire se sentent moins efficaces comme enseignants, spécialement avec les élèves ayant de plus faibles habiletés scolaires (Midgley et al., 2002).

LA TYPOLOGIE DES ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La diversité des facteurs associés au décrochage scolaire suggère que les élèves à risque forment un groupe hétérogène. Cela soutient la pertinence de tenir compte des besoins spécifiques des élèves et de présenter des programmes de prévention différenciés selon les caractéristiques personnelles et environnementales des élèves. Dans le cadre de l'étude de Fortin et al. (2006), une typologie d'élèves à risque de décrochage scolaire a été développée à partir des trois principaux contextes associés au risque de décrochage scolaire, soit le contexte personnel (faible rendement scolaire, comportements inadéquats, manque d'habiletés sociales, présence de symptômes dépressifs), le contexte familial (qualité du climat familial) et le contexte scolaire (attitudes des enseignants et atmosphère de la classe). Au regard de ces facteurs, les résultats montrent qu'il est possible de regrouper les élèves à risque de décrochage en quatre sous-groupes (Fortin et al., 2006) :

- le type Peu intéressé/peu motivé;
- le type Dépressif;
- le type Conduites antisociales cachées;
- le type Problèmes de comportement.

La proportion d'élèves dans chacun des sous-groupes varie selon les écoles. Selon les résultats obtenus à la CSRS, les élèves de type Problèmes de comportement constituent environ la moitié des élèves à risque (47 à 53 %). De 20 à 25 % des élèves appartiennent au type Dépressif, de 10 à 15 % présentent les caractéristiques des élèves de type Peu intéressé/peu motivé et moins de 5 % sont de type Conduites antisociales cachées. Enfin, environ 10 % des élèves à risque ne rejoignent les critères d'aucun des sous-groupes d'élèves de la typologie. Ceux-ci sont alors classés dans le sous-groupe Atypique. Puisque ces jeunes forment un groupe hétérogène et sont souvent très différents les uns des autres, il est difficile d'identifier des caractéristiques qui les distinguent. Nous avons toutefois observé à la CSRS que les élèves placés dans la catégorie atypique sont à risque essentiellement au niveau du facteur climat de classe. Ils le perçoivent très négativement. De plus, ces élèves présentent généralement peu de facteurs de risque et ces derniers sont d'une intensité moindre que celle des élèves des quatre autres types.

Comme la figure 2 (page 16) l'illustre, les différents sous-groupes d'élèves à risque sont identifiés selon la dominance de la problématique mais, comme ils cumulent plusieurs facteurs de risque, ils peuvent présenter des caractéristiques des autres sous-groupes. Ainsi, les élèves du type Peu intéressé/peu motivé sont les seuls qui présentent uniquement des traits associés à ce sous-groupe. De leur côté, les élèves de type Dépressif peuvent à la fois présenter des symptômes dépressifs et des indices de désintéressement envers l'école. De la même manière, les élèves du type Conduites antisociales cachées peuvent présenter des caractéristiques des deux autres sous-groupes (PIPM et Dép.). Enfin, les élèves du type Problèmes de comportement sont ceux dont les difficultés peuvent être les plus diversifiées, allant possiblement des symptômes dépressifs aux conduites antisociales et aux troubles de l'attention en passant par le désintérêt envers l'école. Cette classification demande donc aux personnes qui travaillent avec les élèves à risque des différents sous-groupes de déterminer toutes les sphères potentiellement en difficultés chez chaque élève.

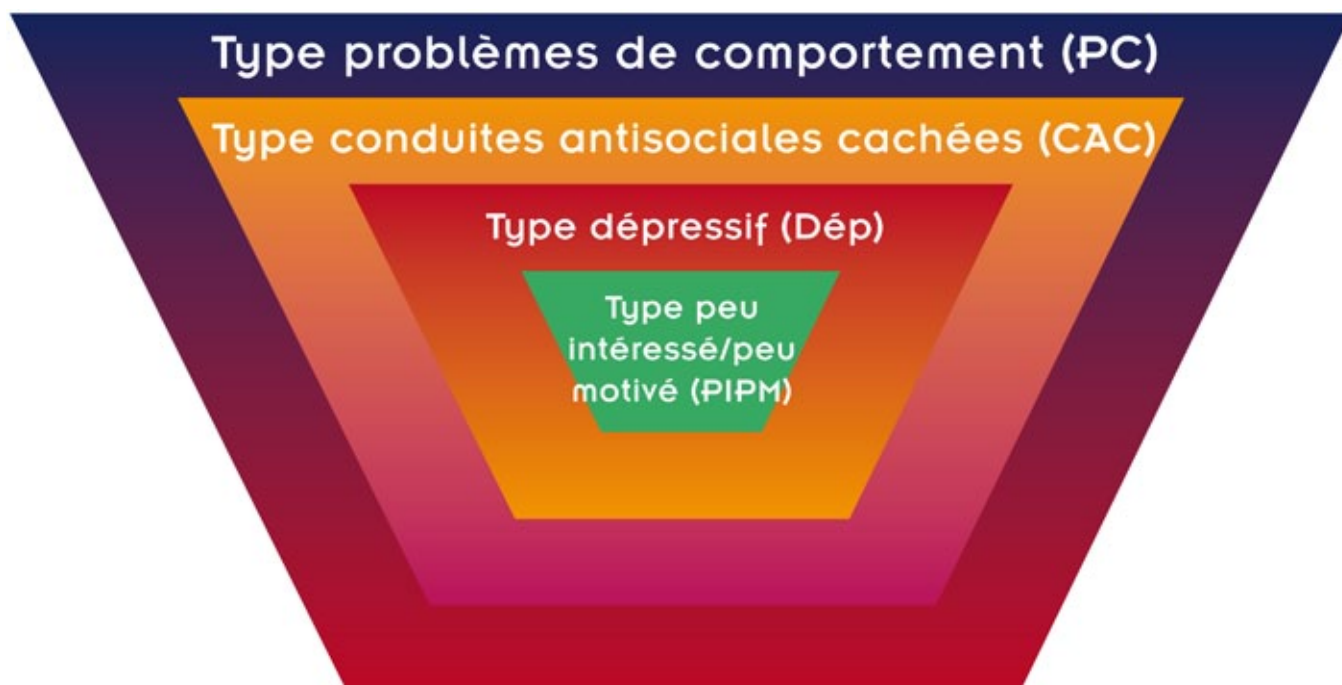


Figure 2 — La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006)

Des fiches explicatives ont été développées pour chacun des types d'élève à risque et se trouvent dans les pages suivantes du guide. Ces fiches précisent les caractéristiques des élèves appartenant à chaque sous-groupe de même que les interventions à privilégier et à éviter avec ces élèves. Il est possible de les imprimer recto-verso et de les remettre aux accompagnateurs du programme **Trait d'Union™** ou à toute personne en contact avec des élèves à risque.

LE JEUNE À RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les causes du décrochage sont nombreuses et bien documentées tant sur le plan personnel et familial que scolaire et social. Étant donné la nature complexe du processus qui conduit le jeune à se désengager de l'école, l'intervention doit cibler les différents contextes qui exposent l'élève au risque de décrochage scolaire.

Ce document s'adresse aux enseignants, aux directions et aux professionnels en éducation. Il a été conçu dans le but de permettre une meilleure connaissance des difficultés des élèves à risque de décrochage scolaire et de proposer des stratégies d'intervention efficaces pouvant être utilisées avec ces élèves. Ces stratégies sont regroupées dans l'Annexe 1, page 95 à 116.

Ses principales difficultés personnelles

PRÉSENCE DE SIGNES DE DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE

- Haut taux d'absentéisme;
- Retards fréquents;
- Ne se sent pas impliqué et participe peu à la vie de l'école.

DIFFICULTÉS SCOLAIRES

- Souvent datant du primaire;
- Échecs à répétition;
- Redoublement ou chevauchement sur plusieurs niveaux scolaires;
- Démotivation sur le plan scolaire;
- Évitement de la tâche.

PRÉSENCE DE PROBLÈMES PERSONNELS

- Problèmes extériorisés (opposition, agressivité, délits);
- Problèmes intériorisés (dépression, anxiété);
- Mesures disciplinaires fréquentes (suspensions, retenues).

DIFFICULTÉS SOCIALES

- Tendance à s'affilier à des pairs qui ont des difficultés d'adaptation sociale et scolaire;
- Difficultés à établir des relations significatives avec les adultes de l'école.

PERCEPTION NÉGATIVE DU MILIEU SCOLAIRE

- Considère le climat de classe comme étant problématique;
- Établit des relations conflictuelles avec ses enseignants;
- Perçoit moins de soutien de la part des enseignants.

QUATRE TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE DE DÉCROCHAGE (Fortin et al., 2006)

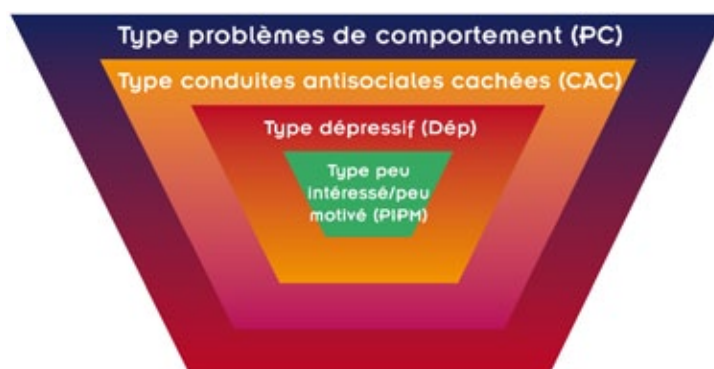


Figure 2 (bis) – La typologie des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006)

Sur le plan familial

Les jeunes à risque de décrochage scolaire rapportent des difficultés sur le plan de la cohésion familiale (ex. : relations tendues entre les membres de la famille), de l'organisation familiale (ex. : activités et responsabilités), de l'expression familiale (ex. : expression des sentiments), du soutien affectif (ex. : soutien, intérêt et activités) et du contrôle parental (ex. : normes et règles).

EN CAS DE DÉSENGAGEMENT SCOLAIRE

- Évaluer et porter attention aux indicateurs de désengagement scolaire de l'élève (absences, retards, suspensions, retenues, échecs);
- Offrir un soutien individuel à l'élève pour tenter de trouver des solutions pour augmenter son engagement scolaire;
- Promouvoir régulièrement l'importance de l'école auprès des élèves. Montrer l'utilité des apprentissages pour leur vie future;
- Discuter des conséquences à moyen et à long terme d'un abandon scolaire;
- Aider l'élève à trouver des activités parascolaires ou scolaires qui l'intéressent et l'inciter à les inscrire à son horaire.

SI LE JEUNE A DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

- Offrir rapidement un soutien à l'élève dès que l'on constate des difficultés scolaires;
- Accompagner l'élève pour qu'il utilise les ressources pédagogiques appropriées (enseignant ressource, rattrapage, etc.);
- Adapter la tâche afin de soutenir la motivation scolaire de l'élève tout en lui permettant de progresser dans ses apprentissages;
- Maintenir des attentes élevées, mais réalistes à l'égard de l'élève;
- Fournir un encouragement supplémentaire et individuel lorsque l'élève se décourage;
- Renforcer l'élève lorsqu'il a atteint les objectifs fixés et l'amener à développer une motivation interne pour ses apprentissages.

SI LE JEUNE A UNE PERCEPTION NÉGATIVE DU MILIEU SCOLAIRE

- Porter une attention particulière à sa relation avec cet élève :
 - Mettre l'accent sur ses forces au cours des interactions et ne pas revenir seulement sur les erreurs commises;
 - S'intéresser au vécu de l'élève afin de mieux comprendre ses comportements en classe;
 - L'aider à changer ses comportements inappropriés;
 - Favoriser des moments privilégiés avec l'élève pour permettre le développement d'une relation significative.
- Favoriser un climat de classe harmonieux où les règles sont claires, cohérentes et appliquées dans le respect.

Références :

Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Institute of community integration, the College of education and human development : University of Minnesota.

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

Knesting, K. et Waldron, N. (2006). « Willing to play the game: how at-risk students persist in school ». *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.

Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). « Le décrochage scolaire ». Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.). *Les troubles de comportements à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p.67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

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

LE JEUNE DE TYPE PEU INTÉRESSÉ/PEU MOTIVÉ

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

Ses principales difficultés personnelles

PASSIF PAR RAPPORT À L'ÉCOLE

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

PEUT SE SENTIR INCOMPÉTENT

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

MANQUE DE VISION À COURT ET LONG TERME

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

Sur le plan familial

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

IMPORTANT

Il faut lui montrer l'importance de la réussite scolaire et lui présenter des activités qui l'intéressent et qui lui permettent de se réaliser dans le cadre scolaire.



Illustration : Amélie Plante

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

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

LE JEUNE DE TYPE PEU INTÉRESSÉ/PEU MOTIVÉ

Ce que l'enseignant peut faire pour...

AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER UN SENTIMENT DE COMPÉTENCE

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

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

ATTITUDES DE BASE

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

FAVORISER L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE EN CLASSE

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

ACCROÎTRE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE DE L'ÉLÈVE

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

À ÉVITER

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

Références :

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

LE JEUNE DE TYPE DÉPRESSIF

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

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

Ses principales difficultés personnelles

SENTIMENTS

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

PENSÉES

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

COMPORTEMENTS

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

Sur le plan familial

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

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

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

ATTENTION

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



Illustration : Amélie Plante

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

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

LE JEUNE DE TYPE DÉPRESSIF

Ce que l'enseignant peut faire...

SI LE JEUNE A UN FAIBLE NIVEAU D'ACTIVITÉS

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

S'IL A DES LACUNES SUR LE PLAN SOCIAL

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

S'IL A DES PENSÉES NÉGATIVES

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

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

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

ATTITUDES DE BASE

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

À ÉVITER

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

Références :

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

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

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

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

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

LE JEUNE DE TYPE CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

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

Ses principales difficultés personnelles

CENTRÉ SUR LUI-MÊME

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

RENFORCEMENT DE LA DÉLINQUANCE PAR LES PAIRS

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

PEU D'INTÉRÊT ENVERS L'ÉCOLE

- Faible motivation;
- Faible engagement.

SENS MORAL DÉFICITAIRE

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

Sur le plan familial

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

ATTENTION

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

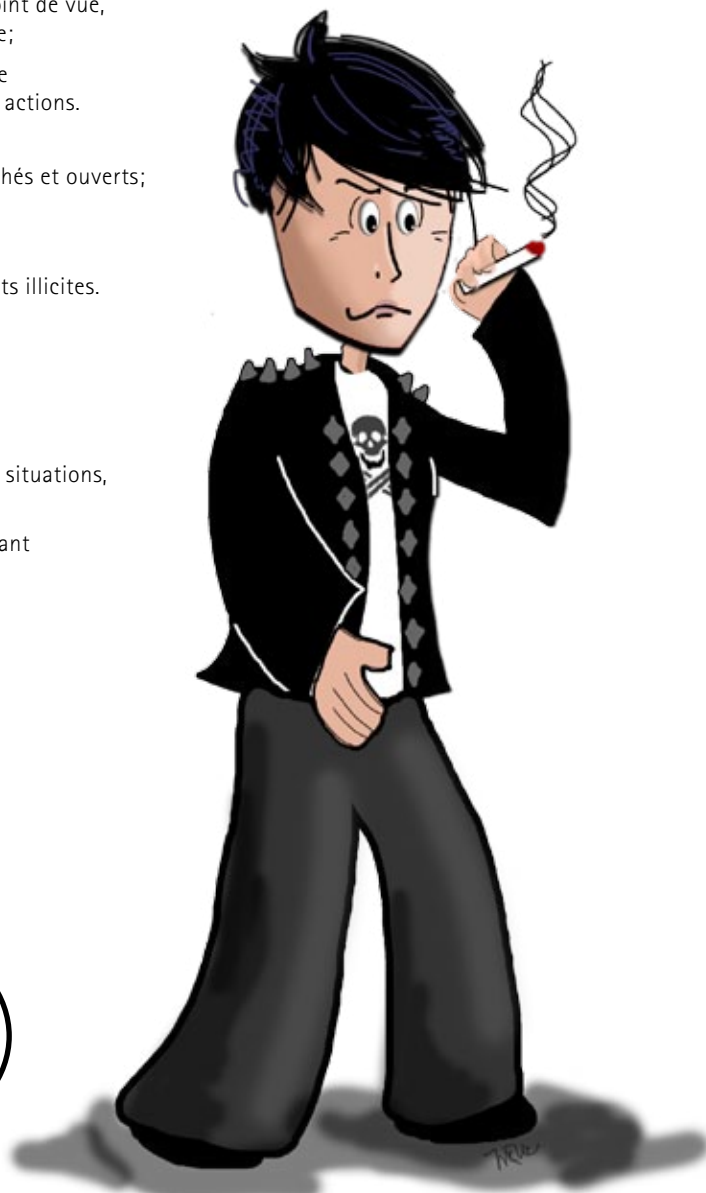


Illustration : Amélie Plante

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

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

LE JEUNE DE TYPE CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

Ce que l'enseignant peut faire pour...

IDENTIFIER LES CONDUITES ANTISOCIALES CACHÉES

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

ASSURER UN CLIMAT D'ÉCOLE STIMULANT ET AGRÉABLE

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

ACCROÎTRE LE SENS MORAL DE L'ÉLÈVE

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

ASSAINIR LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

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

GARDER L'ÉLÈVE À L'ÉCOLE

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

ATTITUDES DE BASE

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

À ÉVITER

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

Références :

Arsenio, W. F. et Lemerise, E. A. (2004). « Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models ». *Child Development*, 75(4), 987-1002.

Lemerise, E. A., et Arsenio, W. F. (2000). « An Integrated Model of Emotion Process and Cognition in Social Information Processing ». *Child Development*, 71(1), 107-118.

Liau, A. K., Barriga, A. Q. et Gibbs, J. C. (1998). « Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents ». *Aggressive Behavior*, 24(1), 335-346.

Moncher, F. J. et Miller, G. E. (1999). « Nondelinquent youth's stealing behavior and their perceptions of parents, school and peers ». *Adolescence*, 34(135), 577-591.

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

LE JEUNE DE TYPE PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

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

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

Ses principales difficultés personnelles

EXPRESSION D'UNE OPPOSITION FACE À L'AUTORITÉ

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

RECOURS À L'AGRESSIVITÉ VERBALE OU PHYSIQUE

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

DIFFICULTÉS À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

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

PERCEPTION ERRONÉE DE LA RÉALITÉ

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

Sur le plan familial

Les jeunes de ce sous-groupe rapportent :

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



ATTENTION

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

Illustration : Amélie Plante

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

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

LE JEUNE DE TYPE PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Ce que l'enseignant peut faire pour...

ASSURER UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT POUR L'ÉLÈVE

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

CRÉER UNE RELATION POSITIVE ET VALORISANTE AVEC L'ÉLÈVE

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

ATTITUDES DE BASE

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

GÉRER ADÉQUATEMENT UN COMPORTEMENT INAPPROPRIÉ

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

À ÉVITER

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

Références :

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

Johns, B. H., Guetzloe, E. C., Yell, M., Sheuermann, B., Webber, J., Carr, V. G. et Smith, C. R. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école* (Adap. par Royer, É.). Lévis : Éditions École et comportement.

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

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Québec.

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

LES PROGRAMMES D'INTERVENTION PROMETTEURS

Selon Prevatt et Kelly (2003), les interventions individuelles centrées sur un seul processus sont peu efficaces. Les interventions les plus prometteuses tiennent plutôt compte des besoins des sous-groupes d'élèves liés à leurs contextes personnel, familial et scolaire. Elles reposent sur des programmes différenciés selon les types. De plus, il faut garder une flexibilité en ce qui concerne les stratégies d'implantation des programmes pour répondre aux différents besoins des élèves tout en tenant compte des contraintes organisationnelles.

Les recensions des écrits de Prevatt et Kelly (2003), de Fortin (2008) et de Poirier, Marcotte et Joly (2010) montrent que les programmes d'intervention les plus efficaces sont multidimensionnels et qu'ils doivent tenir compte simultanément des différents contextes du jeune (personnel, familial, scolaire et social). Par rapport à l'élève, ce type d'intervention vise principalement les habiletés scolaires, la diminution des problèmes de comportement, le développement des habiletés sociales et des habiletés d'études, le soutien des pairs et l'orientation professionnelle. Au près de l'enseignant, l'intervention porte sur l'enseignement de comportements adaptatifs et motivationnels et sur la gestion de classe. Au près de la direction d'école, l'intervention est centrée sur l'engagement de la direction à promouvoir et à soutenir le programme pendant toute la période d'application. Au près des parents, l'intervention vise la formation et la gestion des pratiques éducatives envers leur adolescent. Enfin, l'évaluation de l'efficacité de l'intervention est essentielle.

Les auteurs rapportent aussi que, pour assurer l'efficacité des programmes, plusieurs conditions essentielles doivent être mises en place : 1) les principaux acteurs du milieu (direction, professionnels, enseignants) doivent être impliqués dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation des programmes et convaincus de l'utilité des programmes dans la résolution des difficultés des jeunes; 2) les programmes doivent être multimodaux, c'est-à-dire cibler les facteurs de risque et de protection personnels, familiaux et scolaires spécifiques aux différents types de jeunes; 3) les programmes doivent être basés sur des modèles théoriques reconnus; 4) l'intervention au près de l'élève doit être d'une durée suffisante et les différents intervenants doivent être bien formés quant aux modèles théoriques sous-jacents aux programmes et à l'utilisation du programme; 5) les objectifs, le contenu et le déroulement des programmes doivent être clairement élaborés dans des manuels afin d'évaluer la fidélité de l'implantation, l'effet des différentes composantes des programmes et un suivi des modifications apportées. Enfin, les programmes doivent être développés à partir des données de la recherche.

En résumé, l'abondance des écrits scientifiques sur la persévérance et le décrochage scolaire montre que ce champ d'études est de plus en plus connu. Pourquoi n'arrive-t-on pas alors à élaborer et à coordonner des politiques sociales et des programmes d'intervention efficaces qui permettraient de diminuer les problèmes d'adaptation sociale et scolaire, et le décrochage scolaire? Un élément de réponse se dégage : les connaissances récentes issues de la recherche sont très peu transférées dans le milieu. Il est fort probable qu'une appropriation de ces données par le personnel scolaire puisse avoir un effet significatif sur la persévérance scolaire. C'est le principal objectif que nous poursuivons depuis 2007 et que nous présentons dans le cadre du programme **Trait d'Union™**.

LA COLLABORATION AVEC LE MILIEU SCOLAIRE ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Ce programme de prévention s'inscrit dans le cadre de la recherche collaborative université/milieu. Ce type de recherche implique un très haut niveau de collaboration entre les chercheurs et les intervenants scolaires. La complémentarité de nos compétences et de nos intérêts a permis de développer des stratégies pour favoriser la persévérance scolaire. Par conséquent, le contenu de ce programme a été développé en étroite collaboration entre l'équipe de recherche du professeur Fortin et la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, principalement avec le directeur général adjoint de la CSRS et les quatre directions des écoles publiques secondaires de Sherbrooke. Le personnel de ces écoles a été impliqué dans toutes les étapes de réalisation du projet, soit les questions de recherche, la conception des devis de recherche, le développement du programme de prévention, l'implantation du programme et l'évaluation des effets, la collecte de données, l'interprétation et la diffusion des résultats. Enfin, le transfert de connaissances au près du milieu scolaire est un objectif stratégique majeur de la chaire. Les accompagnateurs ont permis d'expérimenter le programme et de fournir une rétroaction très constructive à son développement et à son évaluation.

LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME Trait d'Union™

Un des premiers objectifs de la chaire de recherche a été de recenser et d'évaluer les programmes probants pouvant être utilisés pour développer un programme de prévention prometteur comprenant des volets spécifiques aux types d'élèves à risque. L'équipe de recherche de la chaire a réalisé une recension d'écrits durant l'été 2008 et a par la suite analysé les programmes de prévention prometteurs sur la base du Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin et al., 2012). Les programmes retenus ont ensuite été présentés à la table pédagogique du secondaire de la Commission scolaire. À la suite de ce processus, il a été convenu de s'inspirer du programme américain *Check and Connect* (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) parce que les évaluations réalisées en lien avec ce programme ont montré des effets bénéfiques pour les élèves à risque. Toutefois, une adaptation majeure du programme américain a dû être effectuée pour tenir compte d'une part, des résultats de recherche de l'étude longitudinale de Fortin et al. (1996-2007) que nous avons présentés précédemment dans la section des fondements du programme et, d'autre part, des valeurs et de la culture mises en place dans les écoles secondaires de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

Par ses forces, ce programme est tout indiqué pour assurer un accompagnement répondant aux besoins spécifiques des élèves à risque de décrochage scolaire :

- Le programme a été conçu pour le personnel scolaire (principalement les enseignants) travaillant auprès des élèves à risque de décrochage scolaire; il s'appuie sur le postulat qu'un programme efficace visant le décrochage se centre sur des indicateurs de désengagement scolaire;
- La philosophie du programme, le rationnel et les interventions suggérés sont en accord avec les écrits recensés et les programmes probants de prévention du décrochage scolaire;
- Sur les 13 programmes de prévention du décrochage scolaire évalués par le Département de l'éducation aux États-Unis, *Check and Connect* est le seul ayant fourni des preuves évidentes d'un effet positif sur la persévérance des élèves à l'école (Evelo et al., 1996);
- Le programme américain a été évalué à quatre reprises auprès d'élèves de niveau secondaire (Evelo et al., 1996).

Trait d'Union™ se différencie du programme américain sur plusieurs points. D'abord, les fondements sont issus des résultats de la recherche québécoise : la théorie du programme, les facteurs de risque les plus fortement associés au décrochage, la typologie et l'évaluation du risque de décrochage scolaire à partir du logiciel développé par Fortin et Potvin (2007). Ces résultats fournissent des pistes prometteuses pour offrir un programme différencié, adapté aux caractéristiques des élèves à risque. Ensuite, l'importance de la relation adulte-jeune est, d'une part, un fondement de la psychoéducation et, d'autre part, elle a été fortement associée dans la littérature à la réussite et à la persévérance des élèves (Domagala-Zysk, 2006; Janosz et Fallu, 2003; Murray et Malmgren, 2005). Les enseignants font partie d'un des plus importants milieux de vie des adolescents et jouent un rôle significatif auprès d'eux. Ils constituent donc un groupe privilégié pour agir à titre d'accompagnateur. Pour s'assurer qu'ils remplissent leur rôle adéquatement, il est essentiel de reconnaître le temps qu'ils investissent dans le programme dans la tâche des enseignants. Cette stratégie permet de recourir au personnel déjà en place plutôt que de solliciter du personnel externe qui ne fait pas partie du quotidien des élèves comme il est suggéré dans le programme américain. De plus, l'embauche des professionnels externes est une mesure très coûteuse. Les indicateurs de risque de décrochage retenus pour évaluer l'engagement scolaire des élèves dans le cadre de **Trait d'Union™** (retard scolaire, absentéisme, suspension, problèmes de comportements, etc.) correspondent à ceux utilisés dans la majorité des programmes de prévention. Ces facteurs sont reconnus dans la littérature pour contribuer au risque de décrochage scolaire et semblent donc très pertinents. Enfin, notre programme de formation et de supervision des accompagnateurs ainsi que nos stratégies d'accompagnement caractérisent **Trait d'Union™**.

LES POSTULATS DE BASE DU PROGRAMME

- Il faut comprendre le décrochage en termes de processus évolutif plutôt qu'en termes d'événements;
- Le décrochage peut être influencé non seulement par les caractéristiques de l'élève et de sa famille, mais aussi par celles de son école et de son quartier;
- Le personnel de l'école, tout comme les élèves, ont besoin de vivre une relation significative avec d'autres, de pouvoir faire des choix et de se considérer compétent;
- Les adultes de l'école désirent aider les élèves et ils sont très engagés dans leurs réussites et leur persévérance scolaire;
- Les attitudes positives du personnel et la relation élève-enseignant sont très importantes pour favoriser la réussite scolaire, surtout avec les élèves à risque;
- Les élèves doivent avoir accès facilement à un adulte qui peut les aider lors d'interrogations ou de problèmes;
- Le soutien administratif et l'engagement de la direction sont déterminants pour l'implantation et la réussite du programme;
- Le programme doit être centré sur le développement de compétences et d'habiletés plutôt que sur les faiblesses de l'élève;
- Le programme tient compte du fait que l'élève et sa famille peuvent avoir des problèmes personnels et que ces problèmes peuvent nuire à sa réussite scolaire. Le personnel de l'école doit essayer de les aider à gérer ces problèmes;
- Les interventions les plus prometteuses doivent tenir compte des besoins différents des sous-groupes d'élèves provenant de différents contextes (scolaire, personnel et familial). Ces interventions incluent généralement les composantes suivantes :
 - Donner un sens aux apprentissages et développer un projet d'avenir;
 - Susciter la collaboration de toutes les personnes significatives;
 - Favoriser l'engagement de l'élève;
 - Promouvoir la réussite scolaire.
- Les composantes du programme de prévention doivent être intégrées dans les valeurs et la culture de l'école;
- Des stratégies de prévention différentes doivent être planifiées selon les types et les besoins des jeunes pendant qu'ils sont encore à l'école, de préférence dès le début du secondaire.

CHAPITRE 2

LE PROGRAMME TRAIT D'UNION™

Devant l'ampleur de la problématique du décrochage scolaire, les milieux scolaires ont tout intérêt à développer de nouvelles pratiques en matière de prévention parce qu'il est plus facile de maintenir un jeune à l'école que de tenter de l'y ramener une fois qu'il a abandonné ses études (Franklin et Streeter, 1995; Rumberger, 1995). De ce fait, **Trait d'Union™** semble être tout indiqué pour permettre au personnel des écoles de développer une expertise d'intervention ciblée pour favoriser la persévérance scolaire.

LA PHILOSOPHIE DE Trait d'Union™

- L'accompagnement de l'élève s'appuie sur la création d'une relation significative entre l'accompagnateur et l'élève;
- L'intervention se veut proactive et positive : elle s'appuie sur la promotion des facteurs de protection et vise la résolution des problèmes associés au désengagement scolaire en aidant l'élève à se fixer des objectifs réalistes et concrets. Elle n'implique pas de méthode coercitive centrée sur les comportements indésirables de l'élève;
- L'intervention est multidimensionnelle : elle cible principalement le jeune, mais comprend aussi des interventions auprès de l'école, de l'enseignant et de la famille;
- Les partenaires et les ressources complémentaires de l'école et de la communauté peuvent être mis à contribution dans l'intervention (Centres de santé et services sociaux [CSSS], Centres jeunesse, activités parascolaires, programmes communautaires pour contrer le décrochage scolaire, etc.) dans le but de soutenir la réussite scolaire des élèves.

LES OBJECTIFS DE Trait d'Union™

- Créer une relation significative entre l'élève à risque de décrochage scolaire et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire;
- Observer et agir en prévention, à l'aide de la grille **TRAIT**, si les indicateurs de désengagement se dégradent;
- Permettre la mise en place d'objectifs et de stratégies individualisées et rigoureuses en rapport avec les difficultés scolaires, personnelles, familiales ou sociales spécifiques à l'élève;
- Former les accompagnateurs à suivre une démarche probante et à enseigner des pistes spécifiques pour intervenir de façon différenciée selon les difficultés d'engagement scolaire de l'élève;
- Conserver une trace de ces interventions à l'aide de la grille **UNION** pour assurer une démarche rigoureuse et objective;
- Évaluer le cheminement de l'élève et ajuster le programme à partir du cheminement de l'élève.



Figure 3 — Les objectifs de Trait d'Union™

LA COMPOSANTE TRAIT

L'objectif de la composante **TRAIT** est d'évaluer régulièrement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire.

Le niveau de désengagement est mesuré en effectuant le suivi d'indicateurs de risque sur lesquels il est possible d'agir, tels que l'absentéisme, les suspensions et l'échec scolaire. Il se calcule par le nombre d'épisodes mensuels pour chacun des indicateurs, sauf l'indicateur « résultats scolaires » qui est calculé à la fin de chaque étape. Ces indicateurs sont ceux recommandés dans les écrits scientifiques, dans le programme *Check and Connect* (Evelo et al., 1996) et dans la culture de l'école, et sont comptabilisés dans la grille **TRAIT**.

Le tableau 1 suivant définit chaque indicateur et précise un seuil de haut risque. La mention « seuil de haut risque » signifie qu'il est suggéré d'aller investiguer cet indicateur, car celui-ci constitue un élément pouvant entraver la réussite de l'élève, de même que son engagement et sa persévérance scolaire.

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

Le suivi de l'évolution de l'élève se fait à l'aide de la grille **TRAIT** illustrée ci-dessous. Cette grille spécifie la date, le jour cycle ainsi que le nombre d'épisodes pour chacun des indicateurs de désengagement. Le profil de risque de l'élève peut être évalué au fil du temps par une consultation rapide du sommaire « à haut risque ce mois-ci ». Dans l'exemple ci-dessous, les crochets situés à droite du formulaire indiquent que l'élève est à risque pour l'indicateur « Absence (non-motivée) », mais ne l'est pour aucun des autres indicateurs de désengagement scolaire.

GRILLE TRAIT																													
Mois : <i>septembre</i> Éleve : <i>Dominic</i> École : <i>La Foucade</i>																													
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	Haut risque			
Date				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23	26	27	28	29	30				
Jour				2	—	—	3	4	5	6	7	8	9	1	2	—	3	4	5	6	7	8	9	1	2				
Retard (motivé)																													
Retard (non motivé)																													
Absence (motivée)																													
Absence (non motivée)				4					1				2					4								√			
Expulsion de classe															1														
Retenue																													
Suspension interne																													
Suspension externe																													

Résultats scolaires	MATIÈRE	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
	Français	59 %	63 %		
	Mathématiques	67 %	64 %		
	Anglais	65 %	70 %		
	Histoire	45 %	55 %		
	Arts plastiques	55 %			
	Science et technologie		58 %		

√

Figure 4 – Exemple de grille Trait remplie

Note : Les informations fournies dans la grille TRAIT sont généralement disponibles dans le système informatique de l'école. En partenariat avec le service informatique de votre commission scolaire, il est donc possible d'informatiser la grille de manière à ce qu'elle soit mise à jour automatiquement. Cette stratégie évite que les grilles soient remplies à la main par les accompagnateurs. Voir Grille Trait à reproduire (p. 135).

La grille **TRAIT** synthétise plusieurs renseignements importants qui facilitent l'accompagnement de l'élève et elle peut servir plusieurs objectifs :

- Donner à l'élève un portrait concret de ses progrès et de ses difficultés;
- Identifier les indicateurs prioritaires pour mettre en place des stratégies de résolutions de problèmes;

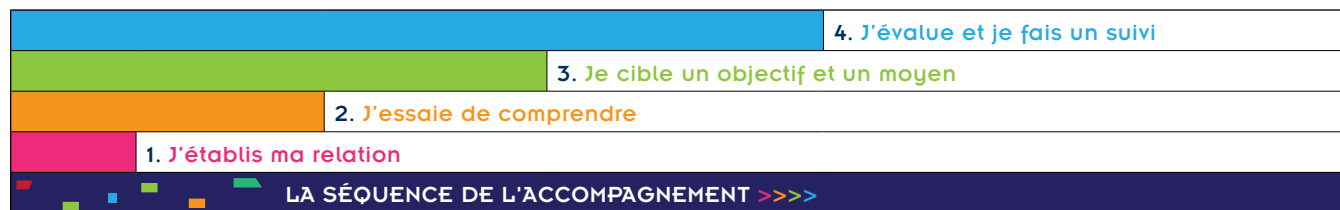
- Agir en prévention dès que les indicateurs de désengagement se dégradent;
- Partager le portrait de l'élève avec les personnes significatives dans son entourage scolaire et familial.

LA COMPOSANTE UNION

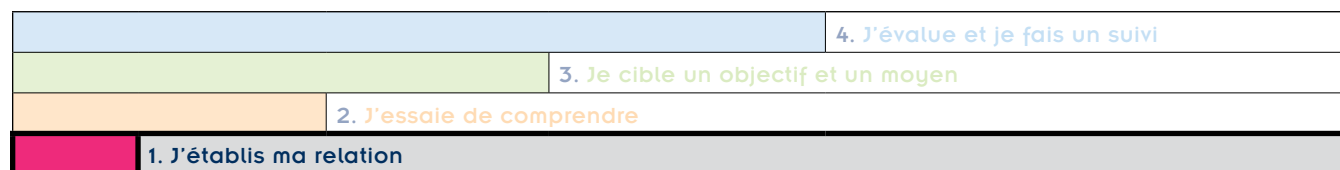
L'objectif de la composante **UNION** est de répondre sur une base régulière aux besoins d'accompagnement des élèves identifiés à risque de décrochage scolaire.

Les élèves qui participent au programme **Trait d'Union™** sont jumelés avec un accompagnateur qui les rencontre une fois par cycle de neuf jours. Cet accompagnateur peut être un enseignant ou un professionnel de l'école. Il est à noter qu'une description détaillée du rôle de l'accompagnateur se retrouve à la page 37 de ce chapitre. Lors des rencontres, l'élève et son accompagnateur mettent en place une série d'actions, telles que la résolution de problèmes, les discussions concernant l'importance de l'école, la réussite scolaire de l'élève, ses aspirations futures, etc.

Suivant les fondements de base d'une intervention efficace, les étapes proposées dans le programme sont hiérarchisées selon une séquence précise dont la durée peut varier en fonction de la situation spécifique de chaque élève.



Chaque portion de la séquence est accompagnée de stratégies et d'outils en lien avec l'accompagnement servant à guider les interventions auprès de l'élève. Voir le Répertoire de stratégies à l'Annexe 2 (p. 117 à 130) et les outils en lien avec l'accompagnement à l'Annexe 3 (p. 131 à 159).



Dans les écrits scientifiques, on s'accorde pour dire que la relation élève-enseignant joue un rôle primordial dans la réussite scolaire des élèves. Nous estimons que l'établissement d'une relation chaleureuse et de confiance entre l'accompagnateur et l'élève constitue une étape essentielle et est à la base de la réussite de l'accompagnement et du programme. En effet, cette relation est un préalable pour pouvoir passer aisément à la prochaine étape de la séquence de l'accompagnement parce qu'elle permet d'approfondir la connaissance de l'élève, à la fois dans ses forces et dans ses difficultés. Ainsi, un accompagnateur qui tenterait dès les premières rencontres de fixer un objectif ou de proposer des stratégies risque de se heurter à une attitude de méfiance de la part de l'élève et ses propositions pourraient ne pas être adaptées à la situation. De plus, une relation privilégiée constitue un élément important pouvant motiver l'élève à se mettre en action.

TABLEAU 2 — OBJECTIFS DE L'ÉTAPE 1

AVEC L'ÉLÈVE	AVEC LE PARENT	AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE
• Connaître l'élève : ses intérêts, ses forces, ses aspirations, ses passions, etc. • Comprendre ses difficultés scolaires, sociales, familiales, personnelles. • Susciter l'intérêt de même que l'engagement de l'élève dans la démarche d'accompagnement. • Devenir, pour l'élève, un adulte significatif à l'école.	• Expliquer aux parents en quoi consiste l'accompagnement et présenter les modalités de contact avec eux (fréquence, objectif). • Solliciter leur collaboration dans le processus. • Les tenir au courant des réussites de leur adolescent. • Favoriser un climat d'échange positif école-famille.	• Expliquer au personnel en quoi consistent l'accompagnement et les modalités des contacts avec eux (fréquence, objectif). • Solliciter leur collaboration dans le processus. • Les tenir au courant des réussites de l'élève. • Favoriser la cohérence des actions.

Selon l'élève et l'accompagnateur, le temps requis pour établir une relation de confiance s'avère très variable et le rythme de l'élève doit être respecté. Par exemple, un enseignant qui accompagne un élève à qui il enseigne depuis plus d'une année aura probablement moins de temps à consacrer à établir sa relation avec lui qu'un enseignant n'ayant jamais côtoyé cet élève. Une attitude d'écoute et d'empathie aidera certainement l'accompagnateur à établir un lien significatif avec son élève. Il est à noter que la relation doit être travaillée tout au long de l'accompagnement; elle ne peut jamais être tenue pour acquise.

L'accompagnateur doit également essayer d'établir un lien avec les différents adultes impliqués dans la vie de l'élève. Après les premières rencontres avec l'élève, un contact avec le parent de l'élève doit être établi par l'accompagnateur. Il est suggéré que les contacts soient effectués lors de moments-clés de l'accompagnement : au début de la démarche, lors de la sélection d'un objectif, lorsque l'élève reçoit son bulletin, lors de l'atteinte d'un objectif, dès qu'un élément positif survient chez l'élève et à la fin de l'accompagnement. Des contacts avec les parents pourraient survenir dans d'autres situations, si l'accompagnateur le juge pertinent dans la démarche.

La collaboration avec les enseignants peut aussi être souhaitable. Si l'accompagnateur n'est pas l'enseignant répondant (ou titulaire) de l'élève, on recommande de prendre contact avec celui-ci pour lui indiquer que son élève bénéficie d'un accompagnement **Trait d'Union™** et ainsi favoriser une collaboration. À ce moment, on explique le rôle de l'accompagnateur à l'enseignant, sans toutefois aborder le contenu des rencontres, qui est de nature confidentielle. Lorsque l'élève bénéficie d'un accompagnement **Trait d'Union™**, l'enseignant répondant poursuit son rôle, mais de façon plus distante pour ne pas multiplier les rencontres. Lorsqu'il le juge pertinent, l'accompagnateur peut également entrer en contact avec un autre enseignant et l'informer de son accompagnement auprès de l'élève. Cette stratégie peut s'avérer intéressante lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans une matière en particulier. Une discussion avec l'enseignant peut alors aider à mobiliser l'ensemble des personnes autour d'un même problème et inciter l'élève à s'engager dans des efforts concrets.

		4. J'évalue et je fais un suivi
		3. Je cible un objectif et un moyen
2. J'essaie de comprendre		
1. J'établis ma relation		

Ce niveau d'intervention représente la première étape de la démarche de résolution de problèmes, parce qu'il permet ensuite la mise en place d'un objectif et des stratégies associées. C'est avec une bonne compréhension de la situation générale de l'élève que l'on peut prioriser un problème et bien comprendre les raisons du comportement à changer.

Lors des discussions avec l'élève sur les difficultés qu'il vit, il importe pour l'accompagnateur de privilégier les contextes où il peut agir et où il se sent confortable. Par exemple, un enseignant qui discuterait uniquement avec l'élève des conflits conjugaux à la maison aurait de la difficulté à établir ensuite un objectif concret dans son cadre scolaire. Enfin, l'accompagnateur doit continuer à travailler son lien avec l'élève et toujours veiller à souligner ses forces. Celles-ci représentent effectivement les leviers que l'accompagnateur pourra utiliser lors du processus de changement.

TABLEAU 3 — OBJECTIFS DE L'ÉTAPE 2	
AVEC L'ÉLÈVE	
• Identifier les zones où l'élève présente des difficultés. • Tenter de comprendre avec l'élève ses difficultés personnelles, sociales, scolaires, familiales : historique, circonstances, facteurs de maintien, avantages, conséquences. • Choisir avec l'élève une difficulté à prioriser. • Identifier les forces qui pourront servir de levier.	

L'identification des difficultés doit être réalisée par l'élève. L'accompagnateur devrait éviter de faire le processus à sa place, car le fait de se substituer à l'élève risque d'entraîner une démobilitation et une démotivation de sa part. De plus, cela peut lui donner l'impression qu'il n'est pas en mesure de cibler lui-même ses difficultés.

Il peut être ardu pour un adolescent en difficulté de reconnaître ses problèmes. Le rôle de l'accompagnateur à ce niveau est de guider l'élève afin qu'il choisisse des cibles réalistes, la confrontation est donc à proscrire.

Voir les répertoires d'outils des Annexes 4, 5 et 6, p. 161 à 225.

4. J'évalue et je fais un suivi	
3. Je cible un objectif et un moyen	
2. J'essaie de comprendre	
1. J'établis ma relation	

Ce niveau d'intervention constitue la deuxième étape de la démarche de résolution de problèmes. Ce niveau est crucial parce qu'il sert à rendre l'élève proactif. Effectivement, la mise en place d'un objectif et des stratégies associées constitue un pivot, car elle permet à l'élève de passer de l'étape de la reconnaissance de ses difficultés à un changement réel. C'est donc le niveau le plus difficile à réaliser. En ce sens, l'accompagnateur sert de guide et encourage l'élève afin de le soutenir dans son processus.

TABLEAU 4 — OBJECTIFS DE L'ÉTAPE 3		
AVEC L'ÉLÈVE	AVEC LE PARENT	AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE
• Cibler, avec l'élève, un objectif en lien avec la problématique identifiée. • Définir, avec l'élève, des stratégies associées à l'atteinte de l'objectif. • Définir les rôles de chacun et l'échéancier. • Cibler des renforçateurs.	• Informer le parent de l'objectif que leur adolescent s'est fixé et des stratégies qu'il prévoit utiliser. • Solliciter leur collaboration dans le processus, pour soutenir leur adolescent dans l'atteinte de son objectif ou autre. • Favoriser une cohérence école-famille.	• Informer l'enseignant de l'objectif que l'élève s'est fixé et des stratégies qu'il prévoit utiliser. • Solliciter sa collaboration dans le processus, pour soutenir l'élève dans l'atteinte de son objectif ou autre.

Tout comme à l'étape précédente, l'élève doit encore être actif dans ce processus. Ainsi, l'accompagnateur sert davantage de guide pour s'assurer que l'objectif et les stratégies envisagées soient concrets et réalistes. Il est donc mieux de débiter par un objectif facile que l'élève atteigne rapidement et de graduer les exigences par la suite. De même, le nombre de stratégies doit être limité (une à deux maximum). Pour un élève plus jeune ou immature qui reconnaît peu ses difficultés, il peut être préférable de lui proposer des choix. Si l'accompagnateur éprouve des difficultés à cibler l'objectif ou les stratégies, il peut consulter le coordonnateur **Trait d'Union™** dans son école.

Pour les autres contacts avec le parent, il est important de nommer au minimum un aspect positif de leur adolescent (ex. : ne s'absente pas, arrive à l'heure, etc.) et de dire que celui-ci travaille actuellement à l'atteinte d'objectifs qu'il s'est fixés. On peut encourager le parent à souligner également les réussites de son adolescent.

Toujours dans un souci de collaboration, l'accompagnateur peut, avec l'accord de l'élève, informer les autres enseignants côtoyant l'élève de l'objectif fixé et des stratégies que l'élève prévoit utiliser. Les autres enseignants pourront ainsi noter les améliorations et renforcer l'élève au sujet de ses progrès.

4. J'évalue et je fais un suivi	
3. Je cible un objectif et un moyen	
2. J'essaie de comprendre	
1. J'établis ma relation	

Ce niveau sert à faire prendre conscience à l'élève des efforts qu'il a mis en place et des progrès réalisés. Des retours fréquents doivent être faits avec l'élève pour lui permettre de s'ajuster. Ceux-ci peuvent être réalisés à chaque rencontre à l'aide de la grille **TRAIT** ou par des discussions. Ce niveau demande donc à l'accompagnateur de la constance et une certaine souplesse afin d'ajuster les moyens et les objectifs de l'élève.

L'accompagnateur évalue régulièrement le cheminement de l'élève dans le but de l'orienter selon trois options :

- 1) L'élève progresse, mais n'a pas encore atteint son objectif de départ :
 - Une révision des moyens ou de l'objectif est effectuée. Ainsi, l'élève et l'accompagnateur peuvent convenir de maintenir ou de modifier les moyens, l'objectif ou le seuil de réussite au besoin.
- 2) L'élève a atteint son objectif de départ, mais présente d'autres difficultés :
 - L'accompagnateur identifie avec l'élève une nouvelle difficulté à travailler et reprend les étapes de la démarche de résolution de problèmes.
- 3) L'élève a atteint son objectif de départ et ne présente plus de difficultés majeures :
 - L'accompagnateur définit avec l'élève les modalités d'un accompagnement moins intensif en termes de durée ou de fréquence des rencontres.

L'accompagnateur doit objectiver l'élève dans son processus en lui faisant voir ses réussites et en relevant ses difficultés. Dans l'éventualité où l'élève ne parvient pas à atteindre son objectif après un certain temps, il importe que l'accompagnateur puisse faire preuve d'un sens critique dans l'analyse des moyens choisis et dans l'ampleur des changements demandés à l'élève. La poursuite d'un objectif inadéquat en fonction des capacités de l'élève pourrait s'avérer négative pour son estime de soi et sa motivation.

TABLEAU 5 — OBJECTIFS DE L'ÉTAPE 4	
AVEC L'ÉLÈVE	AVEC LE PARENT
• Vérifier avec l'élève si les moyens planifiés ont été utilisés. • Discuter avec l'élève de son évolution en regard de l'objectif fixé. • Permettre un réajustement si un moyen ou un objectif n'est pas approprié. • Orienter l'élève vers l'une des trois options selon son évolution.	• Informer les parents sur les efforts que leur adolescent a mis dans la poursuite de son objectif. • Solliciter leur collaboration pour renforcer les efforts encourus. • Favoriser une cohérence école-famille.

L'accompagnateur doit faire preuve de patience et de persévérance dans son soutien à l'élève en soulignant chaque amélioration, aussi infime soit-elle. Peu importe si l'objectif a été atteint ou non, l'important est de renforcer les efforts de l'élève. Il existe différentes façons de renforcer l'élève telles que féliciter, encourager, donner du temps, offrir des contacts chaleureux, complimenter, etc. Il importe également de prendre en considération que de mettre en place des moyens nécessite un certain temps. Ainsi, un intervalle de deux semaines minimum est requis pour modifier un comportement et ensuite évaluer l'efficacité du moyen.

La consignation des interventions réalisées avec l'élève se fait à l'aide de la grille **UNION** (voir figure 5 à la page suivante). Cette grille spécifie la date, la durée de la rencontre, les personnes présentes ainsi que les objectifs travaillés. L'accompagnateur remplit cette grille pour chaque action entreprise auprès de l'élève, son enseignant, son parent, etc.

GRILLE UNION					
Élève : <i>Simon</i> Accompagnateur : <i>Joëlle</i>					
DESCRIPTION DU CONTACT (indiquez un seul contact par colonne)	1	2	3	4	5
Date	23 nov.	14 déc.	16 déc.	12 jan.	26 jan.
Durée	20	25	10	20	15
AUPRÈS DE QUI ? (cochez les personnes présentes lors du contact)					
Élève accompagné	✓	✓		✓	✓
Parent			✓		
Autre enseignant					✓
Autre personnel de l'école (décrivez) :					
Autre (décrivez) :					
OBJECTIF(S) TRAVAILLÉ(S) (identifiez chaque objectif par un crochet)					
Travailler la relation avec l'élève	✓	✓			
Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes de l'école					
Améliorer la réussite scolaire de l'élève (résultats scolaires, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)					✓
Diminuer l'absentéisme ou les retards scolaires de l'élève					
Améliorer le comportement à l'école de l'élève (diminuer les suspensions, retenues, envois au local d'encadrement, etc.)				✓	✓
Favoriser chez l'élève la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces					
Éveiller l'élève à ses projets de carrière (discussions, rappel de l'importance d'avoir un diplôme, stages, référence, etc.)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou en couple (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Faire un retour avec l'élève sur le ou les objectif(s) travaillé(s)					
Autre (décrivez) : <i>Expliquer le programme</i>			✓		
.....					

Figure 5 – Exemple de grille Union remplie

Un espace dans la grille **UNION** offre la possibilité de prendre des notes, ce qui peut aider l'accompagnateur à se souvenir de détails qui ne peuvent pas être consignés dans les cases à cocher.

La grille **UNION** permet de :

- Cibler des objectifs en lien avec la persévérance scolaire;
- Garder des traces des objectifs positifs mis en place;
- Donner une ligne directrice aux actions;
- Servir de base pour la rédaction du bilan d'accompagnement à la fin de l'année;
- Permettre d'évaluer l'efficacité du programme **Trait d'Union™**.

LE COORDONNATEUR Trait d'Union™

Le coordonnateur **Trait d'Union™** chapeaute l'ensemble des activités lié au programme. Le rôle du coordonnateur doit être assumé par un professionnel (ex. : psychoéducateur, psychologue, conseiller d'orientation) parce que les tâches qui y sont associées nécessitent certaines compétences spécifiques (pour la description des tâches du coordonnateur **Trait d'Union™**, p. 72). Notre expérience a montré que les psychoéducateurs sont particulièrement bien formés pour assumer ce rôle.

LE RÔLE DE L'ACCOMPAGNATEUR Trait d'Union™

Le développement d'une relation entre l'élève à risque de décrochage et le personnel de l'école est une stratégie essentielle de prévention du décrochage. L'accompagnateur **Trait d'Union™** est la personne responsable de tisser ce lien afin d'aider l'élève à demeurer engagé dans son cheminement scolaire.

QUI PEUT ÊTRE ACCOMPAGNATEUR?

Le rôle de l'accompagnateur **Trait d'Union™** peut être attribué à différentes personnes et l'assignation des élèves à risque aux accompagnateurs désignés variera en fonction des modes de fonctionnement propres aux valeurs et à la culture des écoles et des ressources existantes. Il est possible d'attribuer le rôle d'accompagnateur aux enseignants, au personnel des services éducatifs (PSE) ou à toute personne intéressée par la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Dans le cadre de notre expérimentation, ce sont majoritairement les enseignants qui ont pris en charge les élèves à risque, de même que certains professionnels. Les accompagnateurs étaient formés au programme et supervisés par une psychoéducatrice qui coordonnait le programme. Le temps requis pour les rencontres était prévu dans la tâche de l'enseignant.

ATTITUDES REQUISES POUR ÊTRE ACCOMPAGNATEUR

L'attitude positive de l'accompagnateur est un préalable à la réussite des interventions. D'autres attitudes sont également requises pour assurer la persévérance et la réussite scolaire de l'élève tout au long de l'accompagnement :

- La persévérance : accompagner l'élève aussi longtemps qu'il en a besoin;
- La conviction que tous les élèves ont des capacités et des forces et qu'ils peuvent réussir, selon leurs capacités;
- La volonté de travailler de près avec les parents et les autres personnes significatives dans la vie de l'élève afin d'œuvrer ensemble à son engagement scolaire;
- De bonnes habiletés de communication, de négociation, de résolution de problèmes et des aptitudes pour trouver des compromis et dénouer des situations conflictuelles;
- La rigueur et la constance dans l'accompagnement.

Il se peut que certains acteurs du milieu scolaire ne possèdent pas les attitudes requises pour être accompagnateur. Il revient à la direction de s'assurer que les personnes choisies à titre d'accompagnateurs possèdent un profil adéquat pour soutenir l'élève à risque de décrochage scolaire. Enfin, l'accompagnateur peut apprendre les compétences nécessaires au suivi de l'élève.

STABILITÉ DE LA RELATION ACCOMPAGNATEUR-ÉLÈVE ET COHÉRENCE DES INTERVENTIONS AUPRÈS DE L'ÉLÈVE

Les études montrent que les parcours des élèves à risque de décrochage ne sont pas toutes uniformes et stables (Fortin et al., 2006). En effet, certains élèves sont déjà à risque de décrochage lors de leur entrée au secondaire et ils maintiennent ce risque tout au long de leur parcours. D'autres vivent difficilement la transition du primaire au secondaire et sont identifiés à risque de décrochage en 2^e ou 3^e secondaire. Selon leur vécu scolaire et les difficultés rencontrées, les parcours des élèves à risque peuvent donc varier d'une année à l'autre pour plusieurs élèves, d'où l'importance d'une évaluation annuelle et d'un suivi continu des élèves à risque de décrochage. À la suite des interventions **Trait d'Union™**, un élève peut ne plus être identifié à risque de décrochage l'année suivante, mais il sera utile de poursuivre la vérification de ses indicateurs de désengagement pour s'assurer qu'il maintienne son engagement scolaire. Pour certains, il sera également utile de poursuivre l'accompagnement **Trait d'Union™** pour un certain temps, afin de réaliser une transition adéquate. Toutefois, l'élève qui est encore à risque de décrochage lors de l'évaluation annuelle subséquente devrait idéalement demeurer dans le programme **Trait d'Union™**.

Dans la mesure du possible, l'accompagnateur doit travailler le plus longtemps possible auprès de l'élève afin de maintenir la stabilité de la relation et des acquis. Ainsi, il est recommandé que le même accompagnateur suive l'élève au cours de toute l'année scolaire et les années subséquentes également lorsque l'élève demeure à risque. Dans le cas d'un changement d'école ou de pavillon, l'accompagnement pourra être transféré à une autre personne si l'élève est toujours à risque de décrochage.

Il est possible qu'un élève ait déjà une relation significative avec un adulte dans l'école. Si cet adulte ne participe pas à **Trait d'Union™**, le rôle de l'accompagnateur ne sera pas de tenter de remplacer cette relation, mais plutôt de travailler avec cet adulte déjà significatif afin de soutenir l'élève dans son engagement et son cheminement scolaire.

LE RECOURS AUX PROFESSIONNELS DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

En tant qu'accompagnateur, il est important de connaître la spécificité et les limites de votre rôle auprès de l'élève. Cette distinction vous permettra d'éviter de dédoubler certaines tâches et elle vous aidera à identifier les situations nécessitant l'aide des professionnels de votre école. Le tableau qui suit présente ces situations de même que les procédures pour diriger l'élève vers un professionnel.

TABLEAU 6 — PROCÉDURES POUR DIRIGER UN ÉLÈVE VERS UN PROFESSIONNEL			
SITUATION	EXEMPLE	PROCÉDURE	CONFIDENTIALITÉ
Situation nécessitant une intervention immédiate : la journée même	• Verbalisation d'idées suicidaires. • Abus sexuels ou violence physique. • Menace d'agression envers une autre personne.	• Référez-vous à la procédure d'urgence de votre école. • Par exemple : · direction · comité postvention.	• Dans cette situation, la confidentialité ne tient plus.
Pour toutes autres inquiétudes	• Problèmes familiaux (séparation ou divorce, conflit avec le père, maladie...). • Problèmes personnels (dépression, problème de consommation, rupture amoureuse...). • Besoin d'une démarche en orientation.	• Aviser rapidement le coordonnateur Trait d'Union™. • Si nécessaire, une référence pourra être faite à la personne concernée (conseiller d'orientation, psychologue, etc.).	• Dans cette situation, il est préférable de faire une entente de partage d'information avec l'élève.

CHAPITRE 3

LA FORMATION DES ACCOMPAGNATEURS

Il est reconnu que la formation et la supervision sont prioritaires et essentielles pour la réussite d'une intervention et qu'elles constituent un facteur déterminant dans l'efficacité de tout programme.

Pour les nouveaux accompagnateurs, deux temps de formation sont prévus dans l'implantation du programme **Trait d'Union™** : 1) la formation théorique et 2) la formation pratique. De plus, chaque année, les anciens accompagnateurs sont invités à une formation continue.

Pour chacune de ces formations, une présentation a été réalisée (voir les documents PDF de présentation en ligne). Afin de favoriser l'appropriation du contenu par les animateurs, les explications relatives à la façon de présenter les éléments du programme se retrouvent au bas de chacune des diapositives. Certains champs ont été colorés en rouge afin d'indiquer aux animateurs les renseignements qui doivent être adaptés à chacune des écoles dans lesquelles sera implanté **Trait d'Union™**. Par exemple, certaines écoles vont privilégier l'enseignant répondant pour réaliser le programme alors que d'autres vont impliquer l'ensemble du personnel de l'école.

TABLEAU 7 - PÉRIODE DE FORMATION DES ACCOMPAGNATEURS									
DÉROULEMENT DE Trait d'Union™ AU COURS DE L'ANNÉE SCOLAIRE									
septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
	Formation								
	Évaluation et sélection des élèves								
		Accompagnement Trait d'Union™							
								Bilan et évaluation	

LA FORMATION THÉORIQUE

TABLEAU 8 — ASPECTS LOGISTIQUES DE LA FORMATION THÉORIQUE	
FORMATEUR	Il est recommandé que la personne qui dispense la formation soit impliquée dans les autres étapes du programme telles que la sélection des élèves et la supervision des accompagnateurs.
MOMENT	La formation théorique a lieu au début de l'année scolaire (octobre ou novembre).
DURÉE	Environ 1 h 30 à 2 h.
LIEU	Selon le nombre de participants, l'animateur choisit un local approprié (classe, salle de conférence).
NOMBRE DE PARTICIPANTS	Étant donné qu'il s'agit d'une formation magistrale, le nombre de participants peut être assez élevé.
MATÉRIEL REQUIS	- Le PDF de la formation. - Un ordinateur portable. - Un projecteur pour la présentation PDF et un écran. - Une copie du guide pour chacun des participants.
CONTENU	- Les fondements du programme Trait d'Union™. - La philosophie. - Les composantes du programme. - La composante TRAIT en détail. - La composante UNION en détail. - La séquence de l'accompagnement. - L'accompagnateur. - Les critères de sélection. - La supervision.

TABEAU 9 — ASPECTS LOGISTIQUES DE LA FORMATION PRATIQUE

MOMENT	Nous suggérons d'offrir la formation pratique juste avant de commencer les accompagnements Trait d'Union™ afin que l'accompagnateur puisse rapidement mettre en pratique les notions présentées.
DURÉE	Environ 1 h 30 à 2 h.
LIEU	Selon le nombre de participants, l'animateur choisit un local approprié (classe, salle de conférence).
NOMBRE DE PARTICIPANTS	Étant donné qu'il s'agit d'une formation pratique, il est recommandé que le nombre de participants soit plus restreint (maximum 10 participants) afin de favoriser l'appropriation des outils. Si le nombre de personnes participant au programme est très élevé, il est préférable de faire plusieurs temps de formation dans une même journée.
MATÉRIEL REQUIS	• Le PDF de la formation. • Un ordinateur portable. • Un projecteur pour le PDF et un écran. • Une copie du guide pour chacun des participants (demander aux participants d'amener celui qui leur a été remis lors de la formation précédente).
CONTENU	• La séquence de l'accompagnement : • J'établis ma relation; • J'essaie de comprendre; • Je cible un objectif et un moyen; • J'évalue et je fais le suivi. • Les outils incontournables : le bilan LDDS, la grille TRAIT et la grille UNION.

LA FORMATION CONTINUE

La formation continue s'adresse à tous les accompagnateurs qui se sont impliqués antérieurement dans le programme **Trait d'Union™**. Elle consiste non seulement à rappeler les aspects importants du programme, mais aussi à présenter les changements apportés d'année en année et à fournir des pistes pour mieux résoudre les difficultés rencontrées durant les implantations précédentes. Elle doit être adaptée pour chaque école, en fonction des éléments qui sont ressortis lors de l'évaluation de l'implantation (voir chapitre 7, p. 77). Pour bien préparer cette formation, il importe de mettre en lumière les aspects qui semblent acquis dans le milieu pour encourager les accompagnateurs ainsi que de suggérer des stratégies pour les aider à relever les défis qui se présentent à eux pour bonifier la prochaine implantation.

TABEAU 10 - ASPECTS LOGISTIQUES DE LA FORMATION CONTINUE

MOMENT	Nous suggérons d'offrir la formation continue juste avant de commencer les accompagnements Trait d'Union™ afin que l'accompagnateur puisse porter une attention particulière aux défis qu'il doit relever cette année pour bonifier le soutien offert aux élèves.
DURÉE	Variable selon les besoins du milieu.
LIEU	Selon le nombre de participants, choisir un local approprié (classe, salle de conférence).
NOMBRE DE PARTICIPANTS	Si le format de présentation est davantage de type magistral, il est possible d'offrir la formation à la totalité des anciens accompagnateurs au même moment. Toutefois, si vous désirez maximiser les échanges, il est possible d'offrir la formation à des groupes plus restreints.
MATÉRIEL REQUIS	• Le matériel que vous avez préparé pour la formation. • Une copie du guide pour chacun des participants (demander aux participants d'apporter leur guide).
CONTENU	• Les acquis face au programme. • Les défis (éléments qui ont été plus difficiles à réaliser durant les années antérieures que l'on désire bonifier). • Les nouveautés (ajustements/adaptations apportés au programme dans le milieu afin qu'il réponde mieux aux besoins).

TABLEAU 11 — ASPECTS LOGISTIQUES DE LA SUPERVISION

OBJECTIFS	• Offrir un soutien aux accompagnateurs dans leur accompagnement. • Déceler rapidement les difficultés vécues. • Poursuivre la formation. • Favoriser la fidélité de l'implantation du programme.
ANIMATEUR	Généralement, il s'agit d'un professionnel du milieu scolaire. S'il s'agit d'une supervision de groupe, il peut y avoir plus d'un animateur selon les besoins. Par exemple, il pourrait y avoir un psychoéducateur pour traiter des enjeux comportementaux et un conseiller pédagogique pour le contenu scolaire.
FRÉQUENCE	• La fréquence suggérée est d'environ une fois par mois. La supervision se met en place après le début des accompagnements d'élèves. Il y a un total de six rencontres de supervision dans l'année. • Des rencontres supplémentaires peuvent s'ajouter si un accompagnateur vit une difficulté particulière.
FORMAT (GROUPE/INDIVIDUEL)	Les supervisions peuvent se faire en groupe ou en individuel. Le choix du format de la supervision est à la discrétion de l'école. À noter qu'il est possible d'alterner les deux formats de supervision au cours de l'année. La supervision de groupe permet le partage des expériences entre les accompagnateurs. Elle favorise également l'introduction d'éléments de formation additionnels. La supervision individuelle permet d'offrir un soutien personnalisé. Elle permet aussi d'approfondir des aspects plus spécifiques de chaque accompagnement.
DURÉE	La durée de la supervision est à déterminer par l'école. Généralement, elle a lieu durant les périodes de classe, elle dure donc entre 65 et 75 minutes. La durée de la supervision individuelle auprès de chaque accompagnateur varie selon le nombre d'élèves accompagnés. Il est recommandé de prévoir environ 15 minutes par élève.
LIEU	Il est suggéré que les supervisions se déroulent dans l'école. Selon le format individuel ou de groupe, la personne qui assure la supervision choisit le local approprié (bureau, classe, salle de conférence).
NOMBRE DE PARTICIPANTS (GROUPE)	Il est recommandé de former des groupes de cinq à six personnes. Un nombre plus important réduit la possibilité que chacun ait un temps suffisant pour participer.
MATÉRIEL REQUIS	Selon le contenu, l'animateur peut apporter des outils du Répertoire de stratégies et d'outils (voir Annexe 2, p. 117 à 130).
CONTENU	Pour chacune des rencontres de supervision, un contenu est suggéré, suivant la séquence de l'accompagnement. Selon les besoins des accompagnateurs, il est également possible d'ajouter des éléments de formation, tels qu'une capsule sur la motivation scolaire. Voir les contenus détaillés des supervisions : chapitre 5, p. 66 à 70. Rencontre 1 Explication de l'accompagnement et établissement de la relation avec l'élève. Rencontre 2 Compréhension de la situation de l'élève. Rencontre 3 Mise en place d'un objectif et d'un moyen. Rencontre 4 Thématique libre (ex. : motivation) Rencontre 5 Évaluation et soutien face aux difficultés rencontrées. Rencontre 6 Bilan de l'accompagnement

CHAPITRE 4

L'ÉVALUATION ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES

L'évaluation et la sélection des élèves à risque de décrochage scolaire dans le programme **Trait d'Union™** se déroule en plusieurs étapes :

- 1) L'évaluation des élèves à l'aide du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007*);
- 2) La priorisation des élèves selon les facteurs les plus associés au décrochage scolaire;
- 3) Le jumelage des élèves avec les accompagnateurs **Trait d'Union™**.

TABLEAU 12 — ÉVALUATION ET SÉLECTION DES ÉLÈVES									
DÉROULEMENT DE Trait d'Union™ AU COURS DE L'ANNÉE SCOLAIRE									
septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
	Formation								
	Évaluation et sélection des élèves								
		Accompagnement Trait d'Union™							
								Bilan et évaluation	

L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Le logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS; Fortin et Potvin, 2007) a été développé à la suite de plusieurs années de recherche sur le décrochage scolaire. Destiné aux gestionnaires et aux intervenants responsables de la prévention du décrochage scolaire dans leur école, ce logiciel a été conçu et validé pour évaluer les élèves du secondaire sur le plan de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs états affectifs et de leurs perceptions quant à leurs caractéristiques personnelles et à leur environnement scolaire et familial. Le logiciel se veut un instrument à la fois pratique et convivial permettant non seulement de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire, mais également d'identifier la typologie à laquelle l'élève appartient et les dimensions pour lesquelles il présente un plus grand risque. Ces renseignements spécifiques guident le personnel scolaire dans l'identification des besoins particuliers des élèves à risque ainsi que dans la planification et l'évaluation des interventions ciblées pour prévenir le décrochage scolaire. Le logiciel DDS peut également permettre de suivre l'évolution des élèves et d'évaluer l'effet des mesures mises en place.

Voici quelques renseignements sur la passation du logiciel DDS (tableau 13). Une description des tâches à effectuer en lien avec la passation au sein de l'école se retrouve à l'Annexe 1 - Passation du logiciel DDS — Liste des tâches à réaliser (p. 99 à 107).

* Pour l'utilisation du logiciel, vous pouvez vous référer au *Manuel de l'utilisateur* et au *Manuel de l'intervenant*, disponibles dans la section GESTION du logiciel. Pour toutes questions, vous pouvez contacter la Société GRICS (514) 251-3721.

TABEAU 13 — RENSEIGNEMENTS PRATIQUES SUR LA PASSATION DU LOGICIEL DDS

MOMENT	L'évaluation des élèves se déroule au mois d'octobre. Il est en effet recommandé que l'élève ait quelques semaines de vécu au sein de son école avant de procéder à l'évaluation.	
DURÉE	Environ 60 à 75 minutes. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture, prévoir une période de temps plus longue. Il est utile de prévoir des périodes de reprise pour les élèves qui n'auront pas eu le temps de remplir les questionnaires.	
LIEU	Dans le laboratoire informatique de l'école.	
RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES	Pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de lecture, il est possible de demander la collaboration d'un enseignant ressource pour la lecture des questions. L'enseignant en francisation peut aussi être mis à contribution pour aider les élèves immigrants.	
RENSEIGNEMENTS DU LDDS	Niveau de risque de décrochage scolaire	• Léger • Modéré • Sévère
	Typologie	• Peu intéressé/peu motivé • Dépressif • Conduites antisociales cachées • Problèmes de comportement • Atypique
	Autres sphères évaluées	• Fonctionnement familial • Environnement de classe • Comportements de l'adolescent • Attitudes envers le milieu scolaire et perceptions de celui-ci • Dépression
BILAN LDDS	Un bilan de l'évaluation du LDDS de chaque élève est produit et remis à l'accompagnateur. Ce bilan est confidentiel. Il permettra à l'accompagnateur de mieux comprendre la situation de l'élève. Différentes façons d'utiliser le bilan LDDS : chapitre 5, p. 54. Voir la présentation du bilan LDDS, p. 142.	

LA PRIORISATION DES ÉLÈVES

À la suite de la passation du logiciel DDS, une liste exhaustive des élèves à risque de décrochage scolaire est produite. Cette liste précise le niveau de risque de décrochage (léger, modéré, sévère) ainsi que la typologie de l'élève (peu intéressé/peu motivé, conduites antisociales cachées, dépressif, problèmes de comportement, atypique).

Afin de bien identifier les élèves susceptibles de bénéficier du programme, certains indicateurs peuvent être ajoutés dans le processus de sélection des élèves :

- La présence d'échecs scolaires dans les matières de base au cours de l'année précédente;
- La présence d'un taux élevé d'absences depuis le début de l'année scolaire en cours (20 % d'absences);
- L'avis de l'enseignant répondant à l'effet que l'accompagnement est recommandé pour l'élève.

Plus un élève cumule de facteurs de risque, plus il devrait être priorisé dans le programme.

EXEMPLE D'UNE GRILLE DE PRIORISATION UTILISÉE DANS LE PROGRAMME Trait d'Union™

			LDDS ET ABSENCES - année en cours -			ÉCHECS - année précédente -				
Nom, Prénom	Niveau scolaire	Répondant	Typologie	Niveau de risque	Périodes absences	Français	Mathématiques	Anglais	Avis du répondant	Avis du professionnel
CLOUTIER, Maxime	3	Céline Levasseur	PC	Modéré	15	Oui	Non	Oui	Oui	---
CÔTÉ, Sophie	2	Josée Grandmont	Dép	Léger	40	Oui	Non	Non	Oui	Oui
DORMAN, Jean-Christophe	4	Michel Loubier	PI/PM	Léger	8	Non	Non	Non	Non	---
DRASKOVIC, Marijo	2	Josée Grandmont	PC	Léger	5	Non	Oui	Non	Non	---
DUBREUIL, Simon	3	Sylvain Coulombe	PC	Sévère	50	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
MALTAIS, Cassandre	1	Jean-Claude Fournier	Dép	Léger	10	Non	Non	Oui	Non	Oui
NEPAL, Maya	5	Alexandre Larrivée	PC	Léger	7	Oui	Oui	Oui	Oui	---
SANCHEZ, Eduardo	2	Josée Grandmont	CAC	Léger	43	Non	Non	Non	Non	---

Figure 6 – Exemple d'une grille de priorisation utilisée dans le programme Trait d'Union™

Note : Nous recommandons de reproduire cette grille dans un fichier Excel pour faciliter la saisie des données et la priorisation des élèves.

Par ailleurs, certains critères d'exclusion ont été identifiés. Le programme **Trait d'Union™** est un programme de prévention volontaire qui nécessite une certaine mobilisation de la part de l'élève. Certains élèves dont les difficultés sont trop importantes ne répondent pas à ce type d'approche. La consultation des professionnels de l'école est une bonne façon de déterminer si l'accompagnement **Trait d'Union™** est indiqué pour un élève ou non. Par ailleurs, si l'élève reçoit déjà un suivi de la part d'un professionnel, il est important de s'assurer de la pertinence de l'accompagnement **Trait d'Union™** afin de ne pas dédoubler inutilement les services.

Note : Pour un élève ayant déjà vécu un accompagnement et présentant toujours un risque (selon le logiciel, l'ancien accompagnateur, le répondant ou un professionnel), il sera possible de lui offrir de nouveau de participer au programme l'année suivante. Idéalement, le même accompagnateur est privilégié s'il est toujours intéressé à poursuivre avec l'élève.

Malgré la présence de critères de sélection, il arrive que des accompagnements ne donnent pas les résultats escomptés, ce qui pourrait alors être perçu comme une expérience négative par l'élève ou l'accompagnateur. Par exemple, il peut arriver que l'élève ne s'implique pas dans la démarche de résolution de problèmes, qu'il ne se mobilise pas pour mettre en place des stratégies, qu'il y ait des difficultés relationnelles importantes entre l'élève et son accompagnateur ou encore que l'élève ne présente finalement pas suffisamment de difficultés pour faire partie du programme. Une procédure de révision des accompagnements a donc été élaborée afin d'éviter qu'un élève soit maintenu inutilement dans le programme (p. 68). Toutefois, avant de mettre un terme à un accompagnement, il faut s'assurer que l'accompagnateur ait persévéré dans la mise en place de stratégies pour favoriser l'engagement de l'élève et l'établissement d'une relation positive.

LE JUMELAGE DES ÉLÈVES

Le jumelage des élèves avec les accompagnateurs peut se faire de différentes façons. Étant donné que le programme repose sur l'établissement d'une relation positive, il est suggéré que ce soit l'accompagnateur qui choisisse les élèves avec lesquels il désire réaliser un accompagnement.

Lors de notre expérimentation, certains enseignants ont choisi des élèves auxquels ils enseignaient alors que d'autres ont choisi des élèves auxquels ils n'enseignaient pas ou qu'ils ne connaissaient pas. Ces deux façons comportent des avantages et des inconvénients (voir tableau suivant).

TABLEAU 14 — AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS LIÉS AU TYPE DE JUMELAGE

	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Les accompagnateurs choisissent des élèves auxquels ils enseignent	• L'adhésion au programme est grandement facilitée. • L'accompagnateur peut renforcer les comportements de l'élève dans son contexte de classe.	• Il est parfois difficile de distinguer le rôle d'accompagnateur (positif, motivateur) de celui de l'enseignant en contexte d'autorité.
Les accompagnateurs choisissent des élèves auxquels ils n'enseignent pas ou qu'ils ne connaissent pas	• L'accompagnateur représente un adulte neutre et n'a pas à faire de discipline auprès de l'élève.	• Il faut parfois un certain temps avant que le lien ne se crée avec l'élève.

Nombre d'élèves accompagnés – Il est suggéré qu'un enseignant ayant une tâche complète ait de deux à trois élèves en accompagnement. Un plus grand nombre d'élèves pourrait avoir comme effet de diminuer la qualité de l'accompagnement offert à l'élève.

Lorsque l'évaluation et la sélection des élèves dans le programme sont complétées et le jumelage finalisé, le coordonnateur **Trait d'Union™** rencontre chaque accompagnateur pour lui confirmer les élèves qu'il accompagnera au cours de l'année (voir description de la première rencontre de supervision : chapitre 5, p. 66).

CHAPITRE 5

L'ACCOMPAGNEMENT

Une fois la sélection et le jumelage des élèves effectués, l'accompagnateur commence les rencontres **UNION** avec son ou ses élève(s). L'accompagnement s'étend généralement du mois de novembre au début du mois de juin. Une description détaillée du contenu de chaque rencontre est présentée aux pages 50 à 62.

TABLEAU 15 — PÉRIODE D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES									
DÉROULEMENT DE Trait d'Union™ AU COURS DE L'ANNÉE SCOLAIRE									
septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
	Formation								
	Évaluation et sélection des élèves								
		Accompagnement Trait d'Union™							
									Bilan et évaluation

Lors de l'expérimentation réalisée par la chaire de recherche, la durée et la fréquence des rencontres, qui ont été déterminées par le comité de pilotage, étaient de 15 à 20 minutes, une fois par cycle de neuf jours. Ce temps de rencontre apparaissait réaliste dans la structure organisationnelle des écoles et bénéfique pour l'élève. Il est important de préciser qu'une école pourrait décider d'augmenter la fréquence ou la durée des rencontres, par exemple, une rencontre de 30 minutes une fois par semaine, car nos analyses ont montré que plus l'élève est exposé au programme en termes de fréquence et de durée des rencontres, moins sa probabilité de décrocher est élevée.

TABLEAU 16 — PRÉPARATION DES RENCONTRES UNION	
FRÉQUENCE	Un minimum d'une fois par cycle de neuf jours. Possibilité d'augmenter la fréquence des rencontres si la situation de l'élève se détériore.
DURÉE	Un minimum de 20 minutes par rencontre.
LIEU	Les rencontres peuvent avoir lieu dans un cadre plus formel (classe, bureau) ou dans un cadre plus informel (café étudiant). L'endroit choisi doit favoriser la confidentialité.
HEURE	Les rencontres peuvent avoir lieu durant les périodes d'étude, les périodes de classe ou les temps libres. Si les rencontres ont lieu durant les heures de classe, il est important de s'assurer de ne pas choisir une matière dans laquelle l'élève éprouve des difficultés pour ne pas entraver davantage sa réussite.
GRILLE TRAIT	Consulter la grille TRAIT avant chaque rencontre avec l'élève. (La grille TRAIT peut être informatisée ou remplie par un agent de bureau et remise à l'accompagnateur chaque semaine). Voir la grille TRAIT à reproduire : p. 135.
GRILLE UNION	Remplir la grille UNION après chaque rencontre avec l'élève. Voir la grille UNION à reproduire : p. 136-137.

L'UTILISATION DE LA GRILLE TRAIT

- Avant chaque rencontre de suivi **UNION**, l'accompagnateur consulte la grille **TRAIT** qui lui a été remise.
- Les indicateurs à haut risque seront identifiés dans la marge de droite avec un crochet.
- L'accompagnateur utilise les renseignements de la grille dans le cadre de l'accompagnement **UNION**.

GRILLE TRAIT																														
Mois : <i>Septembre</i> Élève : <i>Dominic</i> École : <i>La Foucade</i>																														
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Date				1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	19	20	21	22	23	26	27	28	29	30	Haut risque				
Jour				2	—	—	3	4	5	6	7	8	9	1	2	—	3	4	5	6	7	8	9	1	2					
Retard (motivé)																														
Retard (non motivé)																														
Absence (motivée)																														
Absence (non motivée)				4									2					4												
Expulsion de classe															1															
Retenue																														
Suspension interne																														
Suspension externe																														

Indicateurs de désengagement		MATIÈRE	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Résultats scolaires	Français		59 %	63 %		
	Mathématiques		67 %	64 %		
	Anglais		65 %	70 %		
	Histoire		45 %	55 %		
	Arts plastiques		Autres matières en échec			
	Science et technologie			58 %		

Voir la grille **TRAIT** à reproduire : p. 135

Figure 7 — Utilisation de la grille Trait

L'accompagnateur peut utiliser les renseignements de la grille **TRAIT** pour :

Montrer à l'élève un reflet objectif de sa situation

- Guillaume s'absente très souvent depuis le début de l'année. Lorsque son accompagnateur en parle avec lui, Guillaume a tendance à banaliser la situation. L'accompagnateur décide de montrer la grille **TRAIT** à Guillaume lors de leur rencontre. En voyant le nombre total d'absences sur la grille, Guillaume prend conscience de l'ampleur de la situation. Son accompagnateur discute des conséquences négatives sur sa réussite scolaire.

Aider l'élève à anticiper les conséquences de ses comportements et prévenir une détérioration

- À la fin de chaque étape, Marie-Michèle a tendance à se laisser aller et à cumuler les retards et les retenues. En prévision de la dernière étape, son accompagnateur lui montre ses grilles **TRAIT** précédentes afin de discuter avec elle de stratégies pour éviter une détérioration de son comportement.

Encourager l'élève en lui faisant prendre conscience des améliorations de son comportement

- Marielle en est à sa deuxième année dans le programme. Lors d'une rencontre, son accompagnateur compare avec elle les grilles **TRAIT** de l'année précédente. Marielle réalise alors à quel point son taux d'absentéisme a diminué depuis l'année dernière.

L'UTILISATION DE LA GRILLE UNION

GRILLE UNION					
Élève : <i>Simon</i> Accompagnateur : <i>Joëlle</i>		Possibilité de compiler cinq rencontres			
DESCRIPTION DU CONTACT (indiquez un seul contact par colonne)	1	2	3	4	5
Date	23 nov.	14 déc.	16 déc.	12 jan.	26 jan.
Durée	20	25	10	20	15
AUPRÈS DE QUI ? (cochez les personnes présentes lors du contact)					
Élève accompagné	✓	✓			
Parent			✓		
Autre enseignant					
Autre personnel de l'école (décrivez) :					
Autre (décrivez) :					
OBJECTIF(S) TRAVAILLÉ(S) (identifiez chaque objectif par un crochet)					
Travailler la relation avec l'élève	✓	✓			
Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes de l'école					
Améliorer la réussite scolaire de l'élève (résultats scolaires, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)					✓
Diminuer l'absentéisme ou les retards scolaires de l'élève					
Améliorer le comportement à l'école de l'élève (diminuer les suspensions, retenues, envois au local d'encadrement, etc.)				✓	✓
Favoriser chez l'élève la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces					
Éveiller l'élève à ses projets de carrière (discussions, rappel de l'importance d'avoir un diplôme, stages, référence, etc.)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou en couple (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Faire un retour avec l'élève sur le ou les objectif(s) travaillé(s)					
Autre (décrivez) : <i>Expliquer le programme</i>			✓		
.....					

Voir la grille **UNION** à reproduire : p. 136-137

Figure 8 — Utilisation de la grille Union

Une section est disponible au verso de l'outil pour inscrire des notes personnelles

LE DÉROULEMENT DE L'ACCOMPAGNEMENT

LA PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

		4. J'évalue et je fais un suivi
		3. Je cible un objectif et un moyen
		2. J'essaie de comprendre
NOVEMBRE	1. J'établis ma relation	

TABLEAU 17 — DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

OBJECTIFS	• Proposer une mesure d'aide à cet élève. • Expliquer pourquoi cette mesure d'aide lui est proposée (critères de sélection). • Présenter ce que sa participation exige. • Vérifier son intérêt à participer.
DÉMARCHE	• Choisir un local approprié et qui n'a pas une connotation négative pour l'élève. • Se présenter et discuter des objectifs du programme. • Se référer à l'outil Introduction à l'accompagnement présenté à la page suivante. Cet outil a été développé afin de résumer à l'accompagnateur les différents points à aborder lors du premier contact avec l'élève. Voir Introduction à l'accompagnement - grille à reproduire : p. 134 • Il n'est pas nécessaire que tous les éléments de l'outil soient abordés lors de la première rencontre. Toutefois, ils devront éventuellement être discutés avec l'élève dans le début du processus d'accompagnement. • Vérifier si l'élève est intéressé à participer et fixer tout de suite la date des prochaines rencontres. Il est à noter que la participation de l'élève est volontaire.

Le premier contact avec l'élève est déterminant dans sa décision de participer au programme. Mettez davantage sur une approche positive en mentionnant à l'élève que l'accompagnement consiste à le soutenir sur le plan de sa persévérance et de sa réussite scolaire (notes, absentéisme, bien-être à l'école, engagement scolaire, etc.).

Par ailleurs, afin de faciliter la création du lien, il est important que l'accompagnateur spécifie à l'élève que les contenus abordés lors des rencontres demeurent confidentiels. Toutefois, il faut lui préciser que s'il est en danger ou s'il est un danger pour autrui, la loi nous oblige à le diriger vers un service professionnel et qu'à ce moment, la confidentialité ne tient plus.

Une stratégie efficace pour favoriser la participation de l'élève est de lui dire que vous l'avez choisi. Nous avons constaté que l'élève se sent privilégié de cette attention particulière et qu'il est plus enclin à s'engager dans le programme.

Enfin, la planification de l'horaire pour l'année constitue un incontournable pour l'accompagnateur, car une incompatibilité entre l'horaire de l'accompagnateur et celui de l'élève rendra plus complexe la réalisation des rencontres selon la fréquence prévue. L'établissement de l'horaire constitue en outre une stratégie pour mobiliser l'élève et favoriser sa motivation. Cela permet également à l'accompagnateur de ne pas négliger les rencontres même durant les moments les plus chargés de l'année.

TABLEAU 18 — INTRODUCTION À L'ACCOMPAGNEMENT

POINTS À DISCUTER	PISTES POUR L'ACCOMPAGNATEUR
1. EXPLIQUER L'ACCOMPAGNEMENT Trait d'Union™	
Pourquoi l'élève a été ciblé?	• Il est ressorti à risque lors de l'évaluation du LDD. • Il présente certains indicateurs comme des difficultés scolaires (présence d'échec) ou de l'absentéisme.
But et fonctionnement du programme Trait d'Union™	• Le programme a pour but de discuter de ce qui va bien et de ce qu'il voudrait améliorer pour favoriser son bien-être à l'école et sa réussite. • Expliquer la mécanique du programme : fréquence des rencontres, durée, moment, contenu.
Explication du rôle d'accompagnateur	• Établir un lien significatif. • Il s'agit d'un rôle positif. • Peut l'aider à trouver des solutions à ses difficultés. • N'est pas là pour donner des conséquences, mais pour l'encourager.
Explication de la confidentialité des discussions	• Le contenu des rencontres est confidentiel. • Exception de la confidentialité : si le jeune est en danger ou s'il est un danger pour autrui.
Explication de la grille TRAIT	• Lui montrer une grille TRAIT. • Lui expliquer que nous consulterons cette grille en cours d'année pour cibler des objectifs et pour suivre ses progrès.
Aviser l'élève que l'on contactera son enseignant répondant	• Peut-être que d'autres enseignants seront contactés au besoin. • Spécifier que nous en discuterons toujours avec lui avant de faire une démarche.
Aviser l'élève que l'on contactera ses parents et s'entendre avec lui sur la façon de procéder	• Explorer s'il y a lieu les résistances.
2. VALIDER L'INTÉRÊT DE L'ÉLÈVE	
Vérifier si le jeune est intéressé par l'accompagnement	• Explorer les pour et les contre.
Répondre aux questionnements	• Explorer s'il y a lieu les résistances, craintes, incompréhensions.
Valider avec l'élève ses disponibilités	• Établir un horaire de rencontres pour l'année.
3. ÉCHANGER DE FAÇON INFORMELLE	
Discuter avec l'élève de ses intérêts, de ses forces, de ses passions ou autres	• Commencer à créer le lien avec l'élève en essayant de le connaître davantage.

Voir **Introduction à l'accompagnement** — grille à reproduire : p. 134

Le premier contact avec l'élève peut lui faire vivre un éventail de sentiments. Certains peuvent ressentir un soulagement à l'idée qu'un adulte prenne du temps pour parler de leurs difficultés alors que d'autres peuvent vivre de l'anxiété (ou encore de la méfiance). D'autres stratégies ont été identifiées afin de favoriser le premier contact entre l'élève et son accompagnateur.

TABLEAU 19 — STRATÉGIES À ADOPTER EN FONCTION DE LA RÉACTION DE L'ÉLÈVE	
RÉACTION	STRATÉGIES POSSIBLES
Ouverture	• Aborder l'ensemble du contenu. • Fixer avec lui la prochaine rencontre.
Indifférence	• L'aider à se positionner : · lui demander de nous aider à comprendre où il se situe par rapport à l'aide proposée (évaluer son intérêt sur une échelle de 0 à 10); · lui donner différentes options pour l'aider à préciser sa pensée (est-ce que tu sens que ce programme pourrait t'aider ou pas du tout?) · lui demander s'il y a des choses qu'il aimerait changer dans sa situation scolaire. • Lui proposer une période d'essai. • Fixer avec lui la prochaine rencontre s'il accepte de participer.
Méfiance	• Trouver une autre façon de présenter le projet (est-ce qu'il y a des choses dans ta vie scolaire que tu aimerais améliorer?) • En discuter avec l'élève : Je te sens plus ou moins à l'aise, qu'est-ce qui t'inquiète? • Insister sur le fait que vous avez choisi l'élève. • Lui rappeler que c'est volontaire. • Lui rappeler que l'intervention n'est pas axée sur des moyens coercitifs. • Explorer ce qu'il a à perdre (faire la liste des avantages et inconvénients à participer au programme). • Proposer une période d'essai. • Fixer avec lui la prochaine rencontre s'il accepte de participer.

LE PREMIER CONTACT AVEC LES PARENTS

Après les premières rencontres avec l'élève, un contact avec le parent de l'élève doit être établi par l'accompagnateur. Il importe de toujours s'entendre avec l'élève sur le contenu qui sera abordé avec son parent pour ne pas briser le lien avec lui.

Il est suggéré que les contacts soient effectués lors de moments-clés de l'accompagnement : au début de la démarche, lors de la sélection d'un objectif, lorsque l'élève reçoit son bulletin, lors de l'atteinte d'un objectif, dès qu'un élément positif survient chez l'élève et à la fin de l'accompagnement. Des contacts avec les parents pourraient être effectués dans d'autres situations, si l'accompagnateur le juge pertinent dans la démarche.

TABLEAU 20 — DESCRIPTION DU PREMIER CONTACT AVEC LES PARENTS	
OBJECTIFS	• Expliquer au parent en quoi consiste l'accompagnement et les modalités des contacts avec eux (fréquence, objectif). • Solliciter leur collaboration dans le processus. • Les tenir au courant des réussites de leur adolescent. • Favoriser un climat d'échange positif école-famille.
DÉMARCHE	• Choisir un moment approprié. • Se présenter et présenter le programme. • Se référer à l'outil Premier contact avec les parents. Cet outil a été développé afin de résumer à l'accompagnateur les différents points à aborder lors du premier contact avec le parent.

Voir **Premier contact avec les parents — Déroulement de la rencontre** : p. 141

Pour un élève qui refuse que l'on contacte son parent : Lui faire verbaliser les raisons de son refus. Prendre entente sur une alternative en mettant l'accent sur l'importance de ce contact.

LES CONTACTS AVEC LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE

Si l'accompagnateur n'est pas l'enseignant répondant de l'élève, on recommande de prendre contact avec l'enseignant répondant pour lui indiquer que son élève bénéficie d'un accompagnement **Trait d'Union™** et ainsi favoriser une collaboration. À ce moment, on explique le rôle de l'accompagnateur à l'enseignant, sans toutefois aborder le contenu des rencontres, qui est de nature confidentielle. Lorsque l'élève bénéficie d'un accompagnement **Trait d'Union™**, l'enseignant répondant poursuit son rôle, mais de façon plus distante pour ne pas multiplier les rencontres.

Lorsqu'il le juge pertinent, l'accompagnateur peut également entrer en contact avec un autre enseignant et l'informer de son accompagnement auprès de l'élève. Cette stratégie peut s'avérer intéressante lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans une matière en particulier. Une discussion avec l'enseignant peut alors aider à mobiliser l'ensemble des personnes autour d'un même problème et inciter l'élève à s'engager dans des efforts concrets.

LA DEUXIÈME RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

	4. J'évalue et je fais un suivi
	3. Je cible un objectif et un moyen
DÉCEMBRE	2. J'essaie de comprendre
	1. J'établis ma relation

TABLEAU 21 — DESCRIPTION DE LA DEUXIÈME RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE																			
OBJECTIFS	- Faire un retour sur les résultats de l'évaluation du logiciel DDS. - Identifier les zones où l'élève présente des difficultés et des forces. - Tenter de comprendre ses difficultés personnelles, sociales, scolaires, familiales.																		
DÉMARCHE	- Utiliser l'outil Bilan LDDS (voir exemple sommaire présenté à la page suivante) qui : - Fournit une vulgarisation des résultats obtenus à toutes les sous-échelles du logiciel DDS; - Fournit un portrait global du fonctionnement de l'élève selon divers contextes tant scolaires et personnels que familiaux et sociaux; - Indique des suggestions de questions pour approfondir la compréhension des difficultés de l'élève. Voir version complète de l'outil : p. 142 - Stratégies pour aborder le bilan LDDS lors de la rencontre avec l'élève : - Rappeler à l'élève qu'il a rempli un questionnaire informatif en début d'année; - Demander à l'élève s'il a une idée de ce qui va ressortir de ce questionnaire; - Expliquer à l'élève que vous avez un bilan de ses réponses, que ce bilan vous aidera à mieux le connaître et que vous aimeriez en discuter avec lui. - Les trois options de présentation du bilan LDDS : <table border="1"> <tr> <th colspan="2">1) Présenter le Bilan LDDS en totalité à l'élève.</th></tr> <tr> <th>AVANTAGES</th><th>INCONVÉNIENTS</th></tr> <tr> <td>Donne un portrait complet. Facilite l'identification d'objectifs à poursuivre.</td><td>Prend beaucoup de temps. Retarde la mise en place de moyens.</td></tr> <tr> <th colspan="2">2) Expliquer sommairement les différents questionnaires, demander à l'élève sur quelle section il désire travailler en premier et lui présenter cette section en détail.</th></tr> <tr> <th>AVANTAGE</th><th>INCONVÉNIENT</th></tr> <tr> <td>Favorise la mobilisation de l'élève en lui permettant de participer activement dans le processus.</td><td>Possibilité de ne pas pouvoir aborder toutes les sections du bilan au cours de l'année.</td></tr> <tr> <th colspan="2">3) Faire préalablement une synthèse des forces et des difficultés de l'élève, en discuter avec lui et ne pas lui présenter le bilan LDDS papier.</th></tr> <tr> <th>AVANTAGES</th><th>INCONVÉNIENTS</th></tr> <tr> <td>Permet de cibler les difficultés rapidement. Permet de toucher chaque sphère de la situation de l'élève.</td><td>Demande plus de préparation à l'accompagnateur. Fournit une évaluation moins détaillée.</td></tr> </table>	1) Présenter le Bilan LDDS en totalité à l'élève.		AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	Donne un portrait complet. Facilite l'identification d'objectifs à poursuivre.	Prend beaucoup de temps. Retarde la mise en place de moyens.	2) Expliquer sommairement les différents questionnaires, demander à l'élève sur quelle section il désire travailler en premier et lui présenter cette section en détail.		AVANTAGE	INCONVÉNIENT	Favorise la mobilisation de l'élève en lui permettant de participer activement dans le processus.	Possibilité de ne pas pouvoir aborder toutes les sections du bilan au cours de l'année.	3) Faire préalablement une synthèse des forces et des difficultés de l'élève, en discuter avec lui et ne pas lui présenter le bilan LDDS papier.		AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	Permet de cibler les difficultés rapidement. Permet de toucher chaque sphère de la situation de l'élève.	Demande plus de préparation à l'accompagnateur. Fournit une évaluation moins détaillée.
1) Présenter le Bilan LDDS en totalité à l'élève.																			
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS																		
Donne un portrait complet. Facilite l'identification d'objectifs à poursuivre.	Prend beaucoup de temps. Retarde la mise en place de moyens.																		
2) Expliquer sommairement les différents questionnaires, demander à l'élève sur quelle section il désire travailler en premier et lui présenter cette section en détail.																			
AVANTAGE	INCONVÉNIENT																		
Favorise la mobilisation de l'élève en lui permettant de participer activement dans le processus.	Possibilité de ne pas pouvoir aborder toutes les sections du bilan au cours de l'année.																		
3) Faire préalablement une synthèse des forces et des difficultés de l'élève, en discuter avec lui et ne pas lui présenter le bilan LDDS papier.																			
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS																		
Permet de cibler les difficultés rapidement. Permet de toucher chaque sphère de la situation de l'élève.	Demande plus de préparation à l'accompagnateur. Fournit une évaluation moins détaillée.																		

TABLEAU 22 — LECTURE DU BILAN DU LDDS AVEC L'ÉLÈVE

QUESTIONNAIRE SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Le questionnaire ne dit pas que tu es un décrocheur, mais il suggère que tu vis des difficultés qui, si elles ne diminuent pas, pourraient nuire à ta réussite scolaire à moyen et à long terme. C'est un peu comme si le questionnaire voyait plus loin que nous et qu'il nous avertit à l'avance des difficultés sur lesquelles travailler avant que les problèmes deviennent trop graves. Nous allons regarder ensemble le questionnaire. J'aimerais qu'à la fin, tu me donnes ton avis au sujet des difficultés sur lesquelles on devrait travailler afin d'éviter que ces problèmes ne deviennent trop importants et qu'ils nuisent à ta réussite scolaire.

IMPLICATION PARENTALE DANS LES ACTIVITÉS

Selon tes résultats, tu perçois que tes parents sont *désengagés* / *peu engagés* / *engagés* dans les activités touchant l'école.

- À la maison, comment ça se passe lorsque tu as besoin d'aide pour tes devoirs ou tes travaux?

- Est-ce que tu parles du déroulement de ta journée avec tes parents?

- Quels sont les sujets concernant l'école qui reviennent souvent entre toi et tes parents?

- Est-ce que tu voudrais que tes parents t'offrent plus d'aide ou parlent plus de l'école avec toi?

ATTITUDE ENVERS L'ÉCOLE

Selon tes résultats, l'attitude que tu as envers ta réussite scolaire est plutôt *négative* / *plus ou moins positive* / *positive*.

- En ce moment, est-ce que tu es satisfait de la qualité de tes travaux en classe?

C'est correct.

- Est-ce que c'est difficile pour toi de faire le travail que les enseignants te demandent? Si oui, dans quelle matière?

Oui, surtout en anglais. Je ne comprends pas ce que la prof demande quand elle explique en anglais.

- À quel point trouves-tu cela important de réussir à l'école?

Moyen. Je trouve que ça sert à rien ce qu'on apprend à l'école.

- T'arrive-t-il souvent de t'absenter de l'école? Pour quelle raison?

Non, mon père ne veut pas.

Voir Annexe 3, p. 142

PROCÉDURE POUR LE BILAN LDDS

Si vous avez utilisé le logiciel DDS pour évaluer les élèves :

- Ouvrez le logiciel et trouvez le bilan de l'élève à partir de son numéro séquentiel
- Cliquez sur le bouton « afficher l'interprétation » pour obtenir le bilan DDS complété.

Si vous n'avez pas utilisé le logiciel DDS :

- Utilisez la version vierge de l'outil fournie dans l'annexe 1 et complétez-la avec l'élève en lui demandant d'encercler le choix de réponse qui correspond le mieux à sa réalité.

LA TROISIÈME RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

		4. J'évalue et je fais un suivi
		3. Je cible un objectif et un moyen
DÉCEMBRE	2. J'essaie de comprendre	
	1. J'établis ma relation	

TABLEAU 23 — DESCRIPTION DE LA TROISIÈME RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE	
OBJECTIFS	• Tenter de comprendre avec l'élève ses difficultés personnelles, sociales, scolaires, familiales. • Choisir avec l'élève une difficulté à prioriser.
DÉMARCHE	• Utiliser l'outil Démarche de résolution de problèmes – Comprendre le problème (exemple présenté à la page suivante) : • Cet outil permet d'identifier une difficulté avec l'élève; • Il vise à situer la problématique selon : – son historique; – les circonstances entourant la problématique (contexte, fréquence, moment de la journée); – les facteurs qui maintiennent la problématique; – les avantages possibles de la problématique; – les conséquences de la problématique.

L'identification des difficultés doit être réalisée par l'élève, l'accompagnateur devrait éviter de faire le processus à sa place. Le fait de se substituer à l'élève risque d'entraîner une démobilitation et une démotivation de sa part. De plus, cela peut lui donner l'impression qu'il n'est pas en mesure de cibler lui-même ses difficultés.

Il est important de respecter le rythme de l'élève, d'autant plus qu'il peut être ardu pour un adolescent en difficulté de reconnaître ses problèmes. Le rôle de l'accompagnateur est de guider l'élève afin qu'il choisisse des cibles réalistes, la confrontation est donc à proscrire.

***Si l'élève ne se reconnaît pas de difficulté :** Explorer les causes qui pourraient empêcher l'identification des difficultés (inconfiance, immaturité, incompréhension) de la part de l'élève. Affirmer que tous les adolescents éprouvent à un moment ou à un autre des difficultés. S'appuyer sur le bilan LDDS et sur sa connaissance de l'élève pour faire ressortir des zones plus fragiles chez l'élève.*

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES COMPRENDRE LE PROBLÈME

Nom de l'élève : Francis Nom de l'accompagnateur : Martine

Parmi les difficultés que tu éprouves sur le plan de ton comportement ou de ta réussite scolaire, laquelle aimerais-tu changer (aider le jeune à la formuler de façon mesurable et observable)?

Skipper moins / Diminuer mes absences non motivées.

Parle-moi de l'historique de cette difficulté.

- Depuis combien de temps vis-tu cette difficulté?

plus d'un an (élève de 4e Secondaire)

- Comment est-elle apparue?

Je ne le sais pas, je suis écoeuré de l'école, je suis poché, je coule dans tout.

- Ta difficulté s'est-elle aggravée ou améliorée depuis?

Aggravée cette année.

Décris les circonstances qui entourent cette problématique présentement.

- Dans quel contexte est-ce que ce problème survient?

Quand je suis fatigué, quand il fait beau, souvent après le dîner.

- À quelle fréquence est-ce que ce problème survient?

Je skippe souvent, à tous les 2 ou 3 jours.

- À quel moment de la journée? (Y a-t-il un cours en particulier?)

L'après-midi au cours de mathématiques.

Selon toi, quels sont les facteurs présents autour de toi qui pourraient maintenir cette problématique (mésentente avec un enseignant, incompréhension de la matière, etc.)?

Je comprends rien en mathématiques et j'aime pas le prof, des fois je vais dîner chez un chum, ses parents sont pas là et on ne retourne pas à l'école l'après-midi.

Selon toi, retires-tu un avantage lorsque tu adoptes ce comportement? Si oui, lequel?

(Aider le jeune à voir s'il y a certains gains secondaires associés à son comportement.)

C'est cool chez mon chum, on joue au play, on fume, c'est relax.

Selon toi, quelles sont les conséquences à court et à long terme de cette problématique dans ta vie?

J'ai des retenues, des suspensions, je coule en maths et dans d'autres matières.

Voir grille à reproduire (p. 154)

Figure 9 — Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes — Comprendre le problème

LES AUTRES RENCONTRES AVEC L'ÉLÈVE

		4. J'évalue et je fais un suivi
JANVIER À MAI	3. Je cible un objectif et un moyen	
	2. J'essaie de comprendre	
	1. J'établis ma relation	

TABLEAU 24 — DESCRIPTION DES AUTRES RENCONTRES	
OBJECTIFS	• Cibler un objectif en lien avec la problématique identifiée. • Définir les moyens associés à l'atteinte de l'objectif.
DÉMARCHE	• Utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes – Trouver des moyens (exemple présenté à la page suivante). • Cet outil permet de cibler un objectif avec l'élève et les moyens appropriés pour l'atteindre par la démarche suivante : – résumer la problématique; – cibler l'objectif à travailler et les critères de réussite; – effectuer un remue-méninge des moyens possibles; – choisir un ou deux moyens; – établir les rôles de chacun et définir un échéancier; – définir les renforçateurs. Voir Démarche de résolution de problèmes — Trouver des moyens — Grille à reproduire (p. 155) • Utilisation du Répertoire de stratégies (voir Annexe 2, p. 117 à 130) • Ce répertoire contient de nombreuses stratégies et outils que l'accompagnateur peut utiliser au cours de ses rencontres de suivi UNION. • Les stratégies et les outils sont organisés selon : – la séquence de l'accompagnement; – les obstacles potentiellement rencontrés lors des rencontres de suivi UNION; – les types de difficultés rencontrées par l'élève (personnelles, scolaires ou familiales).

L'accompagnateur sert de guide et encourage l'élève à être actif dans son processus. Il s'assure que l'objectif et les moyens envisagés sont concrets et réalistes. Il est mieux de débiter par un seul objectif facile que l'élève atteint rapidement, et de graduer les exigences par la suite. De même, le nombre de moyens doit être limité (un ou deux maximum). Pour un élève plus jeune ou immature qui reconnaît peu ses difficultés, il peut être préférable de lui proposer des choix. Si l'accompagnateur éprouve des difficultés à cibler l'objectif ou les moyens, il peut se référer au coordonnateur du programme **Trait d'Union™** de son école.

Autres contacts avec les parents : Il est important de nommer au minimum un aspect positif de leur adolescent (ex. : ne s'absente pas, arrive à l'heure, etc.) et de dire que celui-ci travaille actuellement à l'atteinte d'objectifs qu'il s'est fixés. On peut encourager le parent à souligner également les réussites de son adolescent.

Autres contacts avec le personnel scolaire : L'accompagnateur peut, avec l'accord de l'élève, informer les autres enseignants côtoyant l'élève de l'objectif fixé et des stratégies que l'élève prévoit utiliser. Les autres enseignants pourront ainsi noter les améliorations et renforcer l'élève au sujet de ses progrès.

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES TROUVER DES MOYENS

Nom de l'élève : Francis Nom de l'accompagnateur : Martine

Résume la problématique que tu aimerais changer.

Diminuer mes absences non motivées.

Cible un objectif à atteindre (concret et mesurable) et des critères de réussite réalistes.

Diminuer mes absences non motivées à 1 période par cycle.

Énumère toutes les stratégies possibles et évalue-les (es-tu d'accord avec les stratégies, quels sont les avantages, les inconvénients?)

1) Ne plus aller dîner chez mon chum / Aider à rester à l'école / C'est poche de dîner à la cafétéria.

2) Me coucher moins tard pour être moins fatigué / plus en forme, écouter plus en classe.

3) Augmenter mes notes en mathématiques / Passer en maths pour avoir mon diplôme / effort parce que j'ai pas le goût et j'aime pas le prof.

Choisis une à deux stratégie(s) (décris ta stratégie de façon observable et mesurable).

Manger à l'école, mais pas à la cafétéria, manger au skatepark.

Quels sont les rôles de chacun (qui fait quoi et quand)?

Cette semaine, je vais dire à mon chum que je ne peux plus manger chez lui, demain Je vais apporter mon skateboard à l'école.

Que fais-tu pour te féliciter de ta réussite?

Je vais m'acheter des tounes pour mon i-pod.

Voir grille à reproduire (p. 155)

Figure 10 — Exemple d'utilisation de l'outil Démarche de résolution de problèmes — Trouver des moyens

LES AUTRES RENCONTRES AVEC L'ÉLÈVE (SUITE)

JANVIER À MAI	4. J'évalue et je fais un suivi
	3. Je cible un objectif et un moyen
	2. J'essaie de comprendre
	1. J'établis ma relation

TABLEAU 25 — DESCRIPTION DES AUTRES RENCONTRES AVEC L'ÉLÈVE	
OBJECTIFS	- Évaluer si l'objectif a été atteint. - Vérifier si les moyens mis en place doivent être modifiés.
DÉMARCHE	- Évaluer régulièrement le cheminement de l'élève. - Orienter l'élève selon trois options :
	1) L'élève progresse, mais n'a pas encore atteint son objectif de départ :
	Une révision des stratégies ou de l'objectif est effectuée. Ainsi, l'élève et l'accompagnateur peuvent convenir de maintenir ou de modifier les stratégies, l'objectif ou le seuil de réussite au besoin.
	2) L'élève a atteint son objectif de départ, mais présente d'autres difficultés :
	L'accompagnateur identifie avec l'élève une nouvelle difficulté à travailler et reprend les étapes de la démarche de résolution de problèmes.
	3) L'élève a atteint son objectif de départ et ne présente plus de difficulté majeure
	L'accompagnateur définit avec l'élève les modalités d'un accompagnement moins intensif en termes de durée ou de fréquence des rencontres.
	Utiliser l'outil Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (p. 156-157) (exemple présenté à la page suivante). Cet outil aide l'accompagnateur à évaluer si les stratégies mises en place ont permis l'atteinte de l'objectif de départ.

Le rôle de l'accompagnateur est de refléter à l'élève le cheminement qu'il a réalisé en faisant des retours fréquents lors des rencontres d'accompagnement. La grille **TRAIT** peut être utilisée. L'accompagnateur doit faire preuve d'une certaine souplesse afin d'ajuster les stratégies et les objectifs de l'élève au moment opportun. La poursuite d'un objectif inapproprié en fonction des capacités de l'élève pourrait s'avérer néfaste pour son estime de soi et sa motivation. L'accompagnateur doit également souligner chaque amélioration, aussi infime soit-elle. Peu importe si l'objectif a été atteint ou non, l'important est de renforcer les efforts de l'élève.

IMPORTANT - un intervalle de deux semaines minimum est requis pour modifier un comportement et ensuite évaluer l'efficacité de la stratégie.

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE	
Nom de l'élève : <u>Francis</u>	Nom de l'accompagnateur : <u>Martine</u>
ON DISCUTE DE L'OBJECTIF	
Décris brièvement l'objectif choisi. <u>Diminuer mes absences non motivées à 1 période par cycle</u>	
Est-ce que tu l'as atteint? ☐ OUI ☒ NON ☐ PARTIELLEMENT	
Si OUI, vois-tu des effets positifs ou négatifs? _____ _____	
Si NON ou PARTIELLEMENT, pourquoi? <u>Je suis allé dîner chez mon chum et j'ai skipé un après-midi. J'ai skipé 1 cours de mathématiques.</u> _____	
Que fais-tu? ☒ Tu poursuis le même objectif. ☐ Tu modifies ton objectif. ☐ Tu changes d'objectif.	
S'il y a des modifications à apporter à ton objectif, quelles sont-elles? <u>Je garde le même objectif, mais j'ajoute une stratégie : faire une rencontre avec le prof de maths.</u> _____ _____	
Si tu changes complètement d'objectif, quel est ton nouvel objectif? (avec un seuil de réussite mesurable et observable) _____ _____ _____	

Figure 11 a) — Exemple d'utilisation de l'outil
Démarche de résolution de problèmes — Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES
ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE (suite)

Nom de l'élève : Francis Nom de l'accompagnateur : Martine

ON DISCUTE DES STRATÉGIES

Décris brièvement la ou les stratégie(s) mise(s) en place.

Manger au skatepark et non chez mon chum pour rester à l'école et diminuer mes absences non motivées.

Est-ce que tu l'as ou les as utilisée(s)?

☐ OUI ☐ NON ☒ PARTIELLEMENT

Si OUI, vois-tu des effets positifs ou négatifs?

Si NON ou PARTIELLEMENT, pourquoi?

Je n'ai pas dit à mon chum que je ne voulais plus aller manger chez lui. Des fois je trouve une excuse, mais je ne peux pas toujours donc des fois je vais encore manger chez lui.

La stratégie a été appliquée combien de temps? 2 semaines

Note : Rappelle-toi qu'un minimum de 2 semaines est requis pour mettre en place une stratégie et savoir si elle fonctionne.

Que fais-tu?

- ☐ Tu poursuis le même objectif.
☒ Tu modifies ton objectif.
☒ Tu changes d'objectif.

S'il y a des modifications à apporter à ta stratégie, quelles sont-elles?

Je ne sais pas trop comment dire à mon chum donc je vais écrire un courriel pour lui dire que je n'irai plus dîner chez lui / Je vais lui dire d'apporter son skateboard à l'école pour dîner avec moi.

Si tu changes complètement de stratégie, quel est ta nouvelle stratégie?

(en termes mesurables et observables)

On ajoute de faire une rencontre avec le prof de mathématiques (moi, Martine et le prof) pour parler de mes difficultés en maths.

Voir grille à reproduire (p. 156-157)

Figure 11 b) — Exemple d'utilisation de l'outil
Démarche de résolution de problèmes — Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (suite)

LA DERNIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE

DÉBUT JUIN		4. J'évalue et je fais un suivi
		3. Je cible un objectif et un moyen
		2. J'essaie de comprendre
		1. J'établis ma relation

TABLEAU 26 — DESCRIPTION DE LA DERNIÈRE RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE	
OBJECTIFS	- Faire une rétrospective du travail qui a été fait au cours de l'année. - Accompagner l'élève dans la cessation des rencontres de suivi UNION.
DÉMARCHE	- Expliquer à l'élève qu'il s'agit de la dernière rencontre. - Lui demander de faire son propre bilan de sa démarche (ce qu'il retient, objectifs identifiés, moyens mis en place, résultats). - Lui partager notre perception de son cheminement (mettre l'accent sur les bons coups). - Identifier avec l'élève les objectifs qu'il peut continuer à poursuivre. - Statuer du maintien ou de l'arrêt du suivi UNION pour l'année suivante. - Mentionner à l'élève qu'on souhaite le revoir à l'école en septembre. - Demander à l'élève de remplir le questionnaire de satisfaction de l'élève. Voir Questionnaire de satisfaction de l'élève — Grille à reproduire : p. 112-113 - Une fois le questionnaire rempli, l'élève l'insère dans une enveloppe qu'il cache. - À la fin de l'accompagnement, remplir le document Bilan de l'accompagnement (exemple présenté à la page suivante). - Cet outil permet de faire un portrait de l'évolution de l'élève au cours de l'année scolaire : objectifs travaillés, stratégies utilisées, résultats observés. C'est dans ce bilan que l'accompagnateur confirme ou non si l'élève devrait encore bénéficier d'un suivi UNION l'année suivante. Voir Bilan de l'accompagnement — Grille à reproduire : p. 158-159 - Verser une copie du bilan de l'accompagnement dans le dossier scolaire de l'élève.

La fin d'un accompagnement est un moment crucial, car c'est la fin d'un processus, c'est le moment de faire le point, de dresser un bilan des acquis et de déterminer les objectifs que l'élève pourra poursuivre par lui-même. Une dernière rencontre hâtive où on ne prend pas la peine de clore la démarche correctement peut entraîner un sentiment de perte chez l'élève, parce que celui-ci s'est investi dans la relation.

Bien que ce soit une étape délicate, le fait que l'élève apprenne à mettre fin à un accompagnement en se prenant lui-même en main peut se révéler bénéfique pour son autonomie, sa motivation et sa confiance en lui.



BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT

Nom de l'élève : Vincent

Nom de l'accompagnateur : Amélie

Ce court résumé a pour but de faire une synthèse de l'accompagnement que vous avez réalisé cette année. Il constituera un aide-mémoire en vue de la poursuite de l'accompagnement l'an prochain ou, le cas échéant, du transfert de l'accompagnement vers une autre personne.

1. Quels sont les objectifs qui ont été travaillés avec l'élève cette année?

- ☐ Travailler la relation avec l'élève
- ☐ Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes de l'école
- ☒ Améliorer la réussite scolaire de l'élève (résultats scolaires, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)
- ☐ Diminuer l'absentéisme ou les retards scolaires de l'élève
- ☐ Améliorer le comportement de l'élève à l'école (diminuer les suspensions, les retenues, les envois au local d'encadrement, etc.)
- ☐ Favoriser chez l'élève la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces
- ☐ Éveiller l'élève à ses projets de carrière (discussions, rappel de l'importance d'avoir un diplôme, stages, référence, etc.)
- ☐ Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels
(écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
- ☒ Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple
(écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
- ☐ Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux
(écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
- ☐ Faire un retour avec l'élève sur l'objectif travaillé
- ☐ Autre (décrivez) : _____

2. Quelles sont les stratégies (moyens concrets) qui ont été planifiées avec l'élève pour atteindre ces objectifs cette année

(indiquer quelles stratégies ont bien fonctionné ou non)?

1. Utiliser son code de correction en français et effectuer des retours sur ses travaux d'écriture / ça a bien fonctionné.
2. L'aider à utiliser des stratégies de résolution de conflits par le biais de l'outil « résolution de problèmes » du répertoire. / ça fonctionne seulement quand ça lui tente.

3. Quels résultats ou changements ont été observés chez l'élève cette année?

- ☐ Amélioration de la relation entre l'accompagnateur et l'élève
- ☐ Amélioration de ses relations avec les autres adultes de l'école
- ☒ Amélioration de sa réussite scolaire (résultats, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)
- ☐ Diminution de l'absentéisme ou des retards scolaires
- ☐ Amélioration du comportement à l'école (diminuer suspensions, retenues, envois au local d'encadrement, etc.)
- ☐ Meilleure connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces
- ☐ Éveil à ses projets de carrière
- ☐ Résolution de problèmes personnels
- ☒ Résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple
- ☐ Résolution de problèmes familiaux
- ☐ Autre (précisez) : _____
- ☐ Aucun ou peu de changement observé
- ☐ Détérioration (précisez) : _____

Figure 12 a) – Exemple d'utilisation de l'outil Le bilan de l'accompagnement

LE BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT (suite)

4. Quels sont les points que l'élève doit continuer à travailler l'an prochain?

Poursuivre le soutien pour que Vincent utilise les stratégies de résolution de conflits avec ses amis. Poursuivre le soutien pédagogique dans les matières à risque d'échec.

5. En tant qu'accompagnateur, comment évaluez-vous la participation et l'engagement de l'élève lors de l'accompagnement cette année?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aucune participation, élève complètement désengagé			Participation correcte, l'élève s'est bien engagé				Excellente participation, l'élève s'est fortement engagé dans la démarche		

Raisons qui motivent cette opinion : *Belle collaboration lors des rencontres, cependant Vincent a besoin de beaucoup de renforcement (encouragements) pour mettre en place les moyens.*

6. En tant qu'accompagnateur, croyez-vous qu'il serait utile et pertinent que l'élève poursuive l'accompagnement l'an prochain?

☒ Oui ☐ Non

Raisons qui motivent cette opinion : *L'accompagnement et le soutien aident Vincent à poursuivre ses efforts pour améliorer ses résultats scolaires. De plus, la diminution des conflits avec ses amis l'aide à être plus attentif dans ses cours et le rend plus disponible sur le plan scolaire.*

Autres commentaires ou renseignements sur l'élève pouvant s'avérer pertinents et utiles dans l'accompagnement :

Signature de l'accompagnateur : *Amélie*

Date : *10 juin 2011*

Voir grille à reproduire (p. 158-159)

Figure 12 b) — Exemple d'utilisation de l'outil Le bilan de l'accompagnement (suite)

LE DÉROULEMENT DES SUPERVISIONS

Comme nous l'avons présenté au chapitre 3 – **LA FORMATION DES ACCOMPAGNATEURS** (p. 39 à 41), les supervisions constituent un facteur déterminant dans l'efficacité du programme.

Les supervisions peuvent se faire en groupe ou en individuel. Le choix du format de la supervision est à la discrétion de l'école. À noter qu'il est possible d'alterner les deux formats de supervision au cours de l'année. La supervision de groupe permet le partage des expériences entre les accompagnateurs. Elle favorise également l'introduction d'éléments de formation additionnels. La supervision individuelle permet d'offrir un soutien personnalisé et de résoudre les problèmes spécifiques liés à l'accompagnement d'un élève. Elle permet également d'approfondir d'autres aspects de chaque accompagnement en s'assurant que : 1) les objectifs travaillés sont en lien avec ceux du programme; 2) les moyens choisis sont adéquats; 3) l'accompagnateur respecte son champ de compétence dans le soutien apporté à l'élève.

Une structure de supervision alternant les rencontres de groupe et individuelles est proposée dans ce guide. Le tableau 29 précise le format des rencontres, la période visée pour la tenue de ces rencontres ainsi que les thèmes à aborder à chacune des rencontres de supervision.

TABLEAU 27 — THÈMES DES RENCONTRES DE SUPERVISION			
	FORMAT SUGGÉRÉ	CALENDRIER	THÈMES GÉNÉRAUX
Rencontre 1	Individuel	Novembre	• Explication de l'accompagnement • Établissement de la relation avec l'élève
Rencontre 2	Groupe	Janvier	• Compréhension de la situation de l'élève
Rencontre 3	Individuel	Février	• Mise en place d'un objectif et d'un moyen
Rencontre 4	Groupe	Mars	• Thématique libre selon les besoins (ex. : motivation)
Rencontre 5	Individuel	Avril	• Difficultés rencontrées par l'accompagnateur
Rencontre 6	Groupe	Mai	• Bilan de l'accompagnement

LA PREMIÈRE RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : novembre

Format suggéré : individuel

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Bilan du logiciel DDS** de chaque élève
- Outils – **Grilles TRAIT** et **UNION** (voir p.135 à 137)
- Outil – **Introduction à l'accompagnement** (voir fonctionnement : p. 51); **Introduction à l'accompagnement** – Grille à reproduire (p. 134)
- Outil – **Premier contact avec les parents** (voir p. 141)

TABEAU 28 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA PREMIÈRE RENCONTRE DE SUPERVISION

Présentation du Bilan du logiciel DDS de chaque élève et tour d'horizon de leurs difficultés	• Regarder le Bilan du logiciel DDS avec l'accompagnateur. • Faire ressortir les forces et les difficultés de l'élève. • Discuter des trois options pour aborder le bilan avec l'élève (p. 53).
Compréhension des grilles TRAIT et UNION	• Revoir les différentes façons d'utiliser la grille TRAIT (p. 48-49). • Revoir la façon de remplir la grille UNION (p. 49).
Première rencontre UNION avec l'élève	• Voir le tableau 18 – Introduction à l'accompagnement (p. 51). • Discuter des appréhensions possibles face à cette démarche. • Voir le tableau 19 – Stratégies à adopter en fonction de la réaction de l'élève (p. 52).
Premier contact avec les parents	• Voir le tableau 20 – Description du premier contact avec les parents (p. 52). • Discuter des appréhensions possibles face à cette démarche auprès des parents. • Présenter rapidement le tableau 88 – Problèmes de communication avec les parents (Annexe 2, p. 130).
Calendrier des rencontres de supervision	• Si ce n'est pas déjà fait, établir le calendrier des rencontres jusqu'à la fin de l'année scolaire.

LA DEUXIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : janvier

Format suggéré : groupe

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Répertoire de stratégies** (voir Annexe 2, p. 117 à 130)
- Outil – **Démarche de résolution de problèmes — Comprendre le problème** (voir fonctionnement : p. 56); **Démarche de résolution de problèmes — Comprendre le problème** – Grille à reproduire (p. 154)
- Outil – **Résolution de problèmes – Trouver des moyens** (voir fonctionnement : p. 58); **Démarche de résolution de problèmes — Trouver des moyens** – Grille à reproduire (p. 155)

TABEAU 29 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA DEUXIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Fonctionnement des rencontres de supervision de groupe	• Expliquer les règles de fonctionnement particulières (confidentialité, droit de parole, ponctualité). • Préciser que le but des rencontres de groupe est de permettre le soutien entre les accompagnateurs.
Suivi UNION	• Discuter du déroulement des accompagnements avec les élèves jusqu'à maintenant (difficultés, forces). • Revoir les outils Démarche de résolution de problèmes. • Faire un retour sur l'utilisation des grilles TRAIT et UNION.
Besoin spécifique	• Selon les besoins des accompagnateurs, identifier d'autres thèmes qui pourront être abordés en supervision tels que des stratégies pour travailler la motivation scolaire de l'élève.

LA TROISIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : février

Format suggéré : individuel

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Répertoire de stratégies** (voir Annexe 2, p. 117 à 130)
- Outil – **Résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place** (voir fonctionnement : p. 60-61); **Démarche de résolution de problèmes — Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place** — Grille à reproduire p. 156-157
- **Procédure de révision des accompagnements** (voir p. 68)
- **Le cycle de l'accompagnateur** (voir p. 111)

TABLEAU 30 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA TROISIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Suivi UNION	• Discuter du déroulement de l'accompagnement pour chaque élève. • Discuter des difficultés rencontrées jusqu'à présent dans l'accompagnement. Au besoin, utiliser le document Le cycle de l'accompagnateur. • Rechercher des pistes de solution et consulter le Répertoire de stratégies au besoin. • Utiliser la Procédure de révision des accompagnements au besoin. • Revoir l'outil Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place.
-------------	---

PROCÉDURE DE RÉVISION DES ACCOMPAGNEMENTS

Quand peut-il être nécessaire de mettre fin à un accompagnement *Trait d'Union™*?

Il existe deux cas de figure qui peuvent justifier la cessation de l'accompagnement. Dans un cas, la situation de l'élève s'est à ce point améliorée qu'il n'a plus besoin de rencontres régulières avec son accompagnateur. Dans l'autre cas, l'accompagnement ne se déroule pas bien et l'accompagnateur remet en question la participation de l'élève. Dans les deux cas, des critères observables ont été identifiés ainsi que certaines actions qui sont à poser par le coordonnateur avant d'interrompre l'accompagnement. Ceux-ci sont détaillés dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 31 — CRITÈRES POUVANT MENER À L'ARRÊT DE L'ACCOMPAGNEMENT ET ACTIONS À POSER	
LA SITUATION DE L'ÉLÈVE : ÇA VA VRAIMENT BIEN!!	
CRITÈRES OBSERVABLES	• La réussite scolaire de l'élève s'est améliorée et il n'est plus en échec. • L'élève a un plan d'études et de carrière défini. • L'élève considère sa présence à l'école comme importante et pertinente. • Il y a eu une baisse significative de l'absentéisme qui se maintient depuis plusieurs semaines. • L'élève a la capacité de demander de l'aide et a des ressources à sa disposition dans son réseau. • L'accompagnateur considère que le suivi n'est plus justifié.
ACTIONS À POSER	• Suggérer à l'accompagnateur d'aborder les points suivants avec l'élève : • Présenter la situation à l'élève et mettre en relief les éléments d'amélioration; • Expliquer que les rencontres seront graduellement raccourcies, puis espacées, car sa situation ne nécessite plus un accompagnement aussi intensif; • Clarifier que vous êtes toujours disponible en cas de besoin et que votre relation n'est pas rompue.
LA SITUATION DE L'ÉLÈVE : ÇA VA VRAIMENT MAL!!	
CRITÈRES OBSERVABLES	• La relation est négative entre l'élève et l'accompagnateur (confrontation, fermeture de la part de l'élève). • L'élève ne reconnaît pas ses difficultés. • L'élève ne s'engage pas dans la démarche, il fait preuve de passivité. • L'élève ne se présente pas aux rencontres. • L'élève présente une problématique trop lourde pour l'accompagnateur enseignant (santé mentale, toxicomanie). • L'élève est ressorti à risque selon le logiciel DDS, mais il ne l'est pas (dépistage erroné).
ACTIONS À POSER	• Discuter de la situation avec l'accompagnateur. • Faire un retour sur les stratégies qui ont été mises en place pour remédier à la situation. • Se référer au Répertoire de stratégies (voir Situations problématiques lors des rencontres, Annexe 2, p. 128-129) • Prévoir une rencontre entre l'accompagnateur et l'élève pour discuter de la situation. Au besoin, le coordonnateur peut assister à la rencontre. • Selon la réaction de l'élève, l'accompagnateur choisira un des scénarios possibles : • Proposer une autre période d'essai à l'élève; • Cesser l'accompagnement et prendre un autre élève.

LA QUATRIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : mars

Format suggéré : groupe

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Répertoire de stratégies** (voir Annexe 2, p. 117 à 130)
- S'il y a lieu, documents en lien avec l'atelier de formation

TABLEAU 32 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA QUATRIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Suivi UNION	• Discuter du déroulement général de l'accompagnement pour chaque élève. • Discuter des difficultés rencontrées jusqu'à présent dans l'accompagnement. • Rechercher des pistes de solution et consulter le Répertoire de stratégies et d'outils au besoin.
Besoins spécifiques	• Animer un atelier de formation sur une thématique préalablement identifiée par les accompagnateurs (p. ex. la motivation scolaire, les parcours de formation). • Si pertinent, inviter un co-animateur en lien avec la thématique choisie (p. ex. un conseiller d'orientation).

LA CINQUIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : avril

Format suggéré : individuel

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Répertoire de stratégies** (voir Annexe 2, p. 117 à 130)

TABLEAU 33 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA CINQUIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Suivi UNION	• Discuter du déroulement de l'accompagnement pour chaque élève. • Discuter des difficultés rencontrées jusqu'à présent dans l'accompagnement. • Rechercher des pistes de solution et consulter le Répertoire de stratégies et d'outils au besoin.
--------------------	---

LA SIXIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Moment : mai

Format suggéré : groupe

Matériel :

- Guide **Trait d'Union™**
- **Répertoire de stratégies** (voir Annexe 2, p. 117 à 130)
- **Questionnaire de satisfaction de l'élève — Grille à reproduire** (p. 112-113)
- **Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur — Grille à reproduire** (voir p. 114 à 116)
- **Bilan de l'accompagnement** (voir fonctionnement : p. 63-64);
Bilan de l'accompagnement - Grille à reproduire (p. 158-159)

TABLEAU 34 — THÈMES ABORDÉS LORS DE LA SIXIÈME RENCONTRE DE SUPERVISION

Suivi UNION	• Discuter du déroulement général de l'accompagnement pour chaque élève. • Discuter des difficultés rencontrées jusqu'à présent dans l'accompagnement. • Rechercher des pistes de solution et consulter le Répertoire de stratégies au besoin.
Fin du suivi UNION	• Discuter des stratégies pour clore l'accompagnement. • Se référer à la description de la dernière rencontre (p. 62).
Bilan et évaluation du programme	• Expliquer qu'il est important de faire un bilan de l'accompagnement afin de porter un regard sur son déroulement et d'identifier des ajustements possibles. • Remettre le Questionnaire de satisfaction de l'élève et expliquer la marche à suivre pour le faire remplir par l'élève. • Remettre le Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur. • Remettre le Bilan de l'accompagnement et expliquer l'utilité du document. • Expliquer l'importance de partager à la direction le vécu dans l'application du programme afin d'ajuster les conditions de réalisation de Trait d'Union™ dans l'école.

CHAPITRE 6

L'IMPLANTATION ET L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

TABLEAU 35 — PÉRIODE D'ÉVALUATION DU PROGRAMME Trait d'Union™									
DÉROULEMENT DE Trait d'Union™ AU COURS DE L'ANNÉE SCOLAIRE									
septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
	Formation								
	Évaluation et sélection des élèves								
		Accompagnement Trait d'Union™							
		Évaluation de l'implantation							
								Bilan et évaluation	

LE MODÈLE DE CHEN

L'utilisation d'un programme d'intervention pour résoudre un problème dans le milieu permet d'avoir une vision partagée du problème et des modalités d'intervention, d'assurer la continuité dans le milieu et d'apprécier les effets sur un grand nombre de personnes. Cependant, plusieurs auteurs soulignent que l'implantation des programmes en milieu scolaire pose un défi à cause des différentes contraintes organisationnelles et logistiques ainsi que des caractéristiques du programme et du personnel qui l'implante (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003; Durlak, 2010). Ces auteurs observent qu'une implantation moins fidèle du programme est souvent associée à des effets moins importants.

Par conséquent, il est vital pour toute équipe qui désire implanter **Trait d'Union™** de prévoir les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires pour offrir le programme adéquatement afin d'atteindre les effets souhaités.

Pour ce faire, nous vous suggérons de vous inspirer du modèle d'action (figure 13, p. 73) du programme **Trait d'Union™**. Ce modèle comprend six composantes (l'organisation, les personnes qui implantent, les partenaires, le contexte écologique, l'intervention et la clientèle) dont les rôles et responsabilités sont définis dans le tableau 36 de la page suivante.

TABLEAU 36 — RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES ACTEURS DU PROGRAMME

COMPOSANTE	RÔLES ET RESPONSABILITÉS
ORGANISATION	- Comité de pilotage : - Choisir un programme pour résoudre une problématique ou répondre à un besoin dans le milieu. - Fournir les ressources matérielles et financières. - Assurer un climat d'échange avec le personnel et les partenaires. - Favoriser la stabilité du personnel. - Direction d'école : - S'assurer que l'implantation du programme fasse partie des priorités de l'école. - Engager, former et superviser le personnel. - Aménager les conditions et la charge de travail des personnes qui implantent. - Promouvoir l'importance du programme. - Offrir un leadership de qualité. - Valoriser le travail des personnes qui implantent le programme.
PERSONNES QUI IMPLANTENT	- Coordonnateur Trait d'Union™ : - Coordonner l'évaluation des élèves à l'aide du logiciel DDS. - Sélectionner, avec l'organisation, les élèves qui seront accompagnés. - Préparer et animer les formations et les supervisions. - Soutenir les accompagnateurs lors de situations problématiques. - Assurer le suivi des dossiers auprès de l'organisation. - Participer à l'évaluation de l'implantation et des effets du programme. - Accompagnateurs : - S'approprier le programme. - Offrir le programme en suivant le protocole d'intervention. - Manifester de l'enthousiasme et de la motivation face au programme. - Développer un sentiment de compétence à accomplir la tâche. - Échanger régulièrement avec le coordonnateur.
PARTENAIRES	- Professionnels des services complémentaires : - Soutenir les accompagnateurs. - Appliquer le programme auprès de certains élèves à risque. - Technicien en organisation scolaire : - Organiser l'évaluation à l'aide du logiciel DDS. - Soutien administratif (secrétaires) : - Soutenir le coordonnateur lors de l'évaluation des élèves. - Remplir les grilles TRAIT. - Soutien informatique : - Évaluer la possibilité d'informatiser les grilles TRAIT et UNION.
CLIENTÈLE	- Élève à risque de décrochage scolaire : - Développer une relation de confiance avec son accompagnateur. - S'impliquer activement dans le programme en ciblant un objectif à travailler et en mettant en place les stratégies identifiées avec son accompagnateur.
COMPOSANTE	ÉLÉMENTS ASSOCIÉS
CONTEXTE ÉCOLOGIQUE	- Différentes personnes et contraintes peuvent influencer la réussite du programme. Dans la littérature, les exemples ci-dessous ont été relevés : - Roulement de personnel. - Restrictions budgétaires. - Refus des parents ou des élèves de participer au programme. - Milieu réfractaire au projet. - Problèmes de communication entre les différents acteurs. - Incompatibilités entre la philosophie du programme et les politiques de l'école. - Conflits avec les priorités éducatives.
PROTOCOLE D'INTERVENTION	- Programme Trait d'Union™ - Définir la nature, le contenu, les activités et les modalités d'intervention. - Préciser les différentes étapes pour implanter le programme : la sélection de la clientèle, les responsabilités de chacun des acteurs, la logistique (lieu où sera implanté le programme) et les mécanismes de communication. - Indiquer la fréquence et la durée des rencontres. - Inclure les outils nécessaires à l'implantation du programme (ex. : questionnaires pour la sélection, outils d'intervention).

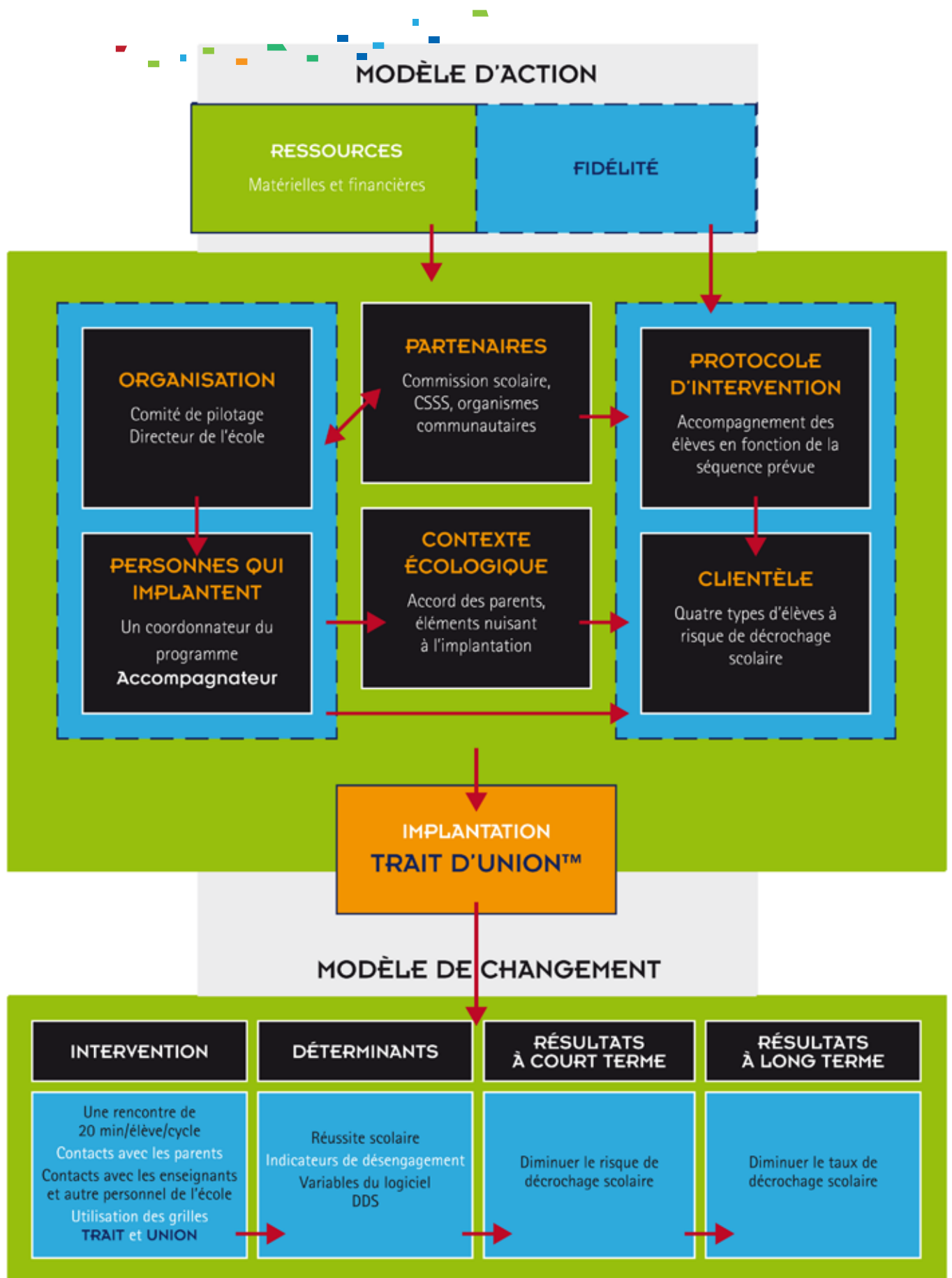


Figure 13 – Représentation graphique du programme Trait d'Union™ (basée sur Chen, 2005)

LES RESSOURCES

Après avoir défini le modèle d'action en fonction de votre milieu, vous devez vous assurer de mettre en place les ressources financières et matérielles nécessaires au succès du programme. Les deux tableaux qui suivent font un survol des ressources qui sont à prévoir pour favoriser la qualité de l'implantation de chaque composante du modèle d'action du programme **Trait d'Union™**.

TABLEAU 37 — RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIÈRES NÉCESSAIRES

LOGICIEL DDS	• Licence du logiciel DDS.
COORDONNATEUR	• Embauche d'un professionnel pour coordonner le programme. • Formation sur l'implantation du programme.
TÂCHE DES ENSEIGNANTS	• Prévoir une reconnaissance pour le temps de rencontre avec l'élève. • Prévoir une reconnaissance pour le temps de préparation des rencontres (préparer les outils, contacter les parents, les enseignants, etc.).
FORMATION	• Dégagement de temps pour les deux formations (nouveaux accompagnateurs). • Dégagement de temps pour la formation continue (anciens accompagnateurs).
SUPERVISION	• Dégagement de temps pour les six supervisions.
BUDGET Trait d'Union™	• Attribution d'un budget pour l'achat de récompenses ou de renforçateurs pour les élèves qui participent au programme.
SOUTIEN ADMINISTRATIF	• Attribution de certaines tâches administratives à un agent de bureau.

TABLEAU 38 — RESSOURCES MATÉRIELLES NÉCESSAIRES

PROGRAMME	• Programme. • Copies du guide pour tous les accompagnateurs. • Copies de divers documents (ex. : outils).
LOCAUX	• Locaux pour les rencontres d'accompagnement.

LA FIDÉLITÉ

Un autre aspect qui influencera la qualité de l'implantation est la fidélité de l'implantation. Celle-ci est définie comme la capacité du milieu à implanter le programme tel qu'il a été conçu et comprend cinq composantes : l'adhésion, le dosage (ou l'exposition), la qualité, la participation et la différenciation (Dane et Schneider, 1998; Dusenbury et al., 2003). Puisque ces composantes, définies dans le tableau 39 ci-dessous, contribuent aux effets du programme, il peut être important de recueillir, durant l'implantation, des données sur chacune d'elles. L'objectif sera évidemment d'obtenir une implantation la plus fidèle possible de manière à maximiser la capacité du programme à atteindre les effets souhaités, soit l'amélioration de la réussite scolaire, la diminution des indicateurs de désengagement scolaire et des facteurs de risque et, éventuellement, la diminution du risque de décrochage scolaire.

TABLEAU 39 — DESCRIPTION DES COMPOSANTES DE LA FIDÉLITÉ

ADHÉSION	• Réalisation des activités prévues en suivant le protocole d'intervention.
DOSAGE	• Adéquation entre l'intervention prévue et l'intervention réelle, en termes de fréquence, de durée et de nombre de rencontres.
QUALITÉ	• Manière dont le programme est offert (attitude et enthousiasme des accompagnateurs face au programme, leur préparation, leur compétence et leur capacité à susciter l'engagement des participants).
PARTICIPATION	• Niveau d'engagement des participants (présence aux rencontres et implication dans les activités du programme).
DIFFÉRENCIATION	• Degré auquel le programme se distingue des pratiques habituelles du milieu et des autres interventions disponibles.

LES STRATÉGIES D'IMPLANTATION

Avant de lancer un programme dans votre école, il faut établir une stratégie d'implantation, c'est-à-dire planifier la manière d'introduire et de réaliser le programme afin de favoriser l'adhésion du personnel et son intégration dans votre milieu. La stratégie d'implantation initiale que vous préconiserez repose sur l'appréciation et l'évaluation de votre milieu. Le choix de cette stratégie est influencé, entre autres, par les relations personnel-direction, l'enthousiasme du personnel à participer au programme, l'étendue des besoins de la clientèle, etc. Il revient au comité de pilotage d'effectuer cette analyse du milieu pour trouver la stratégie la plus appropriée.

Afin de vous aider dans votre réflexion, nous illustrons trois conditions d'implantation ainsi que les stratégies d'implantation initiales qui peuvent y être associées. Évidemment, peu importe le type d'implantation retenu, l'implication de l'ensemble de l'équipe-école dans le choix du programme favorisera son acceptation par le personnel enseignant.

TABLEAU 40 — STRATÉGIES LIÉES AUX CONDITIONS D'IMPLANTATION				
CONDITIONS D'IMPLANTATION	CARACTÉRISTIQUES	STRATÉGIES D'IMPLANTATION	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
FAVORABLES	- Leadership élevé de la direction, qui valorise le programme et soutient les accompagnateurs. - Ressources financières disponibles pour reconnaître le temps nécessaire à l'implantation du programme. - Budget pour fournir des récompenses aux participants. - Présence d'un responsable du dossier dans l'école. - Peu de roulement de personnel. - Reconnaissance de la pertinence du programme pour répondre à un besoin du milieu par l'ensemble du personnel.	- Participation volontaire d'un grand nombre d'enseignants. - Supervision mensuelle des accompagnateurs. - Recommandations pour stabiliser le programme et l'intégrer à la routine du milieu. - Diffusion des résultats de la satisfaction au personnel de l'école.	- Plusieurs élèves peuvent bénéficier du programme au même moment. - Programme connu et intégré rapidement à la culture de l'école. - Facilite le maintien du programme à long terme.	- Peu de temps pour évaluer les besoins du milieu et adapter le programme en fonction de ceux-ci. - Ajustements en cours d'implantation difficiles, car ils nécessitent d'informer plusieurs personnes.
MOYENNES	- Volonté de la direction de garder un contrôle étroit des accompagnateurs impliqués dans le programme. - Ressources financières disponibles pour reconnaître le temps nécessaire à l'implantation du programme pour une partie du personnel. - Réticence de certains membres du personnel face au programme.	- Sélection et invitation des accompagnateurs par la direction. - Nombre restreint d'accompagnateurs dans l'école. - Renforceurs matériels et verbaux offerts par la direction aux accompagnateurs. - Supervision mensuelle des accompagnateurs. - Recommandations pour améliorer les conditions d'implantation. - Diffusion des résultats de la satisfaction au personnel de l'école.	- Nombre d'accompagnateurs et d'élèves suivis connu à l'avance. - Compétence probable et profil adéquat des accompagnateurs. - Apprentissage du programme dans un contexte où l'implication dans le projet est reconnue par la direction.	- Temps nécessaire pour valider l'intérêt et évaluer la compétence des accompagnateurs. - Justification des refus. - Modalités d'implantation (ex. : nombre d'élèves suivis) fixées par la direction peuvent être difficiles à respecter ou à conjuguer avec les autres tâches.
DIFFICILES	- Leadership contesté de la direction. - Problèmes de communication entre la direction et le personnel. - Peu de ressources financières pour reconnaître le temps des accompagnateurs. - Roulement de personnel élevé. - Faible sentiment de compétence des accompagnateurs. - Restructuration organisationnelle.	- Implantation pilote avec un petit nombre d'accompagnateurs volontaires. - Coordonnateur externe. - Supervision régulière des accompagnateurs et grande disponibilité du coordonnateur. - Choix d'élèves moins en difficulté pour vivre des réussites et favoriser l'appropriation du programme. - Évaluation de la pertinence du programme pour le milieu et recommandations pour bonifier l'implantation.	- Personnel motivé et intéressé au projet. - Possibilité d'obtenir des rétroactions fréquentes de la part des accompagnateurs de manière à ajuster le mieux possible le programme à la réalité du milieu. - Facilite l'évaluation de l'implantation et l'utilisation des résultats de celle-ci.	- Implantation lente. - Programme peu connu dans l'école. - Peu d'élèves bénéficient du programme.

PISTES DE RÉFLEXION SUR LES COMPOSANTES DE VOTRE MODÈLE D'ACTION

Afin de commencer votre plan d'action pour l'implantation de **Trait d'Union™** dans votre école, définissez chacune des composantes du modèle de Chen.

TABLEAU 41 — PISTES DE RÉFLEXION SUR LES COMPOSANTES DU MODÈLE	
COMPOSANTE	PISTES DE RÉFLEXION
Clientèle (voir chapitre 4, p. 43 à 46)	• Qui sont les élèves que nous voulons cibler? • Comment allons-nous identifier ces élèves? Précisez les critères de sélection (inclusion et exclusion). • Comment allons-nous prioriser les élèves qui bénéficieront d'un accompagnement? • Comment allons-nous jumeler les élèves et les accompagnateurs?
Processus d'intervention (voir chapitre 2, p. 29 à 38)	• À quelle fréquence les accompagnateurs rencontreront-ils les élèves? • Combien de temps va durer chacune des rencontres? • Comment allons-nous intégrer les grilles TRAIT et UNION? • Quelle stratégie sera utilisée pour soutenir les accompagnateurs dans l'application de la séquence d'accompagnement?
Personnes qui implantent (voir chapitres 2 et 6, p. 29 à 38 et 71 à 81)	• Qui peut être accompagnateur? • Quelles qualités recherchons-nous chez les accompagnateurs? • Combien d'accompagnateurs désirons-nous avoir dans le programme? • Comment allons-nous recruter les accompagnateurs? • Qui coordonnera les activités de Trait d'Union™ et offrira la formation et la supervision?
Organisation (voir chapitre 6, p. 71 à 81)	• Qui siègera au comité de pilotage? • Qui sera le porteur de dossier dans l'école? • Quelles sont les ressources humaines, financières et matérielles disponibles pour réaliser le programme? • Quelles modalités prévoyons-nous pour reconnaître dans la tâche le temps investi dans le programme? • Combien de jours par semaine sera engagé le coordonnateur?
Partenaires (voir chapitre 6, p. 71 à 81)	• Qui sont les partenaires internes et externes? • Quel est leur rôle?
Contexte écologique (voir chapitre 6, p. 71 à 81)	• Quels sont les facteurs qui peuvent faciliter ou nuire à l'implantation du programme? • Comment pouvons-nous limiter l'impact des facteurs nuisibles? • Comment pouvons-nous profiter des facteurs favorables?

ÉLABORATION DE VOTRE STRATÉGIE D'IMPLANTATION

Considérant l'importance de la première année et considérant tous les défis que représente l'implantation, précisez votre stratégie d'implantation initiale :

- Comment présenterez-vous le programme à l'école?
- Quelles stratégies de communication vous permettront de diffuser les réussites et l'avancement du programme dans votre milieu (communication hebdomadaire, mensuelle, annuelle)?
- Quelles stratégies vous permettront d'assurer aux accompagnateurs de vivre du succès la première année?

PLANIFICATION DES MÉCANISMES DE COORDINATION

Afin de favoriser le bon déroulement et l'ajustement de l'implantation du programme durant l'année, précisez les mécanismes de coordination que vous désirez mettre en place dans votre école. Pour chaque mécanisme, précisez les personnes impliquées, la fréquence des rencontres, la durée des rencontres et le lieu :

- Désirez-vous un comité de pilotage?
- Désirez-vous des rencontres de régulation avec le coordonnateur **Trait d'Union™**?
- Comment planifiez-vous l'évaluation de l'implantation?
- Désirez-vous un bilan mi-parcours avec les accompagnateurs?
- Désirez-vous un bilan d'implantation?

PLANIFICATION DU CALENDRIER

Pour ne pas avoir de surprise en cours d'année, nous vous invitons à situer dans le temps les étapes importantes du programme, c'est-à-dire :

- La présentation du programme à l'école;
- Le recrutement des accompagnateurs;
- Les formations;
- L'évaluation des élèves à l'aide du logiciel DDS;
- Le début du suivi **UNION**;
- Les supervisions;
- Le bilan et l'évaluation.

Voir Annexe 1 : p. 95

L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

Comme nous l'avons mentionné, une des conditions de réussite de l'application d'un programme est la réalisation de l'évaluation de l'implantation. Il est en effet démontré que les programmes moins bien implantés sont moins efficaces (Joly et al., 2009).

Selon le moment où l'évaluation est réalisée, elle répondra à différents besoins. L'évaluation de l'implantation fournit des rétroactions rapides à l'organisation et aux personnes qui implantent le programme de manière à résoudre les problèmes rencontrés, à améliorer et uniformiser l'implantation et à stabiliser le programme dans l'école. De ce fait, elle répond surtout à des besoins d'information internes. Éventuellement, elle permettra de rendre des comptes aux décideurs et aux gestionnaires en leur montrant l'efficacité de l'implantation et la qualité des services offerts.

Dans le cadre du programme **Trait d'Union™**, deux outils principaux contribuent à l'évaluation de l'implantation : la grille **UNION** et les questionnaires de satisfaction. Alors que les grilles **UNION** sont remplies à la suite de chaque rencontre d'accompagnement et fournissent des renseignements sur la fidélité de l'implantation (objectifs travaillés, fréquence et durée des rencontres), les questionnaires de satisfaction des élèves et des accompagnateurs sont remplis à la fin du programme et fournissent les données plus larges sur la qualité de l'implantation en lien avec toutes les composantes du modèle d'action.

Il est suggéré d'effectuer un bilan de ces documents à la fin de chaque année scolaire. Il est aussi possible d'ajouter un bilan de mi-parcours où le coordonnateur questionnera les accompagnateurs sur les facteurs qui ont favorisé ou limité l'implantation. Ces procédures permettront aux directions et au coordonnateur d'être informés, tout au long de l'année, des éléments qui fonctionnent bien et d'expliquer les difficultés rencontrées de manière à procéder rapidement aux réajustements qui s'imposent pour bonifier l'implantation.

Il existe plusieurs approches et modèles d'évaluation de l'implantation (par exemple, l'approche de Chen [2005], la méthode de Werner [2004], etc.). Dans le cadre de ce chapitre, nous vous suggérons de privilégier l'approche d'évaluation basée sur la théorie des programmes (Chen, 2005), qui semble réaliste et adaptée au milieu scolaire.

QUESTIONS D'ÉVALUATION

Nous proposons une liste de questions d'évaluation et d'outils pour y répondre. Vous pourrez ensuite porter un jugement sur l'implantation afin de décider des suites à donner pour continuer le programme. Les questions portent sur les principales composantes du programme : la clientèle, l'intervention, les personnes qui implantent, l'organisation, les partenaires et le contexte écologique.

TABLEAU 42 — QUESTIONS ET OUTILS D'ÉVALUATION RELATIFS AUX COMPOSANTES

COMPOSANTE	QUESTIONS	OUTILS
Clientèle	• Quelles sont les caractéristiques des élèves qui participent aux activités? Est-ce que la population cible est rejointe?	• Logiciel DDS et liste de priorisation
	• Que pensent les accompagnateurs du niveau de participation des élèves ciblés?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (question 6.2, p. 115)
	• Est-ce que les élèves apprécient le programme?	• Questionnaire de satisfaction de l'élève (questions 1 et 4, p. 112)
Processus d'intervention	• Que pensent les accompagnateurs du guide et des outils mis à leur disposition?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (questions 4.1 et 4.2, p. 115)
	• Quel est le nombre, la durée et la fréquence des rencontres avec les élèves? Est-ce suffisant pour atteindre les objectifs du programme?	• Grille UNION
	• Est-ce que les accompagnateurs travaillent sur les objectifs prévus par le programme?	• Grille UNION • Questionnaire de satisfaction de l'élève (questions 7, 8 et 9, p. 113)
Personnes qui implantent	• Est-ce que l'attitude des accompagnateurs favorise l'implantation du programme? • Quel est le sentiment de compétence des accompagnateurs à appliquer le programme?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (questions 7.1 et 7.2, p. 116)
Organisation	• Est-ce que les ressources mises à la disposition du programme favorisent l'implantation? • Est-ce que les aménagements d'horaire et de tâche favorisent l'implantation?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (questions 5.2 et 5.4, p. 115)
	• Combien d'heures de formation et de supervision ont été offertes aux accompagnateurs?	• Calendrier annuel des activités
	• Que pensent les accompagnateurs de la pertinence et de l'utilité de la formation et des supervisions?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (moyenne des questions 2.1 à 2.4 et 3.1 à 3.5, p. 114)
Partenaires	• Comment perçoit-on la collaboration entre les partenaires?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (question 5.6, p. 115)
Contexte écologique	• Est-ce que des éléments en dehors du programme facilitent ou limitent l'implantation?	• Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (question 10, p. 116)

BILAN ANNUEL

Il est suggéré, à la fin de chaque année d'implantation, de réunir les accompagnateurs par petits groupes pour recueillir leurs commentaires sur leur expérience avec le programme.

TABLEAU 43 — DESCRIPTION DE LA RÉUNION « BILAN »	
OBJECTIFS	• Faire le point sur les aspects positifs et négatifs du programme selon les accompagnateurs. • Trouver des pistes de solutions pour améliorer l'implantation l'année suivante. • Remercier les accompagnateurs pour leur implication.
ANIMATEUR	Le coordonnateur qui a supervisé les accompagnateurs au cours de l'année et la direction.
FRÉQUENCE	Une fois par année (fin mai-début juin).
DURÉE	La durée est à déterminer par l'école. Selon le nombre d'accompagnateurs, le bilan peut durer entre 60 et 90 minutes. Il peut avoir lieu durant une période de classe, un midi ou lors d'une journée pédagogique.
LIEU	Il est suggéré que le bilan se déroule dans l'école. Il faut choisir un local approprié en fonction du nombre de participants (classe, salle de conférence).
NOMBRE DE PARTICIPANTS	Il est recommandé de former des groupes de 10 à 12 personnes pour favoriser les échanges et donner le temps à tous d'exprimer leur opinion.
MATÉRIEL REQUIS	Les accompagnateurs doivent remettre leur questionnaire de satisfaction et leur bilan d'accompagnement.
CONTENU	Il est conseillé de faire le tour des thèmes inclus dans le questionnaire de satisfaction : • Le programme • La formation • La supervision • La documentation et les outils • L'organisation • Les élèves • Le personnel

ÉVALUATION DE LA FIDÉLITÉ

En plus de recueillir les commentaires des accompagnateurs, il importe de faire le point sur la qualité ou la fidélité de l'implantation du programme.

Adhésion

Puisque les objectifs travaillés dans le cadre du programme varient selon les besoins des élèves, il est difficile d'évaluer l'adhésion au programme. Il est tout de même possible de s'assurer que les accompagnateurs utilisent la grille **TRAIT** et qu'ils remplissent adéquatement la grille **UNION**. Ces renseignements peuvent être recueillis par le coordonnateur **Trait d'Union™** lors des supervisions et lors du bilan annuel.

Dosage

Une stratégie simple pour évaluer le dosage consiste à comparer ce qui a été réalisé dans le milieu à ce qui est prévu par le programme. Il est possible de faire cette comparaison pour chaque accompagnateur ou pour l'ensemble de l'école à partir des grilles **UNION**.

TABLEAU 44 — COMPARAISON ENTRE LES OBJECTIFS VISÉS ET LES RÉSULTATS ATTEINTS		
ASPECT ÉVALUÉ	OBJECTIF	NOMBRE RÉEL
Nombre total de rencontres	• 16 (13 élèves, 3 parents, 1 répondant)	•
Nombre total de contacts (élèves)	• 13 (une rencontre par cycle)	•
Nombre total de contacts (parents)	• 3 (début, milieu, fin)	•
Durée totale d'exposition	• 260 minutes (4 h 20 min.)	•
Durée moyenne d'exposition	• 20 minutes	•

Qualité

Pour évaluer la qualité de l'animation, il est possible de faire une synthèse des commentaires reçus sur le personnel lors du bilan annuel ou de faire la moyenne de satisfaction des accompagnateurs à partir des questions 7.1 et 7.2 du questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur (p. 116).

Participation

Pour évaluer la participation des élèves, les commentaires reçus en lien avec les élèves lors du bilan annuel peuvent être utilisés. L'évaluation de la participation de l'élève selon l'accompagnateur (question 5 du bilan d'accompagnement (p. 159)) fournit aussi un bon indicateur. Il s'agit d'ailleurs de l'information que nous suggérons d'utiliser pour répondre à une question d'évaluation sur la clientèle. Les réponses aux questions 7 et 9 du questionnaire de satisfaction de l'élève peuvent apporter un complément d'information intéressant (p. 113).

Différenciation

Très peu d'auteurs évaluent la différenciation. Il est difficile de suggérer des pistes pour l'évaluer dans chaque milieu, puisque les pratiques habituelles varient en fonction des écoles qui décideront d'implanter **Trait d'Union™**. Vous pouvez toutefois profiter du bilan annuel pour questionner les accompagnateurs sur les éléments novateurs apportés à leur pratique ou à l'école depuis que le programme est mis en place. Vous pouvez également identifier ce qui distingue le programme des actions similaires déjà posées dans le milieu. Par exemple, vous pouvez comparer les rôles et mandats de l'accompagnateur **Trait d'Union™** aux autres rôles et mandats que peuvent avoir les enseignants dans l'école (enseignant répondant, enseignant titulaire, enseignant ressource).

L'ÉVALUATION DES EFFETS

Mise en garde

Il ne faut pas tenir pour acquis que l'implantation d'un programme sera facile. Nous tenons à faire une mise en garde importante sur l'évaluation des effets. Celle-ci ne peut se faire que lorsque l'implantation du programme est à une phase mature. Ainsi, si vous évaluez les effets d'un programme qui n'a pas une certaine qualité d'implantation, il sera impossible de déterminer si les résultats négatifs ou mitigés du programme sont causés par une mauvaise qualité d'implantation ou par le programme lui-même qui serait inefficace. En d'autres mots, les premières années doivent être consacrées à l'évaluation de l'implantation afin de se concentrer sur les conditions gagnantes de mise en œuvre du programme. Ce n'est que lorsque cette étape est atteinte qu'il est pertinent de commencer l'évaluation des effets du programme.

Comme pour l'évaluation de l'implantation, il existe plusieurs modèles d'évaluation des effets d'un programme. L'approche traditionnelle de la boîte noire consistait à évaluer les résultats obtenus à la fin du programme. Aucune attention n'était portée aux activités réalisées dans le cadre du programme ni aux mécanismes par lesquels le programme atteignait ses objectifs. Par conséquent, lorsqu'aucun résultat n'était obtenu, on concluait que le programme était inefficace. À l'opposé, l'approche basée sur la théorie des programmes (Chen, 2005) que nous vous proposons s'intéresse au processus de changement chez les élèves de même qu'à la qualité de l'implantation.

COHÉRENCE ENTRE LES OBJECTIFS TRAVAILLÉS ET LES CHANGEMENTS OBSERVÉS

Un des aspects intéressants à regarder à la fin de chaque année concerne les changements perçus chez les élèves par leur accompagnateur. Pour ce faire, le bilan de l'accompagnement (p. 158-159) constitue un outil précieux. Il suffit de comparer pour chaque élève les objectifs travaillés (identifiés à la question 1) et aux changements observés (identifiés à la question 3).

LIEN ENTRE LE PROGRAMME ET LES FACTEURS DE RISQUE

La théorie du programme **Trait d'Union™** suggère que les activités d'accompagnement contribueront à diminuer les indicateurs de désengagement scolaire, les facteurs de risque de décrochage et à améliorer la réussite des élèves, ce qui par la suite contribuera à diminuer le risque de décrochage scolaire et le taux de décrochage scolaire de l'école.

L'évaluation des effets invite donc à considérer en premier lieu la relation entre le programme et les facteurs de risque. Pour ce faire, vous pouvez vous référer soit au bulletin de l'élève, soit à ses grilles **TRAIT**.

TABLEAU 45 — INDICATEURS DE RISQUE EN FONCTION DES CIBLES D'INTERVENTION

CIBLE	OUTILS	INDICATEUR
Réussite scolaire	Bulletin scolaire	- Amélioration des résultats scolaires. - Diminution du nombre d'échecs.
Indicateurs de désengagement	- Grille TRAIT - Bulletin scolaire	- Amélioration des indicateurs en cours d'année. - Diminution des retards, des suspensions et de l'absentéisme.

LIEN ENTRE LE PROGRAMME ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Enfin, lorsque **Trait d'Union™** est implanté dans votre école depuis quelques années et qu'il est intégré aux pratiques du milieu, vous pouvez évaluer le lien entre le programme et le décrochage scolaire. Pour ce faire, vous pouvez comparer le nombre d'élèves à risque accompagnés et non accompagnés qui ont décroché et qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Vous pouvez aussi comparer le taux de décrochage scolaire à votre école avant et après l'implantation du programme.

CHAPITRE 7

LES RÉSULTATS

L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, l'évaluation de l'implantation permet d'identifier les ajustements à apporter d'une année à l'autre pour assurer la réussite du projet dans votre école. Évidemment, plus vous aurez d'expérience avec le programme, plus son implantation sera facilitée. Pour illustrer les résultats d'une telle démarche, nous vous présentons l'évaluation de l'implantation du programme **Trait d'Union™** des années 2009-2010 (1^{ère} année) et 2010-2011 (2^e année). Les résultats présentés sont tirés de l'évaluation de la satisfaction des accompagnateurs et de leurs élèves. Ils devaient indiquer leur niveau de satisfaction sur une échelle de 0 à 10, allant de peu satisfait (0-3) à moyennement satisfait (4-6) et à très satisfait (7-10).

CLIENTÈLE

Que pensent les accompagnateurs du niveau de participation des élèves?

Depuis deux ans, les accompagnateurs de la CSRS sont satisfaits du niveau de participation des élèves. Ils évaluent en moyenne ce niveau à 6,8. La plupart des accompagnateurs rapportent un niveau de satisfaction plus élevé à la fin de la 2^e année que de la 1^{ère}.

Est-ce que les élèves apprécient le programme?

Depuis deux ans, les élèves indiquent qu'ils sont très contents de participer au programme (7,8) et qu'ils ont beaucoup apprécié les rencontres avec leur accompagnateur (8,6). Ils considèrent aussi que **Trait d'Union™** les a aidés à mieux réussir à l'école, et ce, légèrement plus la 2^e année (7,2) que la 1^{ère} (6,9).

PROCESSUS D'INTERVENTION

Que pensent les accompagnateurs du guide et des outils mis à leur disposition?

Le guide et les outils disponibles ont été améliorés entre la 1^{ère} et la 2^e année d'implantation afin de mieux répondre aux besoins des accompagnateurs. Cela se reflète par une hausse du niveau de satisfaction passant de 7,1 à 8,6. Les accompagnateurs mentionnent, entre autres, que le guide **Trait d'Union™** est complet et facile d'utilisation. Ils apprécient particulièrement le **répertoire de stratégies**.

PERSONNES QUI IMPLANTENT

Est-ce que l'attitude des accompagnateurs favorise l'implantation du programme?

Les accompagnateurs adoptent une attitude positive face au programme et trouvent qu'il est utile pour les élèves. Leur niveau d'enthousiasme a augmenté entre la 1^{ère} (6,3) et la 2^e année (7,5). Cela contribue assurément à la réussite du programme.

Quel est le sentiment de compétence des accompagnateurs à appliquer le programme?

Les accompagnateurs considèrent qu'ils sont compétents pour accomplir leur rôle, et ce, davantage la 2^e année (7) que la 1^{ère} (5,8).

ORGANISATION

Est-ce que les ressources mises à la disposition des accompagnateurs favorisent l'implantation?

Les ressources mises à la disposition des accompagnateurs pour implanter le programme correspondent aux éléments énoncés à la page 74. Dans l'ensemble, la satisfaction moyenne des accompagnateurs en ce qui a trait aux ressources a augmenté entre la 1^{ère} et la 2^e année, passant de 7 à 8.

Est-ce que les aménagements d'horaire et de tâche favorisent l'implantation?

L'adaptation des conditions de travail varie selon les écoles. Dans chacune d'elles, une reconnaissance de temps est accordée pour les rencontres avec les élèves (dans la tâche de l'accompagnateur, pour le temps de présence élève) de même que pour la formation, les supervisions, la préparation des rencontres, les contacts avec les parents et les documents à remplir (dans le temps hors présence élève). Dans la plupart des écoles, la reconnaissance a été augmentée pour la 2^e année en réponse aux commentaires émis lors du bilan annuel à la fin de la 1^{ère} année. Toutefois, l'amélioration ne se reflète que partiellement dans la satisfaction des accompagnateurs, qui n'a que très légèrement augmenté (de 5,8 à 6). Ceci peut être expliqué en partie par le fait que les accompagnateurs considèrent que l'accompagnement des élèves nécessite un grand investissement. Ils demeurent toutefois impliqués, car ils croient que l'accompagnement répond à un besoin chez les élèves.

Que pensent les accompagnateurs de la pertinence et de l'utilité de la formation et des supervisions?

Les formations théorique et pratique ainsi que les supervisions décrites dans le guide correspondent à celles qui ont été réalisées à la CSRS. Par contre, en réponse aux commentaires émis au bilan annuel de la 2^e année, la formation continue a été bonifiée pour la 3^e année.

Les accompagnateurs rapportent que les formations étaient claires, complètes et intéressantes. Ils se disent très satisfaits de la formation

(8,5), et ce, encore davantage que l'année précédente (7,8). Ils signalent avoir apprécié le soutien et la disponibilité du coordonnateur **Trait d'Union™** pour faciliter l'implantation du programme. Ils soulignent que la formation théorique est essentielle, même si elle est parfois plus complexe. Ils notent aussi l'importance que les formations soient offertes juste avant de commencer l'accompagnement pour maximiser l'intégration des notions dans l'implantation du programme.

La satisfaction au sujet des supervisions a aussi augmenté, passant de 7,8 à 8,6. Deux écoles ont offert les supervisions de groupe et individuelles en alternance et les deux autres écoles ont offert des rencontres individuelles seulement. Ces modalités ont été appréciées. Les accompagnateurs disent s'être sentis réellement soutenus dans leur démarche, ce qui a été grandement apprécié et a permis de répondre à leurs besoins.

PARTENAIRES

Comment perçoit-on la collaboration avec les partenaires?

La collaboration avec les partenaires semble complexe. Les accompagnateurs se disent légèrement moins satisfaits la 2^e année (6,9) que la 1^{ère} (7,3). Certains accompagnateurs apprécieraient que la communication soit davantage facilitée dans leur milieu, que ce soit avec les autres enseignants ou avec la direction lorsque des démarches d'aide sont entreprises pour leur élève.

CONTEXTE ÉCOLOGIQUE

Est-ce que des éléments hors programme facilitent ou limitent l'implantation?

Certains éléments du contexte écologique ont facilité l'implantation, notamment la cohérence entre les objectifs du programme et le plan de réussite des écoles. Par contre, d'autres éléments ont complexifié l'implantation, entre autres, le roulement de personnel. Ces éléments ont limité le soutien offert aux accompagnateurs pour implanter le programme de même que la continuité dans l'accompagnement offert aux élèves.

L'ÉVALUATION DE LA FIDÉLITÉ

Adhésion

Lors de la 1^{ère} année d'implantation, les coordonnateurs ont évalué que les accompagnateurs ne consultaient pas systématiquement la grille **TRAIT** et qu'ils ne consignaient pas toujours leurs actions dans la grille **UNION**. Les accompagnateurs trouvaient que la grille **UNION** était complexe à utiliser. En réponse à ces commentaires, elle a été simplifiée. Lors de la 2^e année, les accompagnateurs ont utilisé la grille présentée à la page 49. Ils préférèrent cette nouvelle version, qu'ils considèrent claire, concise et pratique.

En ce qui concerne l'utilisation de la grille **TRAIT**, elle semble plus fréquente lors de la 2^e année. Les accompagnateurs indiquent que lorsqu'ils ne la consultent pas, ils font le suivi des indicateurs de désengagement à partir du dossier informatisé de l'élève.

Dosage

Les données ont été comparées en fonction du type d'accompagnateur, parce que les professionnels des services éducatifs (PSE) rencontrent généralement plus fréquemment les élèves, car ces derniers présentent souvent plus de difficultés que les élèves accompagnés par les enseignants. Tel qu'indiqué dans le tableau ci-dessous, le dosage a augmenté la 2^e année d'implantation. À ce moment, les professionnels dépassent les objectifs du programme, sauf pour les contacts avec les parents. De leur côté, les enseignants (ens.) effectuent en moyenne un peu moins de contacts avec les élèves que ce qui est recommandé, mais ils respectent la durée moyenne des rencontres.

TABLEAU 46 — COMPARAISON DU DOSAGE DES RENCONTRES

ASPECT ÉVALUÉ	OBJECTIF	1 ^{ÈRE} ANNÉE 2009-2010		2 ^E ANNÉE 2010-2011	
		Ens.	PSE	Ens.	PSE
Nombre total de rencontres	• 16 (13 élèves, 3 parents, 1 répondant)	9,5	13,7	10,2	19,5
Nombre total de contacts (élèves)	• 13 (une rencontre par cycle)	7,8	10,9	9,0	13,4
Nombre total de contacts (parents)	• 3 (début, milieu, fin)	1,1	1,3	0,5	1,7
Durée totale d'exposition	• 260 minutes (4 h 20 min)	188	339	230	435
Durée moyenne d'exposition	• 20 minutes (par rencontre)	22	25	22	25

Qualité

La qualité a été évaluée à la page 80.

Participation

La participation selon le point de vue des accompagnateurs a été évaluée à la page 80.

De leur côté, les élèves indiquent dans près de 80 % des cas (81 % la 1^{ère} année et 76 % la 2^e) qu'ils se sont fixés des objectifs à la suite des rencontres avec leur accompagnateur. Plus de 75 % évaluent qu'ils ont appliqué des stratégies identifiées avec leur accompagnateur pour mieux réussir (78 % la 1^{ère} année et 76 % la 2^e année). À la lumière de ces données, nous pouvons conclure que les élèves qui s'engagent dans le programme s'impliquent dans la démarche de résolution de problèmes et que le taux de participation est satisfaisant.

Différenciation

Lors de la première année, une école a évalué la différence entre le rôle et le mandat du répondant (titulaire) et ceux de l'accompagnateur dans le but de bien distinguer les deux rôles. Des différences ont été identifiées, notamment en lien avec la fréquence des rencontres, les objectifs travaillés, la philosophie (approche positive et non coercitive), etc. Cela a permis d'illustrer les aspects novateurs que le programme apporte aux pratiques habituelles.

L'ÉVALUATION DES EFFETS

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon compte 1 340 élèves à risque de décrochage scolaire qui se sont prêtés à l'évaluation lors du prétest et du post-test. Ils ont été répartis dans le groupe expérimental (élèves accompagnés) ou le groupe contrôle (élèves non accompagnés) en fonction de l'intensité et du nombre de facteurs de risque qu'ils présentaient. Les élèves les plus à risque de décrochage scolaire font partie du groupe expérimental.

TABLEAU 47 — DESCRIPTION DES GROUPES D'ÉLÈVES		
	GROUPE EXPÉRIMENTAL (ÉLÈVES ACCOMPAGNÉS)	GROUPE CONTRÔLE (ÉLÈVES NON ACCOMPAGNÉS)
Nombre	• 273 élèves	• 1 067 élèves
Participation au programme	• 150 élèves ont participé la 1 ^{ère} année • 85 élèves ont participé la 2 ^e année • 38 élèves ont participé la 1 ^{ère} et la 2 ^e année	• Aucun élève n'a été accompagné dans le cadre du programme
Sexe	• 138 garçons (50,5 %) • 135 filles (49,5 %)	• 554 garçons (51,9 %) • 513 filles (48,1 %)
Âge moyen	• 13,85	• 13,85
Scolarité	• Secondaire 1 à 4	• Secondaire 1 à 4

LIEN ENTRE LE PROGRAMME ET LES FACTEURS DE RISQUE

L'effet de la participation au programme **Trait d'Union™** sur les échelles totales et les sous-échelles des questionnaires du logiciel DDS (Fortin et Potvin, 2007) a été évalué. Des résultats ont été observés sur les cinq premiers questionnaires identifiés dans le tableau suivant.

TABLEAU 48 — RÉSULTATS OBSERVÉS DU PROGRAMME Trait d'Union™ EN FONCTION DES QUESTIONNAIRES DU LOGICIEL DDS			
LOGICIEL DDS	QUESTIONNAIRE ORIGINAL	AUTEURS	SENS DES ÉCHELLES
Q1 – Décrochage	Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS)	Potvin et al., 2004	Négatif : Plus le score obtenu par l'élève est élevé, plus il est à risque de décrochage scolaire.
Q2 – Fonctionnement familial	Family Assessment Device (FAD)	Epstein, Baldwin et Bishop, 1983	Négatif : Plus le score obtenu par l'élève est élevé, plus il rapporte des difficultés sur le plan familial.
Q3 – Environnement de la classe	<i>Classroom Environment Scale</i> (CES)	Moos et Tricket, 2002	Positif : Plus le score est élevé, moins l'élève perçoit de difficultés sur le plan de son environnement de classe.
Q4 – Comportements de l'adolescent	<i>Child Behavior Checklist - YouthSelf-report</i> (YSR)	Achenbach, 2002	Négatif : Plus le score obtenu par l'élève est élevé, plus il présente de problèmes de comportement.
Q5 – Attitudes envers le milieu scolaire et perception de celui-ci	<i>School Life Questionnaire - Secondary School Version</i> (SLQ)	ACER, 1987	Négatif : Plus le score obtenu par l'élève est élevé, plus il a des perceptions négatives de l'école.

Les résultats des analyses de variance à mesures répétées montrent que **Trait d'Union™** contribue à diminuer plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux chez les élèves accompagnés. Les tableaux des pages suivantes présentent plus spécifiquement les résultats observés chez les élèves.

VARIABLES PERSONNELLES

TABLEAU 49 — ÉVOLUTION DES VARIABLES PERSONNELLES																				
VARIABLE	Risque de décrochage scolaire (DEMS)	Engagement parental (DEMS)																		
DÉFINITION	Évalue le risque de décrochage scolaire chez les élèves du secondaire.	Reflète le niveau d'engagement des parents dans les activités touchant l'école.																		
ILLUSTRATION	Le graphique illustre l'évolution du risque de décrochage scolaire (DEMS) entre le prétest et le post-test. L'axe des ordonnées (Y) varie de 100 à 110. L'axe des abscisses (X) indique les deux points de mesure : Prétest et Post-test. Deux séries de données sont présentées : le groupe Contrôle (ligne pointillée orange) et le groupe Expérimental (ligne pleine verte). Le groupe Contrôle passe d'environ 100,2 au prétest à 103,5 au post-test. Le groupe Expérimental passe d'environ 109,5 au prétest à 107,8 au post-test. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>~100,2</td> <td>~103,5</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>~109,5</td> <td>~107,8</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	~100,2	~103,5	Expérimental	~109,5	~107,8	Le graphique illustre l'évolution de l'engagement parental (DEMS) entre le prétest et le post-test. L'axe des ordonnées (Y) varie de 17,8 à 19,2. L'axe des abscisses (X) indique les deux points de mesure : Prétest et Post-test. Deux séries de données sont présentées : le groupe Contrôle (ligne pointillée orange) et le groupe Expérimental (ligne pleine verte). Le groupe Contrôle passe d'environ 17,7 au prétest à 18,5 au post-test. Le groupe Expérimental passe d'environ 19,0 au prétest à 18,6 au post-test. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>~17,7</td> <td>~18,5</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>~19,0</td> <td>~18,6</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	~17,7	~18,5	Expérimental	~19,0	~18,6
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	~100,2	~103,5																		
Expérimental	~109,5	~107,8																		
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	~17,7	~18,5																		
Expérimental	~19,0	~18,6																		
INTERPRÉTATION	Le risque de décrochage des élèves accompagnés diminue entre le prétest et le post-test, alors qu'il augmente chez les élèves non accompagnés. Par contre, les élèves accompagnés présentent toujours un risque de décrochage plus élevé que ceux non accompagnés au post-test. Ils manifestent donc encore un besoin de soutien.	Au prétest, les élèves accompagnés rapportent moins d'engagement de leurs parents que les élèves non accompagnés. Au post-test, la perception des deux groupes est équivalente : la perception des élèves accompagnés s'est améliorée alors que celle des élèves non accompagnés s'est détériorée.																		

TABLEAU 50 — ÉVOLUTION DES VARIABLES PERSONNELLES (SUITE)																				
VARIABLE	Attitudes envers l'école (DEMS)	Perception de son niveau de réussite scolaire (DEMS)																		
DÉFINITION	Permet de cerner l'attitude de l'élève envers l'école.	Évalue la perception de l'élève au sujet de son rendement scolaire.																		
ILLUSTRATION	Le graphique illustre l'évolution des attitudes envers l'école (DEMS) entre le prétest et le post-test. L'axe des ordonnées (Y) varie de 15,5 à 17,5. L'axe des abscisses (X) indique les deux points de mesure : Prétest et Post-test. Deux séries de données sont présentées : le groupe Contrôle (ligne pointillée orange) et le groupe Expérimental (ligne pleine verte). Le groupe Contrôle passe d'environ 15,8 au prétest à 16,7 au post-test. Le groupe Expérimental passe d'environ 17,4 au prétest à 17,1 au post-test. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>~15,8</td> <td>~16,7</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>~17,4</td> <td>~17,1</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	~15,8	~16,7	Expérimental	~17,4	~17,1	Le graphique illustre l'évolution de la perception de son niveau de réussite scolaire (DEMS) entre le prétest et le post-test. L'axe des ordonnées (Y) varie de 27 à 32. L'axe des abscisses (X) indique les deux points de mesure : Prétest et Post-test. Deux séries de données sont présentées : le groupe Contrôle (ligne pointillée orange) et le groupe Expérimental (ligne pleine verte). Le groupe Contrôle passe d'environ 27,9 au prétest à 28,4 au post-test. Le groupe Expérimental passe d'environ 31,8 au prétest à 31,3 au post-test. <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>~27,9</td> <td>~28,4</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>~31,8</td> <td>~31,3</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	~27,9	~28,4	Expérimental	~31,8	~31,3
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	~15,8	~16,7																		
Expérimental	~17,4	~17,1																		
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	~27,9	~28,4																		
Expérimental	~31,8	~31,3																		
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés manifestent plus d'attitudes négatives envers l'école que les élèves non accompagnés. Au post-test, les attitudes envers l'école des élèves accompagnés s'améliorent pour atteindre un niveau équivalent à celui des élèves non accompagnés. Chez ces derniers, les attitudes se sont légèrement détériorées.	La perception du niveau de réussite des élèves accompagnés s'améliore entre le prétest et le post-test, alors qu'elle se détériore chez les élèves non accompagnés. Par contre, la perception des élèves accompagnés demeure plus négative que celle des élèves non accompagnés aux deux temps de mesure.																		

TABLEAU 51 — ÉVOLUTION DES VARIABLES PERSONNELLES (SUITE)

VARIABLE	Aspirations scolaires (DEMS)	Anxiété/dépression (YSR)																		
DÉFINITION	Évalue jusqu'où l'élève a l'intention de poursuivre ses études.	Mesure la présence de comportements et de sentiments associés aux problèmes anxieux et dépressifs (culpabilité, faible estime, etc.).																		
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le graphique 1 (Aspirations scolaires)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>10,32</td> <td>10,58</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>10,73</td> <td>10,57</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	10,32	10,58	Expérimental	10,73	10,57	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le graphique 2 (Anxiété/dépression)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>6,42</td> <td>6,32</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>7,38</td> <td>6,75</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	6,42	6,32	Expérimental	7,38	6,75
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	10,32	10,58																		
Expérimental	10,73	10,57																		
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	6,42	6,32																		
Expérimental	7,38	6,75																		
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés rapportent des aspirations scolaires moins élevées que les élèves non accompagnés. Au post-test, les aspirations sont équivalentes sur le plan statistique pour les élèves des deux groupes : celles des élèves accompagnés se sont améliorées, mais celles des élèves non accompagnés se sont détériorées.	Au prétest, les élèves accompagnés présentent plus de comportements associés aux problèmes anxieux et dépressifs que les élèves non accompagnés. Au post-test, ces comportements sont moins présents chez les élèves accompagnés. Ils atteignent un niveau équivalent à celui des élèves non accompagnés.																		

TABLEAU 52 — ÉVOLUTION DES VARIABLES PERSONNELLES (SUITE)

VARIABLE	Retrait/dépression (YSR)	Somatisation (YSR)																		
DÉFINITION	Mesure la présence de comportements de retrait et les sentiments associés aux états dépressifs (peu de plaisir, solitude, tristesse).	Mesure la présence de troubles de sommeil et de somatisation (cauchemars, maux de tête, étourdissements, nausées).																		
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le graphique 3 (Retrait/dépression)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>4,63</td> <td>4,55</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>5,12</td> <td>4,58</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	4,63	4,55	Expérimental	5,12	4,58	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le graphique 4 (Somatisation)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>4,42</td> <td>4,55</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>5,38</td> <td>4,85</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	4,42	4,55	Expérimental	5,38	4,85
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	4,63	4,55																		
Expérimental	5,12	4,58																		
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	4,42	4,55																		
Expérimental	5,38	4,85																		
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés rapportent plus de retrait et de sentiments dépressifs que les élèves non accompagnés. À la fin du programme, les élèves accompagnés rapportent moins ce type de comportement et atteignent un niveau équivalent à celui rapporté par les élèves non accompagnés.	Au prétest, les élèves accompagnés présentent plus de troubles de sommeil et de somatisation que les élèves non accompagnés. Au post-test, les élèves accompagnés se sont améliorés et rapportent des troubles de sommeil et de somatisation équivalents à ceux des élèves non accompagnés.																		

TABLEAU 53 — ÉVOLUTION DES VARIABLES PERSONNELLES (SUITE)

VARIABLE	Problèmes d'attention (YSR)	Comportements agressifs (YSR)
DÉFINITION	Mesure la présence de comportements associés aux problèmes d'attention ou d'hyperactivité.	Mesure la présence de comportements et de sentiments agressifs ou oppositionnels.
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ———	
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés manifestent plus de problèmes d'inattention et d'hyperactivité que les élèves non accompagnés. Ces comportements diminuent chez les élèves accompagnés au post-test pour atteindre un niveau équivalent à celui des élèves non accompagnés.	Au prétest, les élèves accompagnés adoptent plus de comportements agressifs ou oppositionnels que les élèves non accompagnés. Au post-test, ils se sont améliorés et présentent des comportements équivalents à ceux des élèves non accompagnés.

VARIABLES SCOLAIRES

TABLEAU 54 — ÉVOLUTION DES VARIABLES SCOLAIRES

VARIABLE	Atmosphère de classe (CES)	Orientation vers le travail (CES)
DÉFINITION	Évalue la perception de l'élève quant au climat social dans le cours de français.	Mesure les perceptions du jeune de l'importance accordée par l'enseignant à la réalisation des activités scolaires prévues.
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ———	
INTERPRÉTATION	Au prétest, tous les élèves perçoivent de la même manière le climat social dans leur cours de français. Au post-test, la perception des élèves non accompagnés est demeurée la même, mais celle des élèves accompagnés s'est améliorée. Elle est plus positive que celle des élèves non accompagnés.	Les élèves accompagnés et non accompagnés perçoivent que l'enseignant accorde plus d'importance à la tâche et à la réalisation des activités scolaires au post-test qu'au prétest.

TABLEAU 55 — ÉVOLUTION DES VARIABLES SCOLAIRES (SUITE)

VARIABLE	Qualité de vie à l'école (SLQ)	Satisfaction (SLQ)
DÉFINITION	Mesure les attitudes de l'élève envers l'école, ses apprentissages et ses aspirations, les enseignants et les autres élèves.	Mesure la satisfaction générale ressentie, reflet des sentiments favorables de l'élève au sujet de l'école en général.
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ———	
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés évaluent plus négativement la qualité de vie à l'école que les élèves non accompagnés. Au post-test, leur perception s'améliore et ils évaluent de la même manière que les élèves non accompagnés la qualité de vie à l'école.	Au prétest, les élèves accompagnés sont moins satisfaits de l'école que les élèves non accompagnés. Au post-test, ils se sentent plus satisfaits et leur évaluation rejoint celle des élèves non accompagnés.

TABLEAU 56 — ÉVOLUTION DES VARIABLES SCOLAIRES (SUITE)																				
VARIABLE	Aliénation de l'école (SLQ)	Succès (SLQ)																		
DÉFINITION	Mesure les perceptions négatives de l'élève au sujet de l'école, un sentiment global d'aliénation, de solitude ou de déprime.	Mesure les perceptions de l'élève face à son niveau de compétence dans les habiletés scolaires requises pour la réussite scolaire.																		
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour l'aliénation de l'école (SLQ)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>10,15</td> <td>9,90</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>10,80</td> <td>10,10</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	10,15	9,90	Expérimental	10,80	10,10	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le succès (SLQ)</caption> <thead> <tr> <th>Groupe</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>11,45</td> <td>11,80</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>12,40</td> <td>12,00</td> </tr> </tbody> </table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	11,45	11,80	Expérimental	12,40	12,00
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	10,15	9,90																		
Expérimental	10,80	10,10																		
Groupe	Prétest	Post-test																		
Contrôle	11,45	11,80																		
Expérimental	12,40	12,00																		
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés rapportent plus de sentiments négatifs et d'aliénation envers l'école que les élèves non accompagnés. Toutefois, au post-test, leur perception est plus positive et ils rapportent des sentiments équivalents à ceux des élèves non accompagnés.	Au prétest, les élèves accompagnés sentent qu'ils maîtrisent moins que les élèves non accompagnés les habiletés scolaires pour réussir à l'école. Au post-test, leur perception s'améliore et celle des élèves non accompagnés se détériore. Les deux groupes ont des perceptions équivalentes.																		

TABLEAU 57 — ÉVOLUTION DES VARIABLES SCOLAIRES (SUITE)										
VARIABLE	Statut/estime de soi (SLQ)									
DÉFINITION	Mesure les perceptions de l'élève au sujet de l'importance et du statut social que les figures significatives de l'école lui accordent.									
ILLUSTRATION Légende : Contrôle ——— Expérimental ———	<table><caption>Données pour le statut/estime de soi (SLQ)</caption><thead><tr><th>Groupe</th><th>Prétest</th><th>Post-test</th></tr></thead><tbody><tr><td>Contrôle</td><td>12,65</td><td>12,65</td></tr><tr><td>Expérimental</td><td>13,25</td><td>12,50</td></tr></tbody></table>	Groupe	Prétest	Post-test	Contrôle	12,65	12,65	Expérimental	13,25	12,50
Groupe	Prétest	Post-test								
Contrôle	12,65	12,65								
Expérimental	13,25	12,50								
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés perçoivent que les figures significatives leur accordent moins d'importance que les élèves non accompagnés. Au post-test, la perception des élèves non accompagnés demeure stable, mais celle des élèves accompagnés s'améliore et devient équivalente à celle des élèves non accompagnés.									

VARIABLES FAMILIALES

TABLEAU 58 — ÉVOLUTION DES VARIABLES FAMILIALES

VARIABLE	Fonctionnement familial (FAD)	Expression affective (FAD)																		
DÉFINITION	Mesure la perception du jeune en ce qui a trait au fonctionnement familial.	Mesure les perceptions du jeune par rapport à l'habileté des membres de la famille à s'exprimer affectivement les uns envers les autres avec les émotions appropriées.																		
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour le Fonctionnement familial (FAD)</caption> <thead> <tr> <th>Groupes</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>2,01</td> <td>2,03</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>2,11</td> <td>2,02</td> </tr> </tbody> </table>	Groupes	Prétest	Post-test	Contrôle	2,01	2,03	Expérimental	2,11	2,02	Légende : Contrôle ——— Expérimental ——— <table border="1"> <caption>Données pour l'Expression affective (FAD)</caption> <thead> <tr> <th>Groupes</th> <th>Prétest</th> <th>Post-test</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Contrôle</td> <td>2,27</td> <td>2,24</td> </tr> <tr> <td>Expérimental</td> <td>2,31</td> <td>2,18</td> </tr> </tbody> </table>	Groupes	Prétest	Post-test	Contrôle	2,27	2,24	Expérimental	2,31	2,18
Groupes	Prétest	Post-test																		
Contrôle	2,01	2,03																		
Expérimental	2,11	2,02																		
Groupes	Prétest	Post-test																		
Contrôle	2,27	2,24																		
Expérimental	2,31	2,18																		
INTERPRÉTATION	Au prétest, les élèves accompagnés perçoivent plus négativement le fonctionnement de leur famille que les élèves non accompagnés. Au post-test, leur perception s'améliore et est équivalente à celle des élèves non accompagnés.	Au post-test, les élèves accompagnés perçoivent que les membres de leur famille expriment davantage leurs émotions aux autres qu'au prétest. La perception des élèves non accompagnés s'améliore aussi légèrement. Les perceptions des deux groupes sont tout de même équivalentes aux deux temps de mesure.																		

TABLEAU 59 — ÉVOLUTION DES VARIABLES FAMILIALES (SUITE)

VARIABLE	Investissement affectif (FAD)									
DÉFINITION	Mesure les perceptions du jeune par rapport à l'investissement affectif entre les membres de la famille (intérêt envers l'autre, respect de l'autonomie et de l'intimité personnelle).									
ILLUSTRATION	Légende : Contrôle - - - - - Expérimental ——— <table><caption>Données pour l'Investissement affectif (FAD)</caption><thead><tr><th>Groupes</th><th>Prétest</th><th>Post-test</th></tr></thead><tbody><tr><td>Contrôle</td><td>2,29</td><td>2,35</td></tr><tr><td>Expérimental</td><td>2,48</td><td>2,45</td></tr></tbody></table>	Groupes	Prétest	Post-test	Contrôle	2,29	2,35	Expérimental	2,48	2,45
Groupes	Prétest	Post-test								
Contrôle	2,29	2,35								
Expérimental	2,48	2,45								
INTERPRÉTATION	La perception des élèves accompagnés par rapport à l'investissement affectif dans la famille est relativement stable entre le prétest et le post-test, alors que celle des élèves non accompagnés se détériore. Malgré cela, la perception des élèves accompagnés demeure plus négative que celle des élèves non accompagnés.									

CONCLUSION

Ce chapitre a présenté les résultats de l'évaluation, réalisée au cours des deux dernières années, sur l'implantation et les effets du programme **Trait d'Union™**. Nos résultats d'évaluation de l'implantation montrent d'abord que tant les accompagnateurs que les élèves apprécient le programme et qu'ils le jugent pertinent. Les résultats montrent aussi qu'il est possible d'implanter **Trait d'Union™** dans les écoles selon les modalités prévues par le programme (une rencontre de 20 minutes par cycle de 9 jours) et que la fidélité de l'implantation s'améliore avec les années.

Sur le plan des changements observés chez les élèves accompagnés, les résultats indiquent que l'intensité des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires diminue entre le prétest et le post-test.

- Alors qu'au moment où ils ont été choisis pour participer à **Trait d'Union™**, les élèves accompagnés présentaient un risque de décrochage scolaire plus élevé que les élèves non accompagnés, ils présentent un risque équivalent au post-test sur le plan :
 - de l'implication parentale;
 - des attitudes envers l'école;
 - des aspirations scolaires;
 - de l'anxiété et de la dépression;
 - du retrait et de la dépression;
 - des problèmes d'attention;
 - des comportements agressifs;
 - de la somatisation;
 - des attitudes et de la perception envers le milieu scolaire;
 - de la satisfaction envers l'école;
 - de l'aliénation à l'école;
 - du succès;
 - du statut et de l'estime de soi;
 - du fonctionnement familial général.
- Les résultats montrent aussi que le niveau de risque de décrochage des élèves accompagnés a diminué, même s'il est demeuré plus élevé que celui des élèves non accompagnés, chez qui le risque a augmenté.
- La perception des élèves accompagnés de leur niveau scolaire, de l'orientation vers le travail en classe ainsi que de l'investissement affectif dans la famille s'est améliorée alors que ces variables se sont détériorées chez les élèves non accompagnés.
- Les élèves accompagnés rapportent aussi plus d'expression affective dans la famille au post-test qu'au prétest.
- Les élèves accompagnés et non accompagnés évaluaient de la même manière l'atmosphère de classe au prétest. Au post-test, l'évaluation des élèves accompagnés est plus positive que celle des élèves non accompagnés.

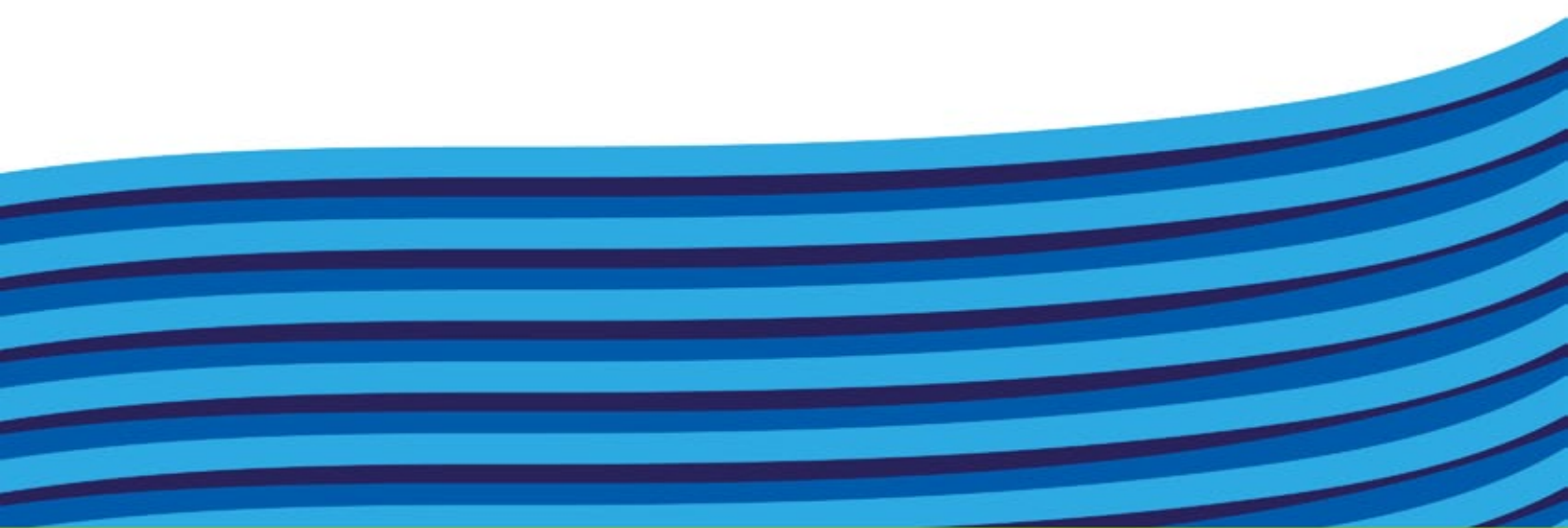
En résumé, la participation au programme **Trait d'Union™** se traduit chez les élèves par la diminution de plusieurs facteurs de risque. Cela justifie la pertinence d'implanter ce programme de prévention adapté aux caractéristiques des élèves à risque de décrochage, puisqu'il contribue à favoriser leur persévérance et leur réussite scolaire.



TRAIT D'UNION™

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 1



DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES



TABLE DES MATIÈRES

Présentation	97
Calendrier des tâches selon les différents acteurs	98
Passation du Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) dans les écoles –	
Liste des tâches à réaliser	99
1. Tâches de l'équipe de direction	99
2. Tâches du technicien en organisation scolaire (TOS) (ou autre personne engagée pour lui venir en aide)	100
3. Tâches de la personne responsable de la passation (psychoéducateur)	105
4. Tâches du service informatique	107
Formulaires de consentement	108
Consentement de l'élève de 14 ans et plus à l'échange d'information et à l'accompagnement	108
Consentement du parent ou tuteur à l'échange d'information et à l'accompagnement pour un élève de moins de 14 ans	109
Contrat d'engagement entre l'élève et son accompagnateur	110
Le cycle de l'accompagnateur	111
Questionnaires de satisfaction	112
Questionnaire de satisfaction de l'élève – grille à reproduire	112
Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur – grille à reproduire	114
 Liste des tableaux	
Tableau 60 – Calendrier pour la direction	98
Tableau 61 – Calendrier pour les accompagnateurs	98
Tableau 62 – Calendrier pour les psychoéducateurs	98
 Liste des figures	
Figure 14 – Formulaire de consentement de l'élève de 14 ans et plus à l'échange d'information et à l'accompagnement	108
Figure 15 – Formulaire de consentement du parent ou tuteur à l'échange d'information et à l'accompagnement pour un élève de moins de 14 ans	109
Figure 16 – Contrat d'engagement entre l'élève et son accompagnateur	110
Figure 17 – Le cycle de l'accompagnateur	111
 Liste des questionnaires	
Questionnaire de satisfaction de l'élève – grille à reproduire	112
Questionnaire de satisfaction de l'accompagnateur – grille à reproduire	114



PRÉSENTATION

Dans cette annexe, nous avons regroupé une série de documents qui soutiennent le travail du psychoéducateur ou de tout autre membre du personnel dans la coordination du programme **Trait d'Union™**.

Les documents sont en lien avec diverse étapes de la réalisation du programme dans l'école : la planification du programme, l'évaluation des élèves, la supervision des accompagnateurs et l'évaluation de l'implantation (bilans mi-parcours et annuel).

La planification du programme

Calendrier des tâches selon les différents acteurs

L'évaluation et la sélection des élèves

Passation du logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS) dans les écoles – Liste des tâches à réaliser

La supervision des accompagnateurs

Formulaires de consentement

Le cycle de l'accompagnateur

L'évaluation de l'implantation

Questionnaire de satisfaction de l'élève

Questionnaire de satisfaction des accompagnateurs

CALENDRIERS DES TÂCHES SELON LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Voir **La planification de votre implantation** (p. 76-77).

TABLEAU 60 — CALENDRIER POUR LA DIRECTION										
août	septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
Planification du calendrier										Planification du calendrier/ plan d'action
Recrutement des accompagnateurs										Recrutement des accompagnateurs
Gestion de l'évaluation du LDDS										
	Tâche des enseignants									
		Formations								
				Bilan de mi-parcours/ plan d'action					Bilan annuel	
Rencontre de coordination avec le psychoéducateur										

TABLEAU 61 — CALENDRIER POUR LES ACCOMPAGNEURS										
août	septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
		Signature de la tâche								
		Formations théorique et pratique (nouveaux accompagnateurs)								
		Formation continue (anciens accompagnateurs)								
		Choix des élèves								
		Accompagnement Trait d'Union™								
		Six rencontres de supervision								
				Bilan mi-parcours/ plan d'action					Bilan annuel	

TABLEAU 62 — CALENDRIER POUR LES PSYCHOÉDUCATEURS										
août	septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
Soutien à la planification										Soutien à la planification / Plan d'action
Soutien au recrutement										Soutien au recrutement
Coordination de l'évaluation du LDDS										
		Sélection des élèves / Jumelage								
		Formations théorique et pratique (nouveaux accompagnateurs)								
		Formation continue (anciens accompagnateurs)								
		Six rencontres de supervision								
				Bilan mi-parcours / soutien au plan d'action					Bilan annuel	
Rencontre de coordination avec la direction										

PASSATION DU LOGICIEL DE DÉPISTAGE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE (LDDS) DANS LES ÉCOLES —

LISTE DES TÂCHES À RÉALISER

Voir *L'évaluation des élèves* (p. 43-44)

1. Tâches de l'équipe de direction

1. Selon la politique en vigueur dans l'école, discuter de quelle façon les formulaires de consentement seront acheminés. (Par exemple, les formulaires de consentement s'adressant aux élèves de première secondaire peuvent être acheminés au moment de l'envoi des fiches d'inscription).
2. Identifier la personne responsable des consentements.
3. Identifier la personne agissant à titre de soutien à la passation (cette personne doit être disponible tout au long des passations, par exemple un agent de bureau).
4. Organiser la rencontre visant la planification des passations.
5. Prévoir le nombre de période(s) de passation pour chaque groupe en fonction des besoins des élèves (ex. : classes d'adaptation scolaire, etc.) et statuer quant aux groupes qui ne feront pas la passation (classe communication, classe d'accueil, classes spécialisées pour les enfants atteints d'un trouble envahissant du développement (TED), etc.).
6. Déterminer les dates de passation et s'assurer que les horaires soient produits par le technicien en éducation scolaire (TOS) (ou toute autre personne désignée) et acheminés par courriel à la personne responsable des passations. À indiquer sur l'horaire : le numéro de groupe, le nom de l'enseignant et le numéro de local.

N.B. Les horaires doivent être envoyés au minimum une semaine à l'avance.

7. S'assurer que les laboratoires informatiques soient libres, que la passation n'ait pas lieu lors d'une journée d'activité et qu'il y ait suffisamment d'ordinateurs pour accueillir tous les élèves.
8. S'assurer que les enseignants concernés soient au courant du moment où ils doivent se présenter au laboratoire informatique avec leur groupe ainsi que des directives relatives à la passation.

2. Tâches du technicien en organisation scolaire (TOS) (ou autre personne engagée pour lui venir en aide)

1. Au moment de l'envoi des fiches d'inscription des élèves de première secondaire, s'assurer de joindre un formulaire de consentement à l'attention des parents pour chacun des élèves (la personne responsable des consentements remettra un nombre suffisant de formulaires de consentement).
2. Participer à la rencontre visant la planification des passations.
3. Indiquer le nombre d'élèves invités à passer le LDDS dans l'onglet « Répondant » du logiciel DDS et acheminer l'information (liste de codes) en format PDF au responsable informatique de la commission scolaire (CS) qui attribuera un numéro séquentiel ainsi qu'un code d'accès (mot de passe) à chaque élève dans Gestion pédagogique intégrée (GPI).

Lorsque vous entrez dans le menu « Gestion » du logiciel DDS, vous accédez à ceci :



C'est à partir de ce menu que vous pourrez effectuer la majorité des tâches reliées à la préparation du logiciel pour la passation du logiciel DDS dans votre école.



Pour accéder au logiciel DDS, l'élève doit avoir un code d'accès ainsi qu'un numéro séquentiel associé à ce code d'accès. Ici, vous devez donc inscrire le nombre d'élèves total qui seront invités à faire la passation. Comme il est possible que de nouveaux élèves s'inscrivent entre le moment où vous entrez le nombre d'élèves total et le moment de la passation et que certains codes d'accès ne fonctionnent pas, vous devez ajouter entre 20 et 30 élèves à votre total.

Cette étape générera la création de numéros séquentiels et de codes d'accès sous format PDF. Vous devez envoyer ces renseignements au responsable informatique de la CS, qui se chargera d'attribuer un numéro séquentiel et un code d'accès à chacun des élèves dans GPI.

Note : Une fois les numéros séquentiels et codes d'accès attribués, il est important de prendre en note toutes les nouvelles inscriptions. En effet, lorsqu'un élève provient d'une autre école de la CS, un nouveau numéro séquentiel et un nouveau code d'accès doivent lui être attribués parce que ceux-ci sont attachés à son école de provenance.

4. Créer, dans l'onglet « Lot » du logiciel DDS, un lot d'évaluation ainsi qu'un lot de dépistage (seulement si ce dernier est requis) qui permettra d'enregistrer les réponses des élèves pour l'année scolaire en cours.

Commission scolaire de la Région de Sherbrooke - Triolet, du

Gestion des lots

Nouveau lot - Questionnaires d'évaluation Nouveau lot - Questionnaire de dépistage

Numéro de lot	Description	Créé le	Type
8 (Lot courant)	Triolet - octobre 2011	2011-09-23	Questionnaires d'évaluation
7	Lot Juin 2011 Post Test	2011-06-02	Questionnaires d'évaluation
6	Triolet- décembre 2010	2010-11-30	Questionnaires d'évaluation
5	Triolet - octobre 2010	2010-09-21	Questionnaires d'évaluation
4	Triolet - octobre 2009	2009-09-16	Questionnaires d'évaluation
3	Triolet- novembre 2008	2008-10-30	Questionnaires d'évaluation
2	Triolet-novembre 2007	2007-10-31	Questionnaires d'évaluation
1 (Lot courant)	Lot questionnaire de dépistage #1	2007-10-31	Questionnaire de dépistage

Enregistrer Annuler

Chaque école doit identifier les lots de la manière suivante : « École évaluation automne 2011 » (ex. : Du Phare évaluation automne 2011). Pour les écoles qui utilisent aussi le questionnaire de dépistage (questionnaire bleu), un lot dépistage devra aussi être créé. Ce dernier sera identifié de la façon suivante : « École dépistage automne 2011 ».

5. Valider auprès de la direction la liste des utilisateurs inscrits dans l'onglet « Utilisateurs » du logiciel DDS et corriger au besoin.

Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke - Triolet, du

Utilisateurs

Code	Nom	Mot de passe	Confirmation mot de passe	Gestionnaire
ADMIN116	Administrateur école	*****	*****	☒
☐ CHAINEC	Christine Chaîné	*****	*****	☒
☐ COORD116	Danyka Theriault	*****	*****	☒
☐ DEMERSS	Sonia Demers	*****	*****	☒
☐ FONTAINER	Rémy Fontaine	*****	*****	☒
☐ FORTIERI	Isabelle Fortier	*****	*****	☒
☐ GIRARDE	Élaine Girard	*****	*****	☐
☐ JUNEAM	Marc Juneau	*****	*****	☒
☐ LAPOINTEN	Nadia Lapointe	*****	*****	☒
☐ LEMOINEP	Pierre Lemoine	*****	*****	☐
☐ LESSARDP	Patrick Lessard	*****	*****	☒
☐ LEVASSEURP	Patrick Levasseur	*****	*****	☒
☐ OLIVIERF	France Olivier	*****	*****	☐
☐ OUELLETM	Marco Ouellet	*****	*****	☐
☐ RIVARDF	Fernand Rivard	*****	*****	☐
☐ ROBINETTEC	Carole Robinette	*****	*****	☐
☐ VEILLEUXS	Stéphanie Veilleux	*****	*****	☐
☐ VOLOAN	Loan Vo	*****	*****	☒
☐				☐

6. Entrer le nombre d'élèves par niveau dans l'onglet « Paramètres » de l'école du logiciel DDS. * Inclure uniquement les élèves qui sont invités à répondre au logiciel DDS (par exemple, ne pas inclure les élèves inscrits en classe d'accueil si ceux-ci ne font pas le LDDS).

Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke - Triolet, du

Paramètres de l'école

École	116
Nom	Triolet, du
Délai d'expiration du code répondant	4 heures 0 minutes

Niveau	Nombre d'élèves
Secondaire 1	360
Secondaire 2	395
Secondaire 3	374
Secondaire 4	360
Secondaire 5	297

Vous devez ensuite indiquer le nombre d'élèves inscrits pour chaque niveau scolaire. Ce nombre constitue le dénominateur pour les

calculs des taux de participation lors de la validation des questionnaires. Seuls les élèves susceptibles de remplir le questionnaire doivent être inclus. Par exemple, si la direction décide de ne pas faire participer les élèves de la classe d'accueil (en raison de leurs difficultés de compréhension), ces élèves devront être exclus du calcul du nombre d'élèves par niveau.

Vous devez aussi vous assurer que le délai d'expiration du code du répondant est d'au moins huit heures afin de permettre aux élèves n'ayant pas terminé de poursuivre plus tard dans la journée.

7. Vérifier l'exactitude des programmes particuliers inscrits dans l'onglet « Programmes particuliers » du logiciel DDS et corriger au besoin.

	Description	Actif
☐	Régulier	☒
☐	Sport-Études	☒
☐	Santé globale	☒
☐	Cheminement particulier	☐
☐	TG1 et TG2	☐
☐	Formation prép. au travail + Métiers s-p	☐
☐	Adaptation scolaire	☐
☐	Autre	☐
☐		☐

Ajouter 1 Supprimer Enregistrer Annuler

Vous devez ensuite personnaliser la liste des programmes particuliers pour votre école en cliquant sur « Programmes particuliers ». Vous pouvez remplacer les programmes qui ne sont pas offerts à votre école en tapant par-dessus ceux offerts. Si vous voulez ajouter plus de programmes, indiquez le nombre à ajouter dans la case appropriée pour alimenter la liste déroulante et cliquez sur « Ajouter ». Pour chaque programme ajouté, écrivez la description et cochez la case à droite pour le rendre actif.

8. Produire les horaires de passation (si cette tâche revient au TOS puisque cela dépend de l'école). S'assurer de prévoir des moments de reprise afin de permettre aux élèves absents ou n'ayant pas eu le temps de terminer.
9. Identifier la procédure pour accéder au logiciel.
10. Fournir à la personne responsable de la passation deux listes d'élèves classées par groupe de passation ainsi que des coupons (un pour chaque élève) sur lesquels sont indiqués le nom de l'élève, son code permanent, son numéro séquentiel, son code d'accès, son niveau scolaire ainsi que son consentement (oui ou non) que les assistants remettront aux élèves. Pour ce faire, vous n'avez qu'à utiliser une liste d'élèves que vous tranchez. Ces listes et coupons doivent ensuite être placés dans des enveloppes sur lesquelles seront indiqués :
 - le jour de la passation;
 - le local;
 - la période;
 - le parcours de formation;
 - le programme particulier (lorsque possible);
 - le nom de l'enseignant responsable du groupe.
11. Fournir, à la personne agissant à titre de soutien à la passation, une liste de numéros séquentiels et de codes d'accès pouvant être utilisés lorsqu'un code d'accès ne fonctionne pas.

12. À partir des renseignements reçus de la personne agissant à titre de soutien durant les passations, s'assurer d'apporter les modifications nécessaires (numéro séquentiel et code d'accès) dans GPI lorsqu'un nouveau numéro séquentiel et code d'accès sont attribués à un élève (lorsque celui qui lui avait préalablement été attribué ne fonctionne pas) ainsi que directement dans la liste du LDDS fournie au départ.
13. À la fin des passations, renvoyer la liste du LDDS par numéro séquentiel à jour (consentement et numéro séquentiel) à la personne responsable de la passation. Il est important de retourner la même liste du LDDS que celle fournie au départ, mais corrigée. S.V.P., NE PAS extraire une nouvelle liste à partir de GPI.

3. Tâches de la personne responsable de la passation (coordonnateur Trait d'Union™)

1. Participer à la rencontre visant la planification des passations.

Pour les consentements :

NOTE : Il est important de noter qu'il existe deux formulaires de consentement différents : un qui doit être signé par les parents des élèves de moins de 14 ans et un qui doit être signé par les élèves de 14 ans et plus (en effet, les élèves de 14 ans et plus peuvent consentir par eux-mêmes).

2. Fournir au TOS un nombre suffisant de formulaires de consentement afin qu'il puisse les joindre aux fiches d'inscription des élèves de secondaire 1 avant l'envoi.
3. S'assurer que les personnes responsables des nouvelles inscriptions fassent signer les formulaires de consentement aux parents des élèves de moins de 14 ans et aux élèves de 14 ans et plus.
4. Dès la mi-septembre, s'assurer d'obtenir la liste des consentements à jour auprès du TOS. Cette liste Excel contient les renseignements suivants :
 - Nom et prénom de l'élève
 - Numéro de fiche
 - Si l'élève ou ses parents ont consenti, ont refusé ou n'ont jamais été appelés à consentir (élèves provenant d'une autre CS ou de première secondaire).
 - Niveau scolaire
5. Saisir les consentements reçus dans la liste Excel.
6. Préparer la relance :
 - À partir de la liste Excel, faire la liste de tous les élèves de la première à la cinquième secondaire pour lesquels il n'y a aucun consentement et qui ont refusé par les années passées (selon les écoles).
 - Exclure les élèves qui ne sont pas invités à participer.
 - Classer ces élèves par groupe répondant.
 - Remettre aux enseignants répondants une liste des élèves à relancer ainsi que les formulaires de consentement identifiés au nom de l'élève.
 - Les répondants peuvent remettre les formulaires de consentement directement aux parents lors de la première rencontre avec les parents (pour les élèves de moins de 14 ans) ou directement aux élèves.
 - Les répondants sont responsables de remettre les formulaires de consentement remplis à la personne désignée dans l'école avant la date limite fixée par cette personne (un délai d'environ une semaine peut être donné aux répondants).
7. Au fur et à mesure, la personne responsable recueille les nouveaux formulaires de consentement et se charge de les inscrire sur la liste Excel.
8. À la date limite fixée, faire la liste des répondants n'ayant pas remis les formulaires manquants et remettre cette liste à la direction afin qu'elle prenne une décision quant à la procédure à suivre pour relancer les répondants concernés.
9. Une fois la liste Excel complétée (une semaine avant le début des passations), s'assurer de décocher, dans GPI, les élèves n'ayant pas remis leur consentement ou ayant refusé (cette année ou par les années passées), ainsi que tous les élèves qui n'ont pas été invités à participer.
10. Informer le TOS que l'information a été entrée dans GPI afin qu'il puisse sortir les listes d'élèves.
11. Si des formulaires de consentement sont recueillis après la préparation des enveloppes (voir tâches du TOS), s'assurer de modifier à la main le consentement sur les listes d'élèves, sur le coupon de l'élève ainsi que dans GPI.
12. Valider les questionnaires dans le logiciel DDS avant de recommencer une nouvelle journée (cela peut être fait le soir après les passations, ou le matin avant le début des passations), et sortir les nouveaux codes d'accès pour les élèves n'ayant pas eu le temps de terminer (questionnaires incomplets).

13. Effectuer le bilan des passations à la fin de la période de passation afin d'identifier les aspects à conserver ainsi que les lacunes (ce bilan permet d'apporter les modifications nécessaires l'année suivante).
14. Veiller à résoudre tout problème majeur durant la passation.

Pour la passation :

15. Quelques semaines avant le début des passations, s'assurer que tous les ordinateurs fonctionnent et qu'ils sont en nombre suffisant. Lorsque cela est possible, il peut être pertinent de prévoir des ordinateurs portables en surplus afin d'éviter d'éventuels problèmes.
16. Accueillir les enseignants à leur arrivée, les accompagner aux laboratoires informatiques et leur remettre l'enveloppe contenant les listes d'élèves et le coupon (remettre aussi des formulaires de consentement vierges et des billets de retard).
17. Gérer toutes les problématiques qui surviennent lors des passations (erreurs dans les listes, problèmes avec les codes, problèmes d'ordinateurs, etc.). NOTE : Lorsque des changements sont apportés aux numéros séquentiels et aux codes, il est très important d'avertir le TOS afin qu'il puisse apporter les modifications nécessaires dans GPI.
18. Planifier les reprises :

Option 1

- Après chaque période de passation, identifier les élèves absents et les élèves n'ayant pas terminé leur questionnaire et les inscrire sur une nouvelle liste.
- Attribuer un nouveau code d'accès aux élèves n'ayant pas terminé leur questionnaire (avec le logiciel DDS).
- Préparer une nouvelle enveloppe pour la reprise incluant la nouvelle liste d'élèves, les coupons initiaux des élèves absents ainsi que les nouveaux coupons des élèves n'ayant pas terminé leur questionnaire.
- Remettre la liste des élèves à la secrétaire et lui demander d'appeler ces élèves avant la période de reprise.
- Les enseignants doivent être avisés de la journée de reprise et du fonctionnement : les élèves sont appelés au secrétariat, se rendent seuls au laboratoire informatique, complètent le LDDS et retournent ensuite en classe si la période n'est pas terminée (avec un billet de retard).

Option 2

- Pour les élèves n'ayant pas terminé leur questionnaire : après chaque période de passation, recueillir leur coupon et rappeler ces élèves plus tard dans la journée (lorsque cela est possible) afin qu'ils remplissent leur questionnaire. Comme il est possible qu'ils ne puissent pas le remplir la même journée, s'assurer d'obtenir un nouveau code d'accès pour ces élèves et les rappeler lors d'une période de passation ultérieure, en les intégrant à un autre groupe de passation.
- Pour les élèves absents : après chaque période de passation, recueillir leur coupon et les rappeler lors d'une période de passation ultérieure, en les intégrant à un autre groupe de passation.

4. Tâches du service informatique

1. Envoyer la liste Excel de consentements à jour à la personne responsable de la passation.
2. Attribuer un numéro séquentiel ainsi qu'un code d'accès à chaque élève une fois que les TOS ont transmis leur nombre d'élèves par niveau et envoyer l'information aux TOS des écoles.

CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE DE 14 ANS ET PLUS À L'ÉCHANGE D'INFORMATION ET À L'ACCOMPAGNEMENT

Invitation à participer à un programme pour améliorer la réussite
et la persévérance scolaire : Le programme Trait d'Union™

École : _____ Date : _____
Nom de l'élève : _____ Date de naissance : _____

Le programme **Trait d'Union™** vise l'établissement d'une relation de confiance entre un accompagnateur et toi. Cette relation agira comme levier pour te motiver à réaliser des changements qui favoriseront ta réussite et ta persévérance scolaire. Tu participeras à des rencontres pendant lesquelles tu seras appelé à cibler une difficulté sur laquelle tu aimerais travailler. Tu mettras en place, avec le soutien de ton accompagnateur, des stratégies visant à la résoudre. Ces stratégies positives pourront prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Tu seras également invité à faire un retour sur les stratégies mises en place et à évaluer l'atteinte de tes objectifs, de manière à te faire prendre conscience de tes efforts et t'amener à te réajuster si nécessaire.

Par ce formulaire, _____
demande ton autorisation pour que tu participes au programme **Trait d'Union™**.

En signant, j'autorise la personne mentionnée à :

- Effectuer un accompagnement avec moi afin de m'aider sur le plan de ma persévérance et de ma réussite scolaire.
- Partager des renseignements pertinents avec certains membres du personnel de l'école, au besoin (enseignants, direction, services professionnels).
- Partager des renseignements avec mes parents.

Signature de l'élève âgé de 14 ans et plus : _____

Signature de l'accompagnateur : _____

*Note : Nous sommes tenus de respecter les renseignements confidentiels.
La présente autorisation est valide pour l'année scolaire en cours.*

Figure 14 — Formulaire de consentement de l'élève de 14 ans et plus à l'échange d'information et à l'accompagnement

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

CONSENTEMENT DU PARENT OU TUTEUR À L'ÉCHANGE D'INFORMATION ET À L'ACCOMPAGNEMENT POUR UN ÉLÈVE DE MOINS DE 14 ANS

Invitation à participer à un programme pour améliorer la réussite et la persévérance scolaire : Le programme Trait d'Union™

École : _____ Date : _____
Nom de l'élève : _____ Date de naissance : _____

Le programme **Trait d'Union™** vise l'établissement d'une relation de confiance entre un accompagnateur et votre adolescent. Cette relation agira comme levier pour motiver votre adolescent à réaliser des changements qui favoriseront sa réussite et sa persévérance scolaire. Votre adolescent participera à des rencontres pendant lesquelles il sera appelé à cibler une difficulté sur laquelle il aimerait travailler. Il mettra en place, avec le soutien de son accompagnateur, des stratégies visant à la résoudre. Ces stratégies positives pourront prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Il sera également invité à faire un retour sur les stratégies mises en place et à évaluer l'atteinte de ses objectifs, de manière à lui faire prendre conscience de ses efforts et l'amener à se réajuster si nécessaire.

Par ce formulaire, _____
demande votre autorisation pour que votre adolescent participe au programme **Trait d'Union™**.

En signant, vous autorisez la personne mentionnée à :

- Effectuer un accompagnement auprès de votre enfant afin de l'aider sur le plan de sa persévérance et de sa réussite scolaire.
- Partager des renseignements pertinents avec certains membres du personnel de l'école, au besoin (enseignant répondant, autres enseignants, direction, responsable de l'encadrement disciplinaire, services professionnels).

Signature de l'élève : _____

Signature du parent de l'élève âgé de moins de 14 ans: _____

Signature de l'autre parent (si possible) : _____

Sinon, je m'engage à informer l'autre parent des actions mentionnées précédemment effectuées auprès de l'enfant.

Signature de l'accompagnateur : _____

Signez le formulaire et retournez-le à _____

*Note : Nous sommes tenus de respecter les renseignements confidentiels.
La présente autorisation est valide pour l'année scolaire en cours.*

Figure 15 — Formulaire de consentement du parent ou tuteur à l'échange d'information
et à l'accompagnement pour un élève de moins de 14 ans

CONTRAT D'ENGAGEMENT ENTRE L'ÉLÈVE ET SON ACCOMPAGNATEUR

Nom de l'élève : _____ École : _____

Nom de l'accompagnateur : _____ Date : _____

Le programme **Trait d'Union™** vise l'établissement d'une relation de confiance entre un accompagnateur et toi pour favoriser ta réussite et ta persévérance scolaire.

Par ce formulaire, je _____ (nom de l'accompagnateur)
m'engage à agir à titre d'accompagnateur **Trait d'Union™** auprès de toi. Je m'engage à te rencontrer sur une base régulière et à te guider, t'encourager et te soutenir dans tes démarches. Avec ton accord, je m'engage aussi à favoriser la communication et la collaboration tant avec tes parents qu'avec les membres du personnel de l'école qui interagissent avec toi dans le but de favoriser ta persévérance et ta réussite.

De mon côté, je _____ (nom de l'élève)
m'engage à m'impliquer activement dans le programme **Trait d'Union™**. Je m'engage donc à me présenter à nos rencontres, à cibler une difficulté sur laquelle je veux travailler et à mettre en place les stratégies que nous identifions pour favoriser ma réussite et ma persévérance. Je m'engage aussi à faire un retour avec toi sur les stratégies mises en place et à évaluer l'atteinte de mes objectifs pour prendre conscience de mes efforts et me réajuster si nécessaire.

Signature de l'élève : _____

Signature de l'accompagnateur : _____

*Note : Nous sommes tenus de respecter les renseignements confidentiels.
Ce contrat est valide pour l'année scolaire en cours.*

Figure 16 — Contrat d'engagement entre l'élève et son accompagnateur

LE CYCLE DE L'ACCOMPAGNATEUR

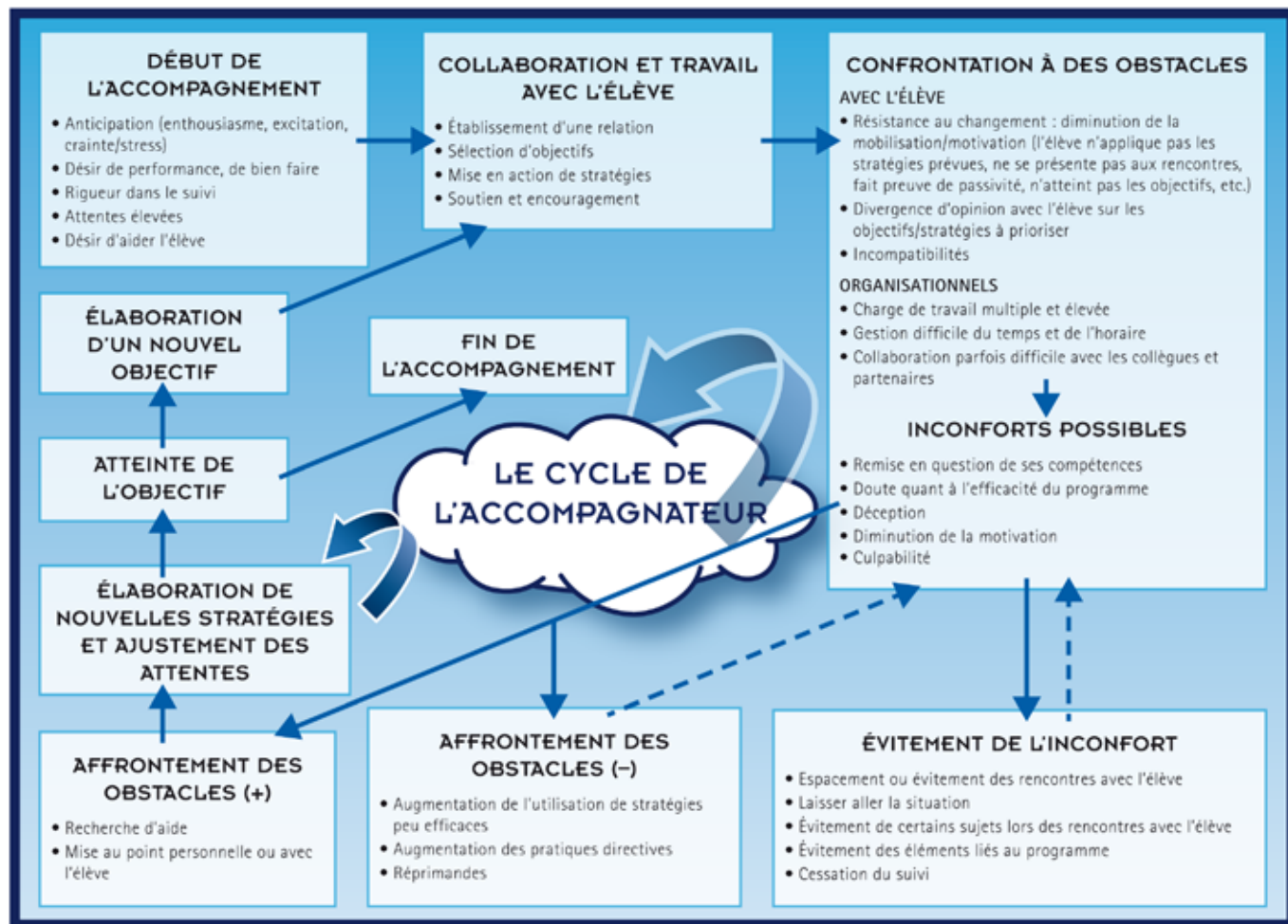


Figure 17 — Le cycle de l'accompagnateur

QUESTIONNAIRES DE SATISFACTION

QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION DE L'ÉLÈVE — Grille à reproduire

Voir L'évaluation de l'implantation (p. 83-84).

Nom de l'école : _____ Date : ____/____/____
Jour / mois / année

Nom de l'élève (facultatif) : _____

Pour chacune des questions, **encercle le chiffre** qui correspond le plus à ton avis en ce qui concerne le programme **Trait d'Union™** auquel tu as participé cette année. Tes réponses sont **confidentielles**, mais nous te demandons de répondre aux questions avec **sérieux**.

1. Es-tu **content d'avoir participé** au programme **Trait d'Union™**?

Pas content				Moyennement content			Très content			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Est-ce que ce programme **t'a aidé à mieux réussir à l'école**?

Ne m'a pas aidé				M'a aidé moyennement			M'a beaucoup aidé			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Est-ce que ce programme **t'a aidé à résoudre des difficultés** personnelles ou familiales?

Ne m'a pas aidé				M'a aidé moyennement			M'a beaucoup aidé			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

☐ Coche cette case si tu n'as pas travaillé sur tes difficultés personnelles ou familiales avec ton accompagnateur.

4. Est-ce que tu as **apprécié les rencontres** avec ton accompagnateur?

Pas apprécié				Moyennement apprécié			Beaucoup apprécié			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Est-ce que le programme t'a aidé à **percevoir plus positivement** ta présence à l'école?

Ne m'a pas aidé				M'a aidé moyennement			M'a beaucoup aidé			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Est-ce que tu as l'impression d'avoir **développé une relation positive** avec ton accompagnateur?

Pas du tout				Moyennement			Beaucoup			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Est-ce que tu t'es **fixé des objectifs** pour mieux réussir à la suite des rencontres avec ton accompagnateur?

() Oui () Non () Ne sais pas

8. **Quels objectifs** t'es-tu fixés avec ton accompagnateur (tu peux cocher plus d'un choix si tu as travaillé plus d'un objectif)?

- ☐ Aucun objectif n'a été travaillé.
- ☐ Améliorer tes résultats scolaires.
- ☐ Améliorer ta participation en classe (être plus attentif en classe, mieux travailler).
- ☐ Mieux t'organiser à l'école (agenda, examens, notes, etc.).
- ☐ Améliorer tes relations avec tes enseignants.
- ☐ Diminuer ton absentéisme ou tes retards.
- ☐ Améliorer ton comportement à l'école (diminuer suspension, retenue, envoi au local d'encadrement).
- ☐ Savoir ce que tu veux faire plus tard.
- ☐ Apprendre à mieux te connaître (tes champs d'intérêt, tes forces, tes valeurs, etc.).
- ☐ Résoudre des problèmes personnels (tristesse, estime de soi, consommation, agressivité, etc.).
- ☐ Résoudre des problèmes avec tes amis ou en amour.
- ☐ Résoudre des problèmes avec ta famille.
- ☐ Autre : _____

9. Est-ce que tu as **appliqué des stratégies (des trucs)** pour mieux réussir à la suite des rencontres avec ton accompagnateur?

() Oui () Non () Ne sais pas

10. Est-ce que tu crois que c'est une **bonne idée** que ton école mette en place ce programme pour les élèves?

() Oui () Non () Ne sais pas

11. Si on t'offrait **la possibilité de participer à nouveau** à ce programme l'an prochain, serais-tu intéressé?

() Oui () Non () Ne sais pas () Je ne serai pas à cette école l'an prochain

12. Quels sont les **commentaires** que tu voudrais nous partager sur ton expérience? As-tu des **idées** à nous faire connaître pour améliorer le programme? Ton avis est important!!

**MERCI DE TA PARTICIPATION!! PLACE LE QUESTIONNAIRE
DANS L'ENVELOPPE SCELLÉE ET REMETS-LA À TON ACCOMPAGNEUR**

QUESTIONNAIRES DE SATISFACTION

QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION DE L'ACCOMPAGNATEUR — Grille à reproduire

Voir **L'évaluation de l'implantation** (p. 83-84).

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre correspondant le plus à votre niveau de satisfaction en ce qui concerne l'expérimentation du programme **Trait d'Union™**.

1. LE PROGRAMME Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.1... des fondements théoriques du programme (suivre les indicateurs, bâtir une relation avec l'élève, etc.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.2... de la décision de mon milieu d'appliquer ce programme dans l'école cette année.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1.3 Autres commentaires ou suggestions :

2. LA FORMATION Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1... du contenu de la formation sur le programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.2... de la durée totale de la formation pour ce programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.3... de la compétence de la formatrice.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.4 Autres commentaires ou suggestions :

3. LA SUPERVISION Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1... du contenu des supervisions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.2... de la durée des supervisions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.3... de la fréquence des supervisions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.4... de la formule des supervisions (groupe et/ou individuel).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.5... de la compétence du ou des responsable(s) des supervisions.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3.6 Autres commentaires ou suggestions :

4. DOCUMENTATION ET OUTILS Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.1... de la documentation du guide qui présente le programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2... des outils :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2.1... du bilan LDDs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2.2... du Répertoire de stratégies et d'outils	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2.3... de la grille TRAIT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2.4... de la grille UNION	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4.3 Autres commentaires ou suggestions :

5. L'ORGANISATION Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.1... du soutien que m'offre la direction dans le programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.2... de l'adaptation de mes conditions de travail pour réaliser le programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.3... de la charge de travail que demande ce programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.4... des ressources mises à la disposition du programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.5... du climat d'échange entre les collègues et l'organisation.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.6... de la collaboration avec les partenaires de la communauté (CSSS, organismes communautaires...).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5.7 Autres commentaires ou suggestions :

6. LES ÉLÈVES Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.1... des élèves qui ont été ciblés dans ce programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.2... du niveau de participation des élèves ciblés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.3... de la fréquence des rencontres avec les élèves.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.4... de la durée des rencontres avec les élèves.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.5... du nombre d'élèves en suivi UNION par accompagnateur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6.6 Autres commentaires ou suggestions :

7. LE PERSONNEL Je suis satisfait...	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.1... de mon enthousiasme à l'égard du programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.2... de mon sentiment de compétence à accomplir cette tâche.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.3... de l'attitude de mes collègues à l'égard du programme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7.4 Autres commentaires ou suggestions :

8. GLOBALEMENT, Je suis du programme	Peu satisfait				Moyennement satisfait			Très satisfait			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Quels sont les aspects positifs du programme?

10. Quels sont les aspects les plus difficiles du programme?

11. Avez-vous des suggestions ou des recommandations pour l'année prochaine?

IDENTIFICATION			
Accompagnateur : _____ Date : ____/____/____ Jour / mois / année			

Merci de votre collaboration!

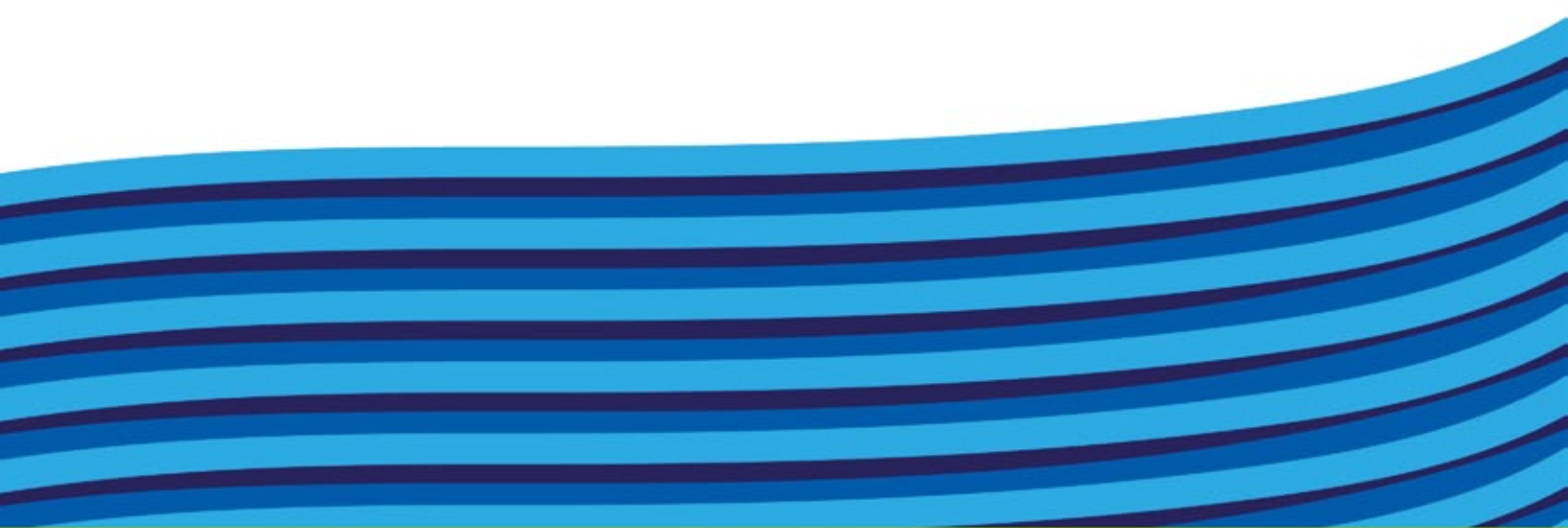




TRAIT D'UNION™

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 2



RÉPERTOIRE DES STRATÉGIES



TABLE DES MATIÈRES

Présentation	119
Liste des stratégies	
1. J'établis ma relation	120
2. J'essaie de comprendre	120
3. Je cible un objectif et un moyen :	
• Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes	121
• Améliorer la réussite scolaire	122
• Diminuer l'absentéisme ou les retards	123
• Améliorer le comportement de l'élève	123
• Favoriser la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces	124
• Éveiller l'élève à ses projets de carrière	124
• Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels	125
• Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple	125
• Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux	126
4. J'évalue et je fais le suivi	127
5. Situations problématiques lors des rencontres	128
Liste des tableaux	
Tableau 63 - Stratégies pour travailler la relation avec l'élève	120
Tableau 64 - Stratégies pour améliorer notre compréhension	120
Tableau 65 - Stratégies pour améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes	121
Tableau 66 - Stratégies pour améliorer les résultats scolaires	122
Tableau 67 - Stratégies pour améliorer l'organisation scolaire	122
Tableau 68 - Stratégies pour améliorer la productivité dans les devoirs et les travaux	122
Tableau 69 - Stratégies pour améliorer la productivité et la motivation en classe	123
Tableau 70 - Stratégies pour diminuer l'absentéisme ou les retards	123
Tableau 71 - Stratégies pour favoriser la diminution des retenues et des mesures de suspension	123
Tableau 72 - Stratégies pour améliorer le comportement	124
Tableau 73 - Stratégies pour favoriser la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces	124
Tableau 74 - Stratégies pour éveiller l'élève à ses projets de carrière	124
Tableau 75 - Stratégies pour soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels	125
Tableau 76 - Stratégies pour améliorer l'intégration sociale	125
Tableau 77 - Stratégies pour améliorer la qualité des relations sociales	125
Tableau 78 - Stratégies pour favoriser la collaboration famille-école	126
Tableau 79 - Stratégies pour soutenir l'élève dans la résolution de problématiques familiales	126
Tableau 80 - Stratégies pour effectuer un retour sur l'objectif	127
Tableau 81 - Stratégies lorsque l'élève ne se présente pas aux rencontres / difficulté à planifier un horaire de rencontre	128
Tableau 82 - Stratégies lorsque l'élève évite certains sujets de conversation	128
Tableau 83 - Stratégies lorsque l'élève est démotivé face au changement à faire / ne se remet pas en question	128
Tableau 84 - Stratégies lorsque l'élève teste les limites de l'accompagnateur	128
Tableau 85 - Stratégies lorsque l'élève applique des stratégies inadéquates	129
Tableau 86 - Stratégies lorsque l'élève désire cesser l'accompagnement	129
Tableau 87 - Stratégies lorsque les besoins de l'élève dépassent les capacités de l'accompagnateur	129
Tableau 88 - Stratégies lorsqu'il y a des problèmes de communication avec les parents	130

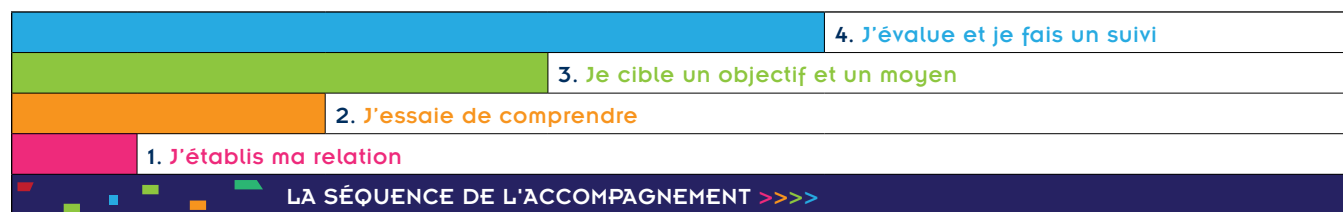
PRÉSENTATION

Chez les élèves à risque de décrochage scolaire, plusieurs objectifs peuvent être poursuivis afin de favoriser leur engagement, leur réussite et leur persévérance. Des accompagnateurs nous ont fait part de leur besoin d'avoir des stratégies afin de diversifier leurs actions pour mieux soutenir les élèves.

Il est suggéré de se référer au répertoire de stratégies lorsque les outils de base n'ont pas permis de faire cheminer l'élève à travers une ou des étapes de la séquence d'accompagnement. Le répertoire permet donc d'obtenir d'autres suggestions ou pistes d'action.

Les stratégies sont organisées selon la séquence de l'accompagnement.

4. J'évalue et je fais un suivi
3. Je cible un objectif et un moyen
2. J'essaie de comprendre
1. J'établis ma relation



De plus, nous avons ajouté des stratégies en lien avec différentes problématiques qui peuvent survenir lors de l'accompagnement.

- L'élève ne se présente pas aux rencontres
- L'élève évite certains sujets de conversation
- L'élève est démotivé face au changement à faire et ne se met pas en action
- L'élève teste les limites de l'accompagnateur
- L'élève applique des stratégies inadéquates
- L'élève désire cesser l'accompagnement
- Les besoins de l'élève dépassent les capacités de l'accompagnateur
- Les problèmes de communication avec les parents

1. J'ÉTABLIS MA RELATION

Voir les références suivantes :

- Introduction à l'accompagnement (p. 51)
- Introduction à l'accompagnement - Grille à reproduire (p. 134)
- Le premier contact avec les parents - Déroulement de la rencontre (p. 141)

La création d'un lien significatif entre un adulte de l'école et un adolescent offre à celui-ci l'occasion de s'identifier à un modèle de relations interpersonnelles positives dans lequel l'adulte lui procure du soutien et de l'attention (Rhodes, Grossman et Resch, 2000). Ce type de relation peut donc devenir une « expérience curative » pour les élèves qui ont vécu des expériences relationnelles insatisfaisantes avec leurs parents ou leurs enseignants (Olds, Kitzman, Cole et Robinson, 1997). Tel un mentor, l'adulte peut contribuer à la modification des croyances négatives de l'élève à propos de ses capacités ou des expériences antérieures avec d'autres adultes ou à l'inverse, l'encourager dans ses forces.

TABLEAU 63 — STRATÉGIES POUR TRAVAILLER LA RELATION AVEC L'ÉLÈVE

Stratégies	Questions/Actions	Outils
S'intéresser et participer à la vie de l'élève dans l'école.	Assister à un de ses matchs sportifs; Assister à sa pièce de théâtre.	
S'intéresser à son passé et à son histoire.	Déménagements? Événements marquants? Parcours scolaire? etc.	Qui suis-je? (p. 166) Mon autobiographie (p. 167)
Souligner des moments importants pour lui.	Offrir une carte à son anniversaire.	
Demander à l'élève qu'il apporte des photos, en discuter et apprendre à le connaître.	Demander des photos de lui, de sa famille, de ses amis.	
Explorer avec l'élève ses champs d'intérêt, ses forces.		Évaluation de mes forces (p. 164)
Privilégier des contextes de rencontre qui ne sont pas trop formels et qui permettent à l'élève d'être naturel.	Manger, marcher, le voir en classe après les cours.	
Se montrer préoccupé par ce que l'élève vit, par sa réalité personnelle, culturelle, sociale et familiale.	Se renseigner sur sa réalité personnelle, culturelle, sociale et familiale.	

2. J'ESSAIE DE COMPRENDRE

Voir les références suivantes :

- Bilan du LDDS (p. 53-54)
- Bilan du LDDS - Grilles à reproduire (p. 142-153)
- Troisième rencontre avec l'élève - J'essaie de comprendre (p. 55-56)
- Démarche de résolution de problèmes - Comprendre le problème (p. 154)

TABLEAU 64 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER NOTRE COMPRÉHENSION

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Identifier avec l'élève les circonstances qui entourent la problématique visée.	Fréquence? Moment de la journée/cours?	Grille TRAIT (p. 135) Comprendre le problème (p. 154) Grille d'auto-observation (p. 206-207)
Discuter avec l'élève de l'historique de cette difficulté.	Depuis quand? Événement ou contexte déclencheur?	
Discuter avec l'élève des raisons associées à la problématique visée.	Gains secondaires?	
Aider l'élève à percevoir les conséquences à court et à long terme de cette problématique dans sa vie.		Comprendre le problème (p. 154)

3. JE CIBLE UN OBJECTIF ET UN MOYEN

Voir les références suivantes :

- Trouver des moyens (p. 57-58)
- Démarche de résolution de problèmes - Trouver des moyens (p. 155)

AMÉLIORER LES RELATIONS DE L'ÉLÈVE AVEC LES AUTRES ADULTES

La qualité de la relation qu'entretient l'élève avec ses enseignants a non seulement un effet sur son rendement scolaire, mais également sur son adaptation sociale (Fredriksen et Rhodes, 2004). Les élèves ayant une relation de qualité avec leurs enseignants présentent un meilleur ajustement scolaire que ceux qui entrent constamment en conflit avec ceux-ci (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1994; Pianta et Steinberg, 1992). Par ailleurs, il semble que les efforts que fournissent les élèves en classe dépendent de la relation qu'ils ont avec leurs enseignants (Bernstein-Yamashiro, 2004; Fraser et Walberg, 2005; Urdan et Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997). Chez les élèves à risque de décrochage scolaire, une relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté.

TABLEAU 65 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LES RELATIONS DE L'ÉLÈVE AVEC LES AUTRES ADULTES		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Aider l'élève à nommer de manière respectueuse ce qu'il vit avec les autres adultes de l'école.	Faits, émotions; Situation souhaitée ou attendue.	Les difficultés de communication (p. 191) Les rapports avec les enseignants (p. 213)
Valoriser la recherche de solutions, plutôt que le blâme et le jugement de l'autre.	Qu'est-ce que tu peux faire maintenant? Sur quoi as-tu le pouvoir d'agir?	
Préparer ou accompagner l'élève lorsqu'il doit faire des démarches avec un adulte.	Mise en scène de la situation; Principales idées à nommer; Étapes dans la démarche.	
Aider l'élève à se mettre dans la peau de la personne avec qui la relation est difficile.	Comment penses-tu qu'il se sent? Pourquoi crois-tu qu'il a réagi ainsi? Quel était son objectif en agissant ainsi?	
Organiser une rencontre entre l'élève et l'adulte avec qui la relation est difficile.	S'assurer de l'ouverture des deux parties; Préparer les deux parties; Aider à nommer les inconforts.	
Aider l'élève à reconnaître les avantages et les désavantages de chacune des stratégies de résolution de conflits.		Les étapes pour résoudre un problème (p. 193)

AMÉLIORER LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Le lien direct entre le faible rendement scolaire au secondaire et le décrochage scolaire est bien connu (Battin-Pearson et al., 2000; Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Fortin et al., 2012; Jimerson et al., 2002; O'Connell et Sheikh, 2009). Les élèves échouent pour différentes raisons, notamment le manque de préparation (devoirs non faits, temps d'étude insuffisant, lacunes sur le plan de l'organisation, etc.), le désintérêt de l'élève pour la matière, le manque de motivation, la présence de troubles d'apprentissage non diagnostiqués, etc. Plusieurs élèves qui échouent des cours manquent de ressources pour les aider à réussir.

TABEAU 66 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Soutenir l'élève afin qu'il discute avec son enseignant des stratégies à utiliser pour améliorer ses notes.	Identifier des questions à poser; Jeu de rôle; Participer à la rencontre.	
Aider l'élève à développer des stratégies d'apprentissage efficaces.		Conseils pour réussir à l'école (p. 214) Comment prendre des notes? (p. 216) La préparation aux examens (p. 217)
Encourager l'élève à participer à des périodes de rattrapage.	Aider à planifier dans l'agenda; Encourager et faire des rappels.	
S'assurer que les moyens disponibles pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage reconnues soient mis en place.	Consulter le plan d'intervention; Valider la mise en place des moyens avec les enseignants; S'assurer que l'élève connaît les moyens inscrits à son plan d'intervention; Impliquer les parents dans les moyens à mettre en place à la maison.	
Discuter avec l'enseignant concerné de la possibilité de faire des aménagements pour l'élève dans ses tâches ou lors des évaluations.	S'assurer de l'ouverture des deux parties; Préparer les deux parties; Aider à nommer les inconforts.	
Aider l'élève à faire face au stress lors des examens.	Devoirs réalistes? Temps optimal pour réaliser un travail? Possibilité de reprise?	Comment gérer le stress? (p. 178-179) Le stress lié aux examens (p. 218)
Si les difficultés scolaires de l'élève sont trop marquées, qu'elles demeurent persistantes ou si l'élève présente une difficulté d'apprentissage particulière (dyslexie, etc.) consulter un collègue pour obtenir de l'aide.	Enseignant ressource; Professionnel des services éducatifs.	

TABEAU 67 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER L'ORGANISATION SCOLAIRE

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Accompagner l'élève dans l'organisation de ses cartables, agenda, casier.	Vérifier son matériel; Donner des trucs pour l'agenda; Valider l'organisation du casier.	
Aider l'élève à mettre en place des moyens pour se rappeler le matériel nécessaire pour chaque cours.	Image; Liste dans l'agenda ou le casier.	
Aider l'élève à mettre en place des stratégies de gestion du temps, de ses ressources et de son environnement.		Organiser son temps (p. 215)
Aider l'élève à organiser son étude avant les examens.		Conseils pour réussir à l'école (p. 214) La préparation aux examens (p. 217) Dix conseils pour réussir ses examens (p. 219)

TABEAU 68 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA PRODUCTIVITÉ DANS LES DEVOIRS ET LES TRAVAUX

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Discuter avec l'élève de l'environnement où il fait ses travaux et devoirs et identifier avec lui les contextes plus favorables à sa concentration.	Où et à quel moment travaille-t-il? Y a-t-il des bruits, facteurs dérangement? Existe-t-il d'autres alternatives pour travailler?	

TABLEAU 69 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA PRODUCTIVITÉ ET LA MOTIVATION EN CLASSE		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Discuter avec l'élève de son sentiment de compétence par rapport à la tâche à accomplir.	Se croit-il en mesure de faire ce qui est demandé? Qu'est-ce qui pourrait le rendre plus confiant? S'est-il toujours senti ainsi?	
Aider l'élève à développer des stratégies de motivation à accomplir une tâche.	L'encourager à identifier l'utilité et la pertinence de la tâche; L'aider à se fixer des objectifs de réussite réalistes; Établir une liste de récompenses.	

DIMINUER L'ABSENTÉISME OU LES RETARDS

L'absentéisme scolaire fait référence à une présence sélective en classe marquée d'absences fréquentes non motivées par des raisons légitimes (Fallis et Opatow, 2003). Le cercle vicieux de l'absentéisme scolaire est simple : le fait de manquer plusieurs cours entraîne une perte de continuité dans les apprentissages, ce qui fait en sorte que les cours deviennent de plus en plus difficiles à suivre. Les devoirs deviennent donc de plus en plus complexes et les examens de plus en plus difficiles à réussir. Une fois dans ce cercle, les progrès scolaires sont faibles, entraînant un manque de motivation face à l'école et conséquemment, un plus haut taux d'absentéisme (Opatow, 1994; Khaminwa, Fallis et Opatow, 1999, dans Fallis et Opatow, 2003).

TABLEAU 70 — STRATÉGIES POUR DIMINUER L'ABSENTÉISME OU LES RETARDS		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Impliquer l'élève dans un projet stimulant à l'école, où il pourrait apporter sa contribution.	Activités parascolaires; Projets spéciaux.	
Questionner l'élève sur sa gestion du temps. Le soutenir et lui donner des trucs au besoin.	Quelles sont tes façons d'arriver à temps? As-tu des amis qui gèrent bien leur temps? Comment font-ils?	
Faire prendre conscience à l'élève de ses absences.	Présenter la grille TRAIT à l'élève (ou un graphique créé à partir des données de la grille TRAIT illustrant l'évolution des absences durant l'année).	Grille TRAIT (p. 135)
Faire prendre conscience à l'élève des conséquences de son absentéisme et de son degré de motivation à changer.		La balance décisionnelle (p. 202-203) Les échelles de motivation (p. 204-205)
Comprendre le contexte dans lequel ce comportement tend à survenir tout en essayant de prévenir la détérioration.	Questionner l'élève sur les raisons qui le poussent à s'absenter et sur les moments où il a le plus tendance à le faire.	Grille TRAIT (p. 135) Grille d'auto-observation (p. 206-207)
Établir un contrat pour diminuer l'absentéisme et éviter les absences dans les matières plus difficiles pour l'élève.	S'entendre avec l'élève sur le nombre de périodes qu'il peut manquer par semaine; Préciser que ces périodes ne doivent pas toucher aux matières pour lesquelles il est en échec.	Contrat de travail (p. 210-211)

AMÉLIORER LE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

Certains élèves présentent des problèmes de comportement en classe (violence physique et verbale, indiscipline, impolitesse, etc.) qui interfèrent avec leurs apprentissages, ce qui a pour effet d'augmenter leur niveau de risque de décrochage scolaire. L'adoption de comportements inadéquats en classe ou à l'école peut aussi mener à des suspensions ou à des expulsions qui entravent sérieusement le cheminement scolaire de l'élève (Princiotta et Reyna, 2009).

TABLEAU 71 — STRATÉGIES POUR FAVORISER LA DIMINUTION DES RETENUES ET DES MESURES DE SUSPENSION		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Soutenir l'élève pour qu'il soit présent à ses retenues afin d'éviter des mesures disciplinaires plus sévères.	Rappel verbal ou écrit dans l'agenda; Encouragements; Explication des conséquences d'une absence.	
S'assurer que l'élève soit dirigé vers des services appropriés selon le motif de la suspension.	Consommation; Problème familial; Rattrapage.	
Rencontrer l'élève le plus tôt possible à la suite de sa réintégration scolaire afin de discuter d'un plan pour prévenir une nouvelle suspension.		Les échelles de motivation (p. 204-205) Grille d'auto-observation (p. 206-207) Grille d'évaluation du comportement / de l'attitude (p. 208-209) Contrat de travail (p. 210-211)

TABLEAU 72 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LE COMPORTEMENT

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Faire un suivi des mesures disciplinaires concernant son comportement.	Élève; Enseignants; Parents.	
Apprendre à l'élève à reconnaître les premiers signes d'engagement dans des comportements inappropriés.	Chronologie des comportements et des conséquences.	
Apprendre à l'élève à communiquer de façon acceptable et appropriée lorsqu'il vit de la frustration ou du mécontentement.		La résolution de conflits (p. 192)

FAVORISER LA CONNAISSANCE DE SOI, DE SES CHAMPS D'INTÉRÊT ET DE SES FORCES

Amener l'élève à reconnaître ses forces lui permet d'augmenter son sentiment d'efficacité, concept étroitement lié à la persévérance scolaire (Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006). Les élèves qui n'ont pas confiance en leurs habiletés scolaires entendent l'échec scolaire comme la seule issue possible. Il est prouvé que les élèves qui sont le plus désengagés sur le plan scolaire ont un sentiment de compétence très faible auquel ils attribuent leurs difficultés scolaires (Patrick, Skinner et Connel, 1993).

TABLEAU 73 — STRATÉGIES POUR FAVORISER LA CONNAISSANCE DE SOI, DE SES CHAMPS D'INTÉRÊT ET DE SES FORCES

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Discuter avec l'élève de ses intérêts et de ses habiletés.		Évaluation de mes forces (p. 164) Évaluation de mes difficultés (p. 165)
Présenter à l'élève les différentes activités parascolaires disponibles (scolaire et communautaire).	Propulsion jeunesse; Équipes sportives; Troupe de théâtre.	
Utiliser différents outils ou questionnaires qui permettent à l'élève de mieux se connaître.		Évaluation de mes forces (p. 164) Évaluation de mes difficultés (p. 165) Qui suis-je? (p. 166) Mon autobiographie (p. 167)
Diriger l'élève vers le service d'orientation de l'école afin de développer sa connaissance de soi.	Discussion avec le conseiller d'orientation; Participation à une rencontre avec l'élève.	

ÉVEILLER L'ÉLÈVE À SES PROJETS DE CARRIÈRE

Étroitement liées à la motivation scolaire, les aspirations scolaires et la planification de carrière de l'élève représentent aussi des facteurs qui peuvent déterminer son engagement envers ses études (Solberg, Howard, Blustein et Close, 2002). Certains chercheurs suggèrent que beaucoup d'élèves de niveau secondaire ne poursuivent pas leurs études et ne planifient pas un projet de carrière, car leurs expériences scolaires immédiates ne leur permettent pas d'entrevoir l'occasion d'atteindre des objectifs de carrière (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg et Roarke, 1997; Ogbu, 1989; Worthington et Juntunen, 1997). La perception de barrières quant à la réussite scolaire et à l'obtention d'un emploi amène donc l'élève à considérer l'apprentissage comme inutile, contribuant ainsi au désengagement de celui-ci envers le développement de ses connaissances et de ses compétences.

TABLEAU 74 — STRATÉGIES POUR ÉVEILLER L'ÉLÈVE À SES PROJETS DE CARRIÈRE

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Identifier avec l'élève les parcours scolaires ou professionnels possibles.	Discuter de ses capacités, forces, intérêts; Aborder ses difficultés et ses limites; Quel niveau de scolarité vise-t-il? Ses ambitions sont-elles réalistes?	
Identifier avec l'élève les préalables de même que les compétences nécessaires à l'atteinte de ses aspirations scolaires ou professionnelles.	Cours obligatoires, nombre d'unités; Niveau scolaire requis; Âge.	
Diriger l'élève vers le service d'orientation et d'information scolaire.	Discussion avec le conseiller d'orientation ou le conseiller en information scolaire et professionnelle; Participation à une rencontre avec l'élève.	
Nommer à l'élève les forces et les compétences qu'on lui reconnaît afin qu'il voit qu'il a des capacités qui pourraient être mises à profit sur le marché du travail.		Évaluation de mes forces (p. 164)

SOUTENIR L'ÉLÈVE DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES PERSONNELS

TABLEAU 75 — STRATÉGIES POUR SOUTENIR L'ÉLÈVE DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES PERSONNELS		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Montrer à l'élève qu'on est disponible pour lui.	Le soutenir; Se montrer intéressé par sa situation.	
Offrir à l'élève un temps pour discuter de ses craintes et de ses peines.	Questionner l'élève sur son quotidien; Discuter des situations potentiellement difficiles pour lui, selon son ouverture et notre aisance.	
Soutenir l'élève dans les situations difficiles ou stressantes auxquelles il est confronté. Lui permettre de verbaliser ce qu'il vit sans banaliser ses préoccupations.		Bon de colère (p. 170) La gestion des émotions (p. 171 à 175) Le stress (p. 176) L'insomnie (p. 177) Comment gérer le stress? (p. 178-179) Technique de respiration (p. 180) Techniques de relaxation (p. 181-182) La déprime (p. 184) Comment vivre une perte? (p. 185) Quand s'inquiéter pour soi-même? (p. 187) Demander de l'aide (p. 188)
Relativiser les pensées négatives en trouvant des scénarios alternatifs.	Exemples : « Si je pose une question en classe, tout le monde va rire de moi ». « Si je pose une question en classe, ça pourrait aider d'autres élèves qui n'ont pas compris comme moi, je ne suis peut-être pas le seul. »	
Si vous constatez une difficulté qui demande une aide que vous n'êtes pas en mesure d'offrir, référez-vous aux ressources appropriées dans votre école.	Psychoéducateur; Psychologue; Autres intervenants de l'école.	

SOUTENIR L'ÉLÈVE DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES AVEC LES AMIS OU DANS LE COUPLE

TABLEAU 76 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER L'INTÉGRATION SOCIALE		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Présenter à l'élève les différentes occasions d'intégration sociale. *Seulement si vous n'anticipez pas d'échec ou de rejet.	Café étudiant; Activité parascolaire; Maison des jeunes.	

TABLEAU 77 — STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DES RELATIONS SOCIALES		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Voir avec l'élève des stratégies de résolution de conflits qu'il peut appliquer lui-même.		Les difficultés de communication (p. 191) La résolution de conflits (p. 192)
Proposer à l'élève des moyens de communiquer de manière affirmative et positive.		Les étapes pour résoudre un problème (p. 193)
Discuter avec l'élève des techniques de gestion des émotions.		Bon de colère (p. 170) La gestion des émotions (p. 171 à 175)
Aborder les notions de respect de soi-même, de limites personnelles et de respect des autres dans les relations.		Faire des choix (p. 186) Comment aider un ami? (p. 189) L'isolement (p. 190) L'intimidation (p. 194 à 197)
En cas de conflit avec un ami, proposer d'agir comme médiateur dans une rencontre à trois.	S'assurer de l'ouverture des deux parties; Préparer les deux parties; Aider à nommer les inconforts.	Les étapes pour résoudre un problème (p. 193)
En cas de conflit majeur ou d'intimidation importante, diriger l'élève vers les ressources appropriées dans votre école.	Diriger l'élève vers les professionnels de l'école.	

TABLEAU 78 — STRATÉGIES POUR FAVORISER LA COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Travailler avec l'élève son ouverture à l'importance de l'engagement de ses parents sur le plan scolaire.	Remise du bulletin, rencontres de parents; Supervision des devoirs.	
Discuter avec l'élève des contextes où il pourrait solliciter l'engagement de ses parents dans son suivi scolaire.	Compréhension de ses devoirs, correction; Préparation aux examens.	
Proposer aux parents des contextes concrets où ils peuvent s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant.	Rencontre de parents, devoirs, remise du bulletin.	

TABLEAU 79 — STRATÉGIES POUR SOUTENIR L'ÉLÈVE DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÉMATIQUES FAMILIALES

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Écouter l'élève dans ses difficultés familiales.		Bon de colère (p. 170) La gestion des émotions (p. 171 à 175) Le stress (p. 176) La séparation des parents (p. 224) La famille recomposée (p. 225)
Discuter avec l'élève des stratégies de résolution de conflits possibles.		La résolution de conflits (p. 192) Les étapes pour résoudre un problème (p. 193)
Proposer à l'élève des moyens de communiquer de manière affirmative et positive.		
Si vous constatez une difficulté qui demande une aide que vous n'êtes pas en mesure d'offrir, référez-vous aux ressources appropriées dans votre école.	Psychoéducateur; Psychologue; Autres intervenants de l'école.	

4. J'ÉVALUE ET JE FAIS LE SUIVI

Voir les références suivantes :

- Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (p. 60-61)
- On discute des objectifs - grille à compléter (p. 156)
- On discute des stratégies - grille à compléter (p. 157)

TABLEAU 80 — STRATÉGIES POUR EFFECTUER UN RETOUR SUR L'OBJECTIF		
Stratégies	Questions /Actions	Outils
Faire un retour avec l'élève sur les événements survenus depuis la dernière rencontre.		Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (p. 156-157) Mon journal de bord (p. 168-169)
Revenir régulièrement sur l'application et l'efficacité des stratégies mises en place avec l'élève.		
Discuter de la progression de l'élève vers les objectifs visés.		Grille TRAIT (p. 135) Grille d'auto-observation (p. 206-207) Grille d'évaluation du comportement / de l'attitude (p. 208-209)
Valoriser l'élève à chaque fois qu'une occasion se présente et renforcer ses comportements positifs.	Félicitations, encouragements; Attention particulière.	
Communiquer les progrès de l'élève aux personnes concernées.	Enseignants; Parents.	Premier contact avec les parents (p. 141)
Aider l'élève à se fixer un objectif clair ainsi qu'une ou deux stratégies concrètes en lien avec cette problématique.		Trouver des moyens (p. 155) Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (p. 156-157)

5. SITUATIONS PROBLÉMATIQUES LORS DES RENCONTRES

TABLEAU 81 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE NE SE PRÉSENTE PAS AUX RENCONTRES/DIFFICULTÉ À PLANIFIER UN HORAIRE DE RENCONTRE

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Être proactif dans la planification des rencontres.	Faire demander l'élève; Le garder à la fin des cours; Utiliser des outils pour structurer l'horaire.	Billet Trait d'Union™ (p. 138-139) Calendrier des rencontres Trait d'Union™ (p. 140)
Questionner l'élève ouvertement sur ses absences et l'inviter à exprimer son inconfort s'il y a lieu.	Durée? Moment? Fréquence? Contexte (dîner, prendre une marche)?	La balance décisionnelle (p. 202-203) Les échelles de motivation (p. 204-205) Contrat de travail (p. 210-211)

TABLEAU 82 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE ÉVITE CERTAINS SUJETS DE CONVERSATION

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Faire remarquer à l'élève qu'il évite certains sujets. * Ne pas forcer l'élève à nommer ce qu'il tente de dissimuler.	Tu ne sembles pas aimer parler de ce sujet, est-ce que je me trompe?	
Inviter l'élève à nommer son inconfort.	Qu'est-ce qui te rend mal à l'aise? Rappeler à l'élève l'aspect confidentiel de l'accompagnement (sauf exceptions). Expliquer à l'élève que nous sommes disponibles s'il souhaite en parler à un autre moment.	
S'assurer que l'élève a d'autres personnes avec qui il pourrait aborder ces sujets.	Amis; Famille; Autre intervenant ou adulte.	

TABLEAU 83 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ FACE AU CHANGEMENT À FAIRE/NE SE REMET PAS EN QUESTION

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Utiliser des outils de motivation, de responsabilisation ou d'observation.		La balance décisionnelle (p. 202-203) Les échelles de motivation (p. 204-205) Grille d'auto-observation (p. 206-207) Grille d'évaluation du comportement/de l'attitude (p. 208-209) Contrat de travail (p. 210-211)
Discuter à nouveau du problème avec l'élève afin de valider votre compréhension.		Comprendre le problème (p. 154)
Modifier l'objectif ou les stratégies au besoin.		Trouver des moyens (p. 155)
Discuter du cycle de l'élève et voir avec celui-ci où il se situe.		Le cycle de l'élève (p. 212)

TABLEAU 84 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE TESTE LES LIMITES DE L'ACCOMPAGNATEUR

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Recadrer certains comportements.	Nommer clairement à l'élève ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas; Expliquer à l'élève ce qu'on attend de lui par rapport à ses comportements; Discuter avec l'élève des conséquences possibles de ses comportements par rapport à l'accompagnement.	Contrat de travail (p. 210-211)
Discuter des raisons qui ont amené l'élève à s'engager dans l'accompagnement.	Demander à l'élève pourquoi il a accepté de participer, ce qu'il voulait améliorer ou changer; Valider la pertinence de ces raisons.	
Rappeler à l'élève notre engagement envers lui.	Lui énoncer les raisons de notre implication comme accompagnateur, notre choix de le suivre; Lui mentionner nos limites et notre incapacité à l'aider lorsqu'il se comporte de cette façon.	

TABLEAU 85 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE APPLIQUE DES STRATÉGIES INADÉQUATES		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Discuter avec lui des effets positifs/négatifs de ces stratégies.		Comprendre le problème (p. 154)
Recadrer les attentes de chacun.	Les nôtres et les siennes.	
Revoir et modifier au besoin l'objectif et les stratégies établies.		Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (p. 156-157)

TABLEAU 86 — STRATÉGIES LORSQUE L'ÉLÈVE DÉSIRE CESSER L'ACCOMPAGNEMENT		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Tenter d'identifier ouvertement avec l'élève ce qui le motive à vouloir cesser l'accompagnement.		La balance décisionnelle (p. 202-203) Les échelles de motivation (p. 204-205)
Identifier à quelle phase du cycle l'élève se situe, normaliser ce qu'il vit.		Le cycle de l'élève (p. 212)
Rappeler le caractère volontaire de l'accompagnement.		
Vérifier si l'élève a un réseau pour le soutenir.	Amis; Famille; Autre intervenant ou adulte.	
Mentionner votre disponibilité à le soutenir s'il change d'avis.		

TABLEAU 87 — STRATÉGIES LORSQUE LES BESOINS DE L'ÉLÈVE DÉPASSENT LES CAPACITÉS DE L'ACCOMPAGNATEUR		
Stratégies	Questions/Actions	Outils
Encourager l'élève à demander du soutien dans son entourage	Nommer ses limites à l'élève; Le questionner sur les ressources d'aide auxquelles il a accès; Encourager l'élève à faire appel à une ressource en laquelle il a confiance pour discuter du problème.	
Demander conseil à un professionnel	Présenter la situation de l'élève qui pose problème à un professionnel des services complémentaires en fonction de sa spécialité; Lui présenter les stratégies envisagées pour aider l'élève et lui demander son avis; Lui demander des suggestions, outils ou stratégies pour mieux accompagner l'élève.	
Diriger l'élève vers les professionnels des services complémentaires	Expliquer à l'élève qu'il semble avoir besoin d'un soutien plus soutenu que celui que nous pouvons lui offrir en tant qu'accompagnateur, mais que nous désirons nous assurer qu'il reçoive l'aide dont il a besoin; Si l'élève est en danger ou s'il constitue une menace pour les autres, lui préciser que l'entente de confidentialité ne tient plus et qu'il faut le diriger vers un professionnel selon la procédure prévue par l'école. L'élève peut choisir de participer ou non au processus; Si l'élève est en danger ou s'il constitue une menace pour les autres, demander l'accord de l'élève pour qu'on lui apporte un soutien ponctuel en lien avec le problème, tout en continuant l'accompagnement ou pour transférer le suivi complet à un professionnel, si le dossier est trop lourd.	

TABLEAU 88 — STRATÉGIES LORSQU'IL Y A DES PROBLÈMES DE COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

Stratégies	Questions/Actions	Outils
Utiliser différents moyens de communication avec les parents.	Téléphones à différents moments; Note à l'agenda; Courriel; Rencontre de parents.	Premier contact avec les parents (p. 141)
Prévoir des communications basées sur les réussites de l'élève.	Mise en place de moyens; Atteinte d'objectifs; Progrès observés.	
Formuler au début de la communication la raison de votre appel en mettant l'accent sur le positif pour donner le ton à la conversation.	Préciser l'objectif et les points à discuter; Énoncer clairement que ce n'est pas pour lui annoncer de mauvaises nouvelles.	
Recadrer le parent s'il dévie de votre sujet et le rediriger vers le bon interlocuteur au besoin.	Orienter les parents vers les bonnes personnes (direction, enseignant, intervenant, etc.).	
Consulter l'élève pour identifier des moments propices pour joindre ses parents.	Jour, soir, fin de semaine ?	
Si un parent vous demande des conseils sur des sujets auxquels vous n'êtes pas à l'aise de donner votre avis.	Diriger le parent vers un intervenant de l'école; Diriger le parent vers le CSSS.	



TRAIT D'UNION™

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 3

RÉPERTOIRE D'OUTILS EN LIEN AVEC L'ACCOMPAGNEMENT



TABLE DES MATIÈRES

Présentation	133
Introduction à l'accompagnement – Grille à reproduire	134
Grille TRAIT à reproduire	135
Grille UNION à reproduire	136
Billet Trait d'Union™ – Exemple de billet rempli et Billets Trait d'Union™ à reproduire	138
Calendrier des rencontres Trait d'Union™	140
Premier contact avec les parents – Déroulement de la rencontre	141
La présentation du bilan LDDS	142
Démarche de résolution de problèmes – Comprendre le problème – Grille à reproduire	154
Démarche de résolution de problèmes – Trouver des moyens – Grille à reproduire	155
Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place – Grille à reproduire	156
Bilan de l'accompagnement – Grille à reproduire	158
Liste des tableaux	
Tableau 22 – Lecture du bilan LDDS avec l'élève	143
Tableau 89 – Le fonctionnement familial	145
Tableau 90 – L'environnement de classe	147
Tableau 91 – Le comportement de l'adolescent	149
Tableau 92 – Les attitudes envers l'école et perception de celle-ci	151
Tableau 93 – Les sentiments dépressifs	153
Liste des figures	
Figure 18 – Grille de l'introduction à l'accompagnement	134
Figure 19 – Grille Trait	135
Figure 20 – Grille Union	136
Figure 21 – Exemple de Billet Trait d'Union™ rempli	138
Figure 22 – Billets Trait d'Union™	139
Figure 23 – Calendrier des rencontres Trait d'Union™	140
Figure 24 – La présentation du Bilan LDDS	142
Figure 25 – Grille Démarche de résolution de problèmes – Comprendre le problème	154
Figure 26 – Grille Démarche de résolution de problèmes – Trouver des moyens	155
Figure 27 a) – Grille Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place	156
Figure 27 b) – Grille Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (suite)	157
Figure 28 a) – Grille Le bilan de l'accompagnement	158
Figure 28 b) – Grille Le bilan de l'accompagnement (suite)	159
Liste des questionnaires	
Questionnaire sur le risque de décrochage scolaire (Tableau 22)	143
Questionnaire sur le fonctionnement familial (Tableau 89)	145
Questionnaire sur l'environnement social (Tableau 90)	147
Questionnaire sur le comportement de l'adolescent (Tableau 91)	149
Questionnaire sur les attitudes envers l'école et perception de celle-ci (Tableau 92)	151
Questionnaire sur les sentiments dépressifs (Tableau 93)	153



PRÉSENTATION

Le programme **Trait d'Union™** prévoit une série d'outils de base que l'accompagnateur utilise lors de ses rencontres d'accompagnement avec l'élève. Ces outils sont étroitement liés aux fondements même du programme et à la séquence d'accompagnement. Cette annexe contient une copie vierge des divers documents qui ont été expliqués dans le chapitre 5 du guide **Trait d'Union™**.

Outils en lien avec les fondements du programme

Les outils en lien avec les fondements du programme devraient être utilisés par l'accompagnateur lors de chaque rencontre avec l'élève.

La grille **TRAIT**;

La grille **UNION**.

Outils en lien avec la séquence d'accompagnement

Les outils en lien avec la séquence d'accompagnement devraient être utilisés par l'accompagnateur en fonction de l'évolution des rencontres à travers la séquence d'accompagnement.

1. J'établis ma relation :

- Introduction à l'accompagnement;
- Le premier contact parent.

2. J'essaie de comprendre :

- Bilan LDDs;
- Démarche de résolution de problèmes / Comprendre le problème.

3. Je cible un objectif et un moyen :

- Démarche de résolution de problèmes / Trouver des moyens.

4. J'évalue et le je fais le suivi :

- Démarche de résolution de problèmes / Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place;
- Bilan de l'accompagnement.

Outils pour faciliter la planification des rencontres

Les derniers outils de cette annexe sont facultatifs, mais peuvent contribuer à une meilleure organisation des rencontres avec l'élève en respectant le rythme bihebdomadaire prévu dans le programme. Ces outils sont donc expliqués directement dans cette section, plutôt que dans le guide, comme les outils précédents.

Billet **Trait d'Union™**;

Calendrier des rencontres **Trait d'Union™**.

INTRODUCTION À L'ACCOMPAGNEMENT — Grille à reproduire

Voir les références suivantes :

- Introduction à l'accompagnement (p. 51)
- J'établis ma relation – stratégies pour entrer en relation avec l'élève (p. 120)

Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____

Lors de cette rencontre, misez sur une approche positive en expliquant à l'élève que l'accompagnement consiste à le soutenir sur le plan de sa persévérance et de sa réussite scolaire (notes, absentéisme, bien-être à l'école, engagement scolaire, etc.).

**** Il n'est pas nécessaire que tous ces contenus soient abordés lors de la première rencontre. Toutefois, ils devront éventuellement être abordés avec l'élève au début du processus.*

POINTS À DISCUTER	ABORDÉ	NON ABORDÉ
1. EXPLIQUER LE PROGRAMME ET L'ACCOMPAGNEMENT Trait d'Union™		
Pourquoi l'élève a été ciblé? (il est ressorti à risque lors de l'évaluation du LDDS).		
But et utilité du programme Trait d'Union™ (expliquer la mécanique du programme : fréquence des rencontres, durée, moment, contenu...).		
Explication du rôle d'accompagnateur (établir un lien, rôle positif, trouver des solutions à ses difficultés...).		
Explication de la confidentialité des discussions (sauf exceptions).		
Explication de la grille TRAIT (lui montrer ses grilles TRAIT).		
Aviser l'élève que l'on contactera son enseignant répondant (et peut-être d'autres enseignants au besoin).		
Aviser l'élève que l'on contactera ses parents et s'entendre avec lui sur la façon de procéder.		
2. VALIDER L'INTÉRÊT DE L'ÉLÈVE POUR L'ACCOMPAGNEMENT		
Vérifier si le jeune est intéressé par l'accompagnement (pour et contre).		
Répondre aux questionnements (résistances, craintes, incompréhensions).		
Valider avec l'élève ses disponibilités et établir rapidement un horaire de rencontres.		
3. ÉCHANGER DE FAÇON INFORMELLE		
Discuter avec l'élève de ses intérêts, de ses forces, de ses passions ou autres.		

Figure 18 — Grille de l'introduction à l'accompagnement

GRILLE TRAIT — À reproduire

Voir les références et outils suivants :

- La composante Trait (p. 30-31) et L'utilisation de la grille Trait (p. 48-49)

GRILLE TRAIT																											
Mois : Élève : École :																											
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V		Haut risque
Date																											
Jour																											
Retard (motivé)																											
Retard (non motivé)																											
Absence (motivée)																											
Absence (non motivée)																											
Expulsion de classe																											
Retenue																											
Suspension interne																											
Suspension externe																											

Résultats scolaires	MATIÈRE	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
	Français				
	Mathématiques				
	Anglais				

Figure 19 – Grille Trait

GRILLE UNION — À reproduire

Voir les références et outils suivants :

- La composante Union (p. 32 à 35) et L'utilisation de la grille Union (p. 49).

GRILLE UNION					
Élève :Accompagnateur :					
DESCRIPTION DU CONTACT (indiquez un seul contact par colonne)	1	2	3	4	5
Date					
Durée					
AUPRÈS DE QUI ? (cochez les personnes présentes lors du contact)					
Élève accompagné					
Parent					
Autre enseignant					
Autre personnel de l'école (décrivez) :					
Autre (décrivez) :					
OBJECTIF(S) TRAVAILLÉ(S) (identifiez chaque objectif par un crochet)					
Travailler la relation avec l'élève					
Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes de l'école					
Améliorer la réussite scolaire de l'élève (résultats scolaires, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)					
Diminuer l'absentéisme ou les retards scolaires de l'élève					
Améliorer le comportement à l'école de l'élève (diminuer les suspensions, retenues, envois au local d'encadrement, etc.)					
Favoriser chez l'élève la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces					
Éveiller l'élève à ses projets de carrière (discussions, rappel de l'importance d'avoir un diplôme, stages, référence, etc.)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux (écouter, objectiver, proposer des solutions, référer)					
Faire un retour avec l'élève sur le ou les objectif(s) travaillé(s)					
Autre (décrivez) :					
.....					

Figure 20 – Grille Union

GRILLE UNION

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____

Notes personnelles, rencontre #___ : _____





L'objectif de cet outil est de faciliter la mise en place des rencontres **Trait d'Union™**. Il permet de faciliter la communication entre l'accompagnateur et l'enseignant lors de la planification des rencontres. Aussi, cet outil permet la responsabilisation de l'élève dans l'organisation de son accompagnement.

Comment utiliser l'outil ?

Lorsqu'il planifie sa prochaine rencontre avec l'élève, l'accompagnateur remplit ce billet et le remet à l'élève. Au début du cours, l'élève présente le billet à l'enseignant qui autorise ou non la sortie de l'élève durant son cours. Cette méthode permet donc d'éviter qu'un élève soit en rencontre durant des moments scolaires importants (examen, préparation à un examen, activité spéciale, etc.).

RENCONTRE Trait d'Union™

Nom de l'élève : Marie-Claude

Nom de l'élève

Date : 14 oct.
 Jour : 6
 Période : 4

Heure : 15h00

Retour en classe prévu : 15h20

Signature de l'accompagnateur et commentaires :
Alain L.

L'accompagnateur qui demande la rencontre signe et inscrit des commentaires au besoin.

Marie-Claude doit apporter ses crayons et son agenda

Autorisation de l'enseignant et commentaires :
François

L'enseignant concerné autorise ou non la rencontre. Il signe et inscrit des commentaires si nécessaire (autre moment plus propice à la rencontre, raison du refus, etc.).

Figure 21 — Exemple de Billet Trait d'Union™ rempli



RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____	RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____	RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____
RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____	RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____	RENCONTRE Trait d'Union™ Nom de l'élève : _____ Date : _____ Jour : _____ Période : _____ Heure : _____ Retour en classe prévu : _____ Signature de l'accompagnateur et commentaires : _____ _____ Autorisation de l'enseignant et commentaires : _____ _____

Figure 22 – BILLETS Trait d'Union™

CALENDRIER DES RENCONTRES Trait d'Union™



RENCONTRES	1	2	3	4	5	6	7	8
DATE								
JOUR								
PÉRIODE								
HEURE								

RENCONTRES	9	10	11	12	13	14	15	16
DATE								
JOUR								
PÉRIODE								
HEURE								

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

Figure 23 – Calendrier des rencontres Trait d'Union™



Lors de ce contact téléphonique, misez sur une approche positive en expliquant aux parents que leur adolescent a été ciblé pour bénéficier d'une nouvelle forme d'accompagnement offerte par l'école. Cet accompagnement consiste à le soutenir sur le plan de sa persévérance et de sa réussite scolaire (notes, absentéisme, bien-être, engagement scolaire, etc.).

Voir Le premier contact avec les parents (p. 52).

o Saluer et se présenter

o Dire que leur adolescent fait partie du programme

« Je vous contacte aujourd'hui afin de vous informer que votre adolescent a été sélectionné pour participer au programme **Trait d'Union™** qui sera offert cette année à l'école _____ ».

o Énoncer l'objectif du programme

« Ce programme vise à améliorer l'engagement et la réussite scolaire chez les élèves ».

o Énoncer les raisons pour lesquelles leur adolescent a été sélectionné

« Différents éléments nous ont permis de sélectionner votre adolescent :

- Tout d'abord, il a rempli à l'automne une série de questionnaires qui portaient sur son engagement, sa réussite et son sentiment de bien-être à l'école. Dans l'ensemble de l'école, les questionnaires ont révélé que plusieurs élèves pourraient avoir besoin d'aide sur le plan scolaire, dont votre enfant.
- Aussi, pour choisir parmi tous les élèves ressortis dans les questionnaires qui pourraient bénéficier du programme, nous avons consulté les dossiers scolaires pour voir quels élèves vivent actuellement des difficultés qui nuisent à leur réussite à l'école (échecs scolaires, nombreuses absences, comportement difficile en classe, suspensions, etc.), en plus de demander l'avis de certaines personnes dans l'école. Cela nous a aidés à choisir les élèves pouvant bénéficier du programme.
- Ces éléments nous portent donc à croire que votre adolescent pourrait bénéficier d'un soutien supplémentaire afin de maintenir son engagement à l'école et c'est ce que nous voulons lui offrir à travers l'accompagnement **Trait d'Union™**. »

o Vous pouvez demander au parent quelle est sa réaction face à cette proposition

- Est-il surpris? Est-il réticent? Reconnaît-il lui aussi des difficultés chez son adolescent? Lesquelles?
- Si vous avez déjà rencontré l'élève pour lui présenter le projet, vous pouvez faire un court résumé de votre rencontre au parent (en ayant pris soin de demander préalablement l'autorisation à l'élève).

o Expliquer en quoi va consister l'accompagnement

« Je serai l'accompagnateur de votre adolescent et je vais le rencontrer une fois par cycle pendant environ ____ minutes. Lors de nos rencontres, nous allons parler de certaines de ses difficultés et essayer de trouver des pistes de solution ensemble. Je vais vous contacter à différentes occasions, par exemple quand des objectifs auront été choisis, pour vous souligner les bons coups de votre enfant et pour discuter de sa progression en général. Il est aussi possible que je sollicite votre aide en cours d'année pour soutenir votre adolescent. Il est important que vous compreniez qu'il s'agit d'un accompagnement très positif et que j'agirai davantage comme un appui et un motivateur pour votre adolescent ».

o Demander au parent s'il a d'autres questions et définir des modalités de contact avec lui.

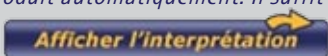
Voir La deuxième rencontre avec l'élève – Le bilan du LDDS (p. 53-54)

Tel que mentionné dans le guide, le bilan LDDS fournit une brève interprétation des résultats obtenus aux six questionnaires du logiciel DDS, soit les questionnaires sur :

- le risque de décrochage;
- le fonctionnement familial;
- l'environnement de classe;
- le comportement de l'adolescent;
- les attitudes envers l'école et la perception de celle-ci;
- les sentiments dépressifs.

Le bilan inclut une phrase qui résume les réponses à chacune des sous-échelles du questionnaire. De plus, différentes questions sont suggérées et peuvent être abordées avec l'élève pour mieux comprendre ses réponses.

Si le logiciel DDS a été utilisé pour évaluer et sélectionner les élèves qui bénéficient de l'accompagnement **Trait d'Union™**, ce bilan est produit automatiquement. Il suffit de l'imprimer à partir de la page Bilan personnel du logiciel DDS, en cliquant sur le bouton



Si le logiciel DDS n'a pas été utilisé, il est possible de compléter le bilan vierge (voir Tableau 22) avec l'élève pour mieux comprendre ses difficultés et identifier un objectif à travailler dans le cadre du programme. Il est aussi possible d'utiliser cette version avec les élèves dont le questionnaire est ressorti aberrant ou qui ont été sélectionnés selon d'autres facteurs de risque.

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Nom de l'accompagnateur : _____

LE FONCTIONNEMENT GLOBAL DU BILAN LDDS		
POINTS À DISCUTER	ABORDÉ	NON ABORDÉ
Remettre en contexte l'évaluation faite à l'automne dernier, dans le laboratoire informatique de l'école.		
Expliquer que l'information est rapportée par grands thèmes et que nous n'avons pas accès à chacune de ses réponses pour respecter la confidentialité.		
Clarifier le but de cet exercice : • Mieux le connaître; • Connaître sa vision des résultats, nommer ce qui va mieux ou ce qui n'a pas changé et ce qui va moins bien; • Cibler ensemble les priorités que nous pourrions travailler pour le soutenir dans sa réussite scolaire.		

Figure 24 – La présentation du Bilan LDDS

TABLEAU 22 — LECTURE DU BILAN LDDS AVEC L'ÉLÈVE

QUESTIONNAIRE SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Le questionnaire ne dit pas que tu es un décrocheur, mais il suggère que tu vis des difficultés qui, si elles ne diminuent pas, pourraient nuire à ta réussite scolaire à moyen et à long terme. C'est un peu comme si le questionnaire voyait plus loin que nous et qu'il nous avertit à l'avance des difficultés sur lesquelles travailler avant que les problèmes deviennent trop graves. Nous allons regarder ensemble le questionnaire. J'aimerais qu'à la fin, tu me donnes ton avis au sujet des difficultés sur lesquelles on devrait travailler afin d'éviter que ces problèmes ne deviennent trop importants et qu'ils nuisent à ta réussite scolaire.

IMPLICATION PARENTALE DANS LES ACTIVITÉS

Selon tes résultats, tu perçois que tes parents sont *désengagés/peu engagés/engagés* dans les activités touchant l'école.

- À la maison, comment ça se passe lorsque tu as besoin d'aide pour tes devoirs ou tes travaux?

- Est-ce que tu parles du déroulement de ta journée avec tes parents?

- Quels sont les sujets concernant l'école qui reviennent souvent entre toi et tes parents?

- Est-ce que tu voudrais que tes parents t'offrent plus d'aide ou parlent plus de l'école avec toi?

ATTITUDE ENVERS L'ÉCOLE

Selon tes résultats, l'attitude que tu as envers ta réussite scolaire est plutôt *négative/plus ou moins positive/positive*.

- En ce moment, est-ce que tu es satisfait de la qualité de tes travaux en classe?

- Est-ce que c'est difficile pour toi de faire le travail que les enseignants te demandent? Si oui, dans quelle matière?

- À quel point trouves-tu cela important de réussir à l'école?

- T'arrive-t-il souvent de t'absenter de l'école? Pour quelle raison?

QUESTIONNAIRE SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

PERCEPTION DE SON NIVEAU DE RÉUSSITE

Selon tes résultats, *tu as beaucoup de difficultés/as certaines difficultés/réussis plus ou moins bien/réussis bien* sur le plan scolaire.

- Quelles sont tes notes dans les différentes matières jusqu'à présent cette année?

- Es-tu satisfait de tes résultats?

- Dans quelle matière voudrais-tu t'améliorer?

- Crois-tu avoir les capacités pour réussir à l'école?

SUPERVISION PARENTALE

Selon tes résultats, tu trouves *qu'il y a des manques importants dans la supervision de tes parents / qu'il y a certaines lacunes dans la supervision de tes parents / que tes parents te supervisent peu / que tes parents te supervisent bien*.

- Est-ce que tes parents connaissent tes amis et savent ce que tu fais dans tes temps libres?

- Est-ce que tu aimerais que ce soit différent? Si oui, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir de plus ou de moins?

- Crois-tu que la supervision de tes parents pourrait avoir un effet sur ta réussite et ton engagement à l'école?

ASPIRATIONS SCOLAIRES

Selon tes résultats, l'attitude que tu as envers ta réussite scolaire est *négative/plutôt négative/plus ou moins positive/positive*.

- Que désires-tu faire plus tard? Comment prévois-tu y arriver et comment l'école peut-elle t'y aider?

- Quelle importance tes parents accordent-ils aux études?

- Quelles sont les personnes dans ton entourage qui ont fait des études ou obtenu un diplôme?

TABLEAU 89 — LE FONCTIONNEMENT FAMILIAL

QUESTIONNAIRE SUR LE FONCTIONNEMENT FAMILIAL

« Lorsque tu as rempli ce questionnaire, tu devais penser au fonctionnement de la famille avec laquelle tu habites le plus souvent. »

FONCTIONNEMENT FAMILIAL GLOBAL

Selon tes résultats, tu considères que ta famille présente *des difficultés majeures sur le plan de son fonctionnement/certaines difficultés sur le plan de son fonctionnement/un bon fonctionnement*.

- Décris-moi de façon générale comment ça se passe dans ta famille habituellement (les relations, les conflits, le climat...).
- Décris-moi une journée type dans la semaine.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Selon tes résultats, tu trouves que ta famille *éprouve des difficultés majeures à résoudre les problèmes / éprouve certaines difficultés à résoudre les problèmes/résout facilement les problèmes*.

- Comment ça se passe dans ta famille lorsque vous vivez un problème ou un conflit?
- Quels sont les aspects qui causent souvent des conflits dans ta famille?
- Comment arrivez-vous à résoudre un problème ou à vous réconcilier après une chicane?

COMMUNICATION

Selon tes résultats, tu considères que les membres de ta famille *éprouvent des difficultés majeures à communiquer/éprouvent certaines difficultés à communiquer/communiquent bien*.

- Y a-t-il des personnes qui parlent plus ou d'autres qui parlent peu dans ta famille?
- Est-ce que vous parlez de vos sentiments ou de ce que vous vivez entre vous?
- Qu'est-ce qui pourrait s'améliorer dans la façon dont les membres de ta famille se parlent?

RÔLES

Selon tes résultats, tu perçois des *difficultés majeures dans la répartition et l'accomplissement des tâches/certaines difficultés dans la répartition et l'accomplissement des tâches/que la répartition et l'accomplissement des tâches sont adéquats*.

- Est-ce que tu trouves que les tâches sont divisées également entre les membres de ta famille?
- De ton côté, quelles sont les tâches que tu assumes à la maison?
- Est-ce qu'il y a des tâches qui ne sont pas faites à la maison (ménage, paiement des factures, etc.)?
- Est-ce qu'il y a des besoins de base qui sont difficilement comblés (nourriture, sommeil, loisir, vêtement, transport, etc.)?

QUESTIONNAIRE SUR LE FONCTIONNEMENT FAMILIAL

EXPRESSION AFFECTIVE

Selon tes résultats, tu trouves que les membres de ta famille *éprouvent des difficultés majeures à exprimer/éprouvent certaines difficultés à exprimer/expriment ouvertement* leurs émotions et leur affection les uns envers les autres.

- Est-ce que certaines personnes éprouvent plus de difficultés que d'autres à exprimer leurs émotions?
- Est-ce que vous êtes affectueux les uns envers les autres?
- Est-ce que les membres de ta famille peuvent pleurer devant les autres?

INVESTISSEMENT AFFECTIF

Selon tes résultats, tu perçois *des difficultés majeures dans les relations/certaines difficultés dans les relations/de bonnes relations* entre les membres de ta famille.

- Est-ce que les gens dans ta famille respectent la vie privée des autres ou s'ils se mêlent trop de leurs affaires?
- Est-ce que tu trouves qu'il y a certaines personnes dans ta famille qui ne pensent qu'à eux?
- Quand quelqu'un s'intéresse à l'autre dans ta famille, est-ce que c'est sincère ou c'est parce que ça pourrait lui rapporter quelque chose (ex. : être gentil avec l'autre pour avoir un privilège)?

CONTRÔLE DES COMPORTEMENTS

Selon tes résultats, tu considères que ta famille *n'a ni règle ni limite/a des règles et limites plus ou moins claires/a des règles et limites claires* quant aux comportements permis.

- Quelles sont les principales règles dans ta famille?
- De façon générale, as-tu tendance à les respecter? Et les autres?
- Si tu désobéis à une règle, quelles sont les conséquences qui peuvent arriver?

TABLEAU 90 — L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE

Pour ce questionnaire, tu devais penser seulement à ton cours de français. On t'a demandé de cibler ce cours, car sinon cela aurait été trop difficile pour toi de répondre aux questions étant donné tes nombreux cours et enseignants différents. Ce que je veux qu'on regarde ensemble, c'est comment tu te sens dans ton cours de français et comment tu le perçois, et non comment tu trouves ton enseignant ou comment les autres se comportent. C'est important qu'on se centre sur toi et non sur les autres élèves de ta classe ou sur ton enseignant de français, car c'est avec toi que je vais travailler.

ÉCHELLE GLOBALE

Selon tes résultats, tu perçois *négativement/plus ou moins positivement/positivement* le climat dans ta classe de français.

- Décris-moi de façon générale comment ça se passe dans ton cours de français habituellement.

ENGAGEMENT

Selon tes résultats, tu trouves que les élèves de ton cours et toi-même *n'êtes pas intéressés et ne participez pas/êtes peu intéressés et participez peu/êtes intéressés et participez* aux activités du cours.

- Si on parle de toi, est-ce que c'est difficile pour toi de mettre de l'énergie dans tes travaux?
- Est-ce que tu es parfois déconcentré lorsque l'enseignant parle?
- Que pourrais-tu changer dans ton comportement au sein de cette classe (ou d'une autre classe)?
- Quel est ton niveau d'engagement de 0 à 100 % dans ce cours? Idéalement, tu voudrais que ce niveau soit à combien?

AFFILIATION

Selon tes résultats, tu trouves que les élèves dans le groupe tissent *difficilement/plus ou moins facilement/facilement* des liens entre eux.

- Si on parle de toi, comment travailles-tu en équipe?
- Est-ce que tu as des amis dans ton groupe?
- Est-ce qu'il t'arrive de vivre des situations où tu te sens isolé ou rejeté par certains élèves?

SOUTIEN DE L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

Selon tes résultats, tu trouves que ton enseignant *n'apporte pas de soutien / apporte peu de soutien / apporte du soutien* aux élèves de ton cours.

- Si on parle de toi, qu'est-ce que tu fais quand tu as besoin d'aide ou si tu vis un problème avec un enseignant?

TABLEAU 90 — L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE (suite)

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT DE CLASSE

ORIENTATION VERS LE TRAVAIL

Selon tes résultats, tu estimes que dans ton cours on *n'accorde pas d'importance/accorde peu d'importance/accorde de l'importance* à la tâche.

- Si on parle de toi, fais-tu les tâches demandées en classe?

ORDRE ET ORGANISATION

Selon les résultats, tu trouves que les élèves de ton cours et toi-même êtes *souvent excités et désorganisés/parfois excités et désorganisés/calmes et organisés* dans la classe.

- Si on parle de toi, t'arrive-t-il de déranger ou de perdre ton temps en classe?
- Qu'est-ce que ça signifie pour toi être « organisé », « désorganisé » ? Donne-moi des exemples.

CLARTÉ DES RÈGLES

Selon tes résultats, tu trouves que les règlements dans ton cours *ne sont pas clairs/sont plus ou moins clairs/sont clairs*.

- Quelles sont les règles en classe? Les respectes-tu? Si non, cela t'occasionne-t-il des problèmes?

INNOVATIONS

Selon tes résultats, tu trouves que dans ton cours on *n'encourage pas/encourage peu/encourage* l'innovation et la créativité.

- Si on parle de toi, est-ce que tu fais parfois preuve de créativité ou d'originalité à l'école? Donne-moi des exemples.
- Est-ce que tu trouves motivant qu'on te donne l'occasion d'être créatif à l'école?



TABLEAU 91 — LE COMPORTEMENT DE L'ADOLESCENT

QUESTIONNAIRE SUR LE COMPORTEMENT DE L'ADOLESCENT

Pour ce questionnaire, on t'a demandé de penser à ton comportement pendant les six derniers mois.

ÉCHELLE GLOBALE

Selon tes résultats, tu *as présenté plusieurs difficultés/as présenté certaines difficultés/n'as pas présenté de difficulté* quant à tes intérêts, tes sentiments ou tes comportements pendant les six derniers mois.

- De façon générale, pendant les six derniers mois, est-ce que tu as présenté des problèmes de comportement? Lesquels?
- Est-ce que tu as vécu des problèmes sur le plan émotif (anxiété, tristesse, isolement)? Lesquels?

RETRAIT/DÉPRESSION

Selon tes résultats, lorsque tu vis un problème, tu es quelqu'un qui *a souvent tendance/a parfois tendance/n'a pas tendance* à se sentir triste, à se renfermer ou à s'isoler.

- Est-ce que parfois tu aimerais avoir de l'aide ou parler d'un problème, mais tu n'oses pas?
- Est-ce que je peux m'attendre à ce que ce soit parfois difficile pour toi de me parler de problèmes que tu vis?
- T'arrive-t-il parfois de préférer être seul quand ça ne va pas?
- Te sens-tu parfois isolé à l'école ou ailleurs?

SOMATISATION

Selon tes résultats, lorsque tu vis un problème ou une situation de stress, tu es quelqu'un qui *a souvent tendance/a parfois tendance/n'a pas tendance* à ressentir des malaises physiques (ex. : mal au ventre, nausée, insomnie).

- Est-ce que parfois certains maux physiques sont tellement forts que tu manques des examens ou un exposé oral?
- Est-ce que parfois cela te cause des problèmes à l'école?

ANXIÉTÉ/DÉPRESSION

Selon tes résultats, lorsque tu vis un problème, tu es quelqu'un qui *a souvent tendance/a parfois tendance/n'a pas tendance* à ressentir de l'anxiété ou des sentiments de tristesse.

- Est-ce que tu dirais que, quand ça ne va pas, tu deviens plutôt anxieux? Déprimé? Ou les deux?
- Est-ce que parfois cela te cause des problèmes à l'école?

TABLEAU 91 — LE COMPORTEMENT DE L'ADOLESCENT (suite)

QUESTIONNAIRE SUR LE COMPORTEMENT DE L'ADOLESCENT

PROBLÈMES SOCIAUX

Selon tes résultats, tu es quelqu'un qui trouve *difficile/plus ou moins facile/facile* d'entrer en relation ou de bien s'entendre avec les autres.

- Y a-t-il des aspects que tu trouves difficiles dans tes relations avec les autres? Lesquels?
- Sans me nommer de noms, est-ce que certaines personnes à l'école te causent des problèmes? Si oui, peux-tu me donner un exemple de problème?
- Est-ce que tu trouves parfois que certaines personnes font de mauvaises blagues à ton sujet?

PROBLÈMES D'ATTENTION

Selon tes résultats, tu es quelqu'un qui *éprouve souvent des difficultés/éprouve parfois des difficultés/n'éprouve pas de difficulté* à se concentrer en classe.

- Quelles peuvent être les difficultés que ton manque de concentration te cause?
- Dans quelle situation ou matière scolaire trouves-tu que c'est le plus difficile pour toi de rester concentré?

COMPOTEMENTS DÉLINQUANTS

Selon tes résultats, tu es quelqu'un qui *enfreint souvent/enfreint parfois/n'enfreint pas* les règlements à l'école ou ailleurs.

- De façon confidentielle, est-ce que le fait d'enfreindre des règlements t'a déjà occasionné des problèmes dans le passé?
- Est-ce que tu vis encore des difficultés à ce sujet et, si oui, as-tu envie d'en parler?

COMPOTEMENTS AGRESSIFS

Selon tes résultats, tu es quelqu'un qui *démontre souvent/démontre parfois/ne démontre pas* de l'agressivité ou de l'opposition envers les autres.

- Est-ce que le fait d'être agressif ou de t'opposer à quelqu'un t'a déjà occasionné des problèmes à l'école?
- Quelles sont les situations qui te font vivre de la colère ou de l'agressivité?

TABLEAU 92 — LES ATTITUDES ENVERS L'ÉCOLE ET PERCEPTION DE CELLE-CI

QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ENVERS L'ÉCOLE ET PERCEPTION DE CELLE-CI

Pour ce questionnaire, on t'a demandé ce que tu pensais de l'école en général.

ÉCHELLE GLOBALE

Selon tes résultats, tu as une perception globale *négative/plus ou moins positive/positive* de ton vécu à l'école.

- Décris-moi une journée type à ton école.

SATISFACTION DE L'ÉCOLE

Selon tes résultats, tu *n'es pas satisfait/es plus ou moins satisfait/es satisfait* de ton école en général.

- Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'école? Qu'est-ce que tu aimes le moins?

ALIÉNATION DE L'ÉCOLE

Selon tes résultats, tu *vis souvent des sentiments négatifs/vis parfois des sentiments négatifs/ne vis pas de sentiment négatif* face à l'école, par exemple, la solitude, la déprime ou le sentiment d'être différent des autres.

- Connais-tu les raisons de ton malaise à l'école?
- Est-ce que tu participes à des activités ou des groupes à l'école?

SUCCÈS

Selon tes résultats, tu trouves que tu *n'as pas/as plus ou moins/as* les habiletés requises pour réussir.

- Quelles sont les habiletés que tu aurais à développer pour mieux réussir à l'école?
- Quelles sont les forces que tu as à l'école?
- Que fais-tu ou que pourrais-tu faire pour augmenter tes chances de réussir?
- Quelles sont tes stratégies pour étudier, pour faire tes devoirs, etc.?

TABLEAU 92 — LES ATTITUDES ENVERS L'ÉCOLE ET PERCEPTION DE CELLE-CI (suite)

QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ENVERS L'ÉCOLE ET PERCEPTION DE CELLE-CI

ATTITUDE ENVERS LES ENSEIGNANTS

Selon tes résultats, tu as une perception *négative/plus ou moins positive/positive* des enseignants de ton école.

- Qu'est-ce qui est difficile pour toi dans ton contact avec les enseignants?
- Y a-t-il des enseignants dans ton école que tu apprécies? Si oui, peux-tu identifier pourquoi?
- Qu'aimerais-tu améliorer dans ton contact avec tes enseignants?

CROYANCE/OPPORTUNITÉ

Selon tes résultats, tu *ne vois pas/vois peu/vois* la pertinence de ce que tu apprends à l'école pour te préparer à ta vie future.

- Déjà couvert dans la section portant sur le questionnaire sur le décrochage scolaire (Aspirations scolaires).

STATUT/ESTIME DE SOI À L'ÉCOLE

Selon tes résultats, tu trouves que les gens importants pour toi à l'école *ne t'attribuent pas d'importance/t'attribuent peu d'importance/t'attribuent de l'importance* et que ton image auprès des autres est *négative/plus ou moins positive/positive*.

- Quelles sont les personnes qui te font sentir important et qui te montrent de l'intérêt (école, famille, loisir)?
- Quelles sont les personnes qui ne te font pas sentir suffisamment important et qui ne te démontrent pas assez d'intérêt (école, famille, loisir)?

INTÉGRATION SOCIALE

Selon tes résultats, tu trouves que tu as des contacts *négatifs/plus ou moins positifs/positifs* avec tes amis à l'école.

- Qu'est-ce que tu trouves difficile dans l'amitié?
- T'arrive-t-il de te sentir seul, désirerais-tu avoir davantage d'amis?
- Est-ce que tes amis sont intéressés par l'école?

TABLEAU 93 — LES SENTIMENTS DÉPRESSIFS

QUESTIONNAIRE SUR LES SENTIMENTS DÉPRESSIFS

Pour ce questionnaire, on t'a demandé de dire comment tu t'es senti la semaine précédente.

Selon les résultats, et si on se réfère aux sept jours précédant l'évaluation, tu **as souvent éprouvé des sentiments/as parfois éprouvé des sentiments/n'as pas éprouvé de sentiment** de tristesse, de déprime, de dévalorisation ou d'autres sentiments dépressifs.

Attention, même si tu présentes certains signes, cela ne veut pas dire que tu fais une dépression. Cela signifie plutôt qu'il peut t'arriver, lorsque ça ne va pas bien pour toi, de te sentir déprimé, seul, de ne pas avoir le goût de faire tes activités habituelles, etc.

- Comment te sens-tu ces temps-ci?

- Est-ce que tu trouves que cela t'arrive souvent de te sentir déprimé?

- Vivais-tu une situation particulière au moment de l'évaluation?

RÉTROSPECTIVE DU BILAN

- De manière générale, tes trois forces principales sont :

- De manière générale, tes trois difficultés principales sont :

DÉFINIR AVEC L'ÉLÈVE UNE DIFFICULTÉ SUR LAQUELLE IL AIMERAIT TRAVAILLER
DANS LE CADRE DE SON ACCOMPAGNEMENT.

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — COMPRENDRE LE PROBLÈME

Grille à reproduire

Voir J'essaie de comprendre (p. 55-56).



DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — COMPRENDRE LE PROBLÈME	
Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____	
Parmi les difficultés que tu éprouves sur le plan de ton comportement ou de ta réussite scolaire, laquelle aimerais-tu changer (aider le jeune à la formuler de façon mesurable et observable)? _____ _____	
Parle-moi de l'historique de cette difficulté. • Depuis combien de temps vis-tu cette difficulté? _____ • Comment est-elle apparue? _____ • Ta difficulté s'est-elle aggravée ou améliorée depuis? _____	
Décris les circonstances qui entourent cette problématique présentement. • Dans quel contexte est-ce que ce problème survient? _____ • À quelle fréquence est-ce que ce problème survient? _____ • À quel moment de la journée? (Y a-t-il un cours en particulier?) _____	
Selon toi, quels sont les facteurs présents autour de toi qui pourraient maintenir cette problématique (mésentente avec un enseignant, incompréhension de la matière, etc.)? _____ _____	
Selon toi, retires-tu un avantage lorsque tu adoptes ce comportement? Si oui, lequel? (Aider le jeune à voir s'il y a certains gains secondaires associés à son comportement.) _____ _____	
Selon toi, quelles sont les conséquences à court et à long terme de cette problématique dans ta vie? _____ _____	

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

Figure 25 – Grille Démarche de résolution de problèmes – Comprendre le problème

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — TROUVER DES MOYENS

Grille à reproduire

Voir Je cible un objectif et un moyen (p. 57–58).

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — TROUVER DES MOYENS	
Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____	
Résume la problématique que tu aimerais changer. _____	
Cible un objectif à atteindre (concret et mesurable) et des critères de réussite réalistes. _____	
Énumère toutes les stratégies possibles et évalue-les (es-tu d'accord avec les stratégies, quels sont les avantages, les inconvénients?) _____ _____ _____ _____	
Choisis une à deux stratégie(s) (décris ta stratégie de façon observable et mesurable). _____ _____	
Quels sont les rôles de chacun (qui fait quoi et quand)? _____ _____	
Que fais-tu pour te féliciter de ta réussite? _____ _____	

Figure 26 — Grille Démarche de résolution de problèmes – Trouver des moyens

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE

Grille à reproduire

Voir J'évalue et je fais un suivi (p. 59 à 61).

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE	
Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____	
ON DISCUTE DE L'OBJECTIF	
Décris brièvement l'objectif choisi. _____	
Est-ce que tu l'as atteint?	
☐ OUI ☐ NON ☐ PARTIELLEMENT	
Si OUI, vois-tu des effets positifs ou négatifs? _____ _____	
Si NON ou PARTIELLEMENT, pourquoi? _____ _____	
Que fais-tu?	
☐ Tu poursuis le même objectif. ☐ Tu modifies ton objectif. ☐ Tu changes d'objectif.	
S'il y a des modifications à apporter à ton objectif, quelles sont-elles? _____ _____ _____	
Si tu changes complètement d'objectif, quel est ton nouvel objectif? (avec un seuil de réussite mesurable et observable) _____ _____ _____	

Figure 27 a) – Grille Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES — ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE (suite)

Grille à reproduire

Voir J'évalue et je fais un suivi (p. 59 à 61).

DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ÉVALUER L'OBJECTIF ET LES STRATÉGIES MISES EN PLACE (suite)	
Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____	
ON DISCUTE DES STRATÉGIES	
Décris brièvement la ou les stratégie(s) mise(s) en place. _____	
Est-ce que tu l'as ou les as utilisée(s)? ☐ OUI ☐ NON ☐ PARTIELLEMENT	
Si OUI, vois-tu des effets positifs ou négatifs? _____ _____	
Si NON ou PARTIELLEMENT, pourquoi? _____ _____	
La stratégie a été appliquée combien de temps? _____ semaines Note : Rappelle-toi qu'un minimum de deux semaines est requis pour mettre en place une stratégie et savoir si elle fonctionne.	
Que fais-tu? ☐ Tu poursuis le même objectif. ☐ Tu modifies ton objectif. ☐ Tu changes d'objectif.	
S'il y a des modifications à apporter à ta stratégie, quelles sont-elles? _____ _____ _____	
Si tu changes complètement de stratégie, quel est ta nouvelle stratégie? (en termes mesurables et observables) _____ _____ _____	

Figure 27 b) — Grille Démarche de résolution de problèmes – Évaluer l'objectif et les stratégies mises en place (suite)

LE BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT — Grille à reproduire

Voir J'évalue et je fais un suivi (p. 62 à 64).

LE BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT	
Nom de l'élève : _____ Nom de l'accompagnateur : _____	
Ce court résumé a pour but de faire une synthèse de l'accompagnement que vous avez réalisé cette année. Il constituera un aide-mémoire en vue de la poursuite de l'accompagnement l'an prochain ou, le cas échéant, du transfert de l'accompagnement vers une autre personne.	
1. Quels sont les objectifs qui ont été travaillés avec l'élève cette année?	
☐	Travailler la relation avec l'élève
☐	Améliorer les relations de l'élève avec les autres adultes de l'école
☐	Améliorer la réussite scolaire de l'élève (résultats scolaires, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)
☐	Diminuer l'absentéisme ou les retards scolaires de l'élève
☐	Améliorer le comportement de l'élève à l'école (diminuer les suspensions, les retenues, les envois au local d'encadrement, etc.)
☐	Favoriser chez l'élève la connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces
☐	Éveiller l'élève à ses projets de carrière (discussions, rappel de l'importance d'avoir un diplôme, stages, référence, etc.)
☐	Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes personnels (écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
☐	Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple (écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
☐	Soutenir l'élève dans la résolution de problèmes familiaux (écouter, objectiver, proposer des solutions, diriger vers un professionnel)
☐	Faire un retour avec l'élève sur l'objectif travaillé
☐	Autre (décrivez) : _____
2. Quelles sont les stratégies (moyens concrets) qui ont été planifiées avec l'élève pour atteindre ces objectifs cette année (indiquer quelles stratégies ont bien fonctionné ou non)?	
_____ _____	
3. Quels résultats ou changements ont été observés chez l'élève cette année?	
☐	Amélioration de la relation entre l'accompagnateur et l'élève
☐	Amélioration de ses relations avec les autres adultes de l'école
☐	Amélioration de sa réussite scolaire (résultats, participation en classe, travaux, examens, organisation, etc.)
☐	Diminution de l'absentéisme ou des retards scolaires
☐	Amélioration du comportement à l'école (diminuer suspensions, retenues, envois au local d'encadrement, etc.)
☐	Meilleure connaissance de soi, de ses champs d'intérêt et de ses forces
☐	Éveil à ses projets de carrière
☐	Résolution de problèmes personnels
☐	Résolution de problèmes avec les amis ou dans le couple
☐	Résolution de problèmes familiaux
☐	Autre (précisez) : _____
☐	Aucun ou peu de changement observé
☐	Détérioration (précisez) : _____

Figure 28 a) — Grille Le bilan de l'accompagnement

LE BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT (suite)

LE BILAN DE L'ACCOMPAGNEMENT (suite)									
4. Quels sont les points que l'élève doit continuer à travailler l'an prochain?									

5. En tant qu'accompagnateur, comment évaluez-vous la participation et l'engagement de l'élève lors de l'accompagnement cette année?									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aucune participation, élève complètement désengagé			Participation correcte, l'élève s'est bien engagé				Excellente participation, l'élève s'est fortement engagé dans la démarche		
Raisons qui motivent cette opinion : _____									

6. En tant qu'accompagnateur, croyez-vous qu'il serait utile et pertinent que l'élève poursuive l'accompagnement l'an prochain?									
☐ Oui ☐ Non									
Raisons qui motivent cette opinion : _____									

Autres commentaires ou renseignements sur l'élève pouvant s'avérer pertinents et utiles dans l'accompagnement :									

Signature de l'accompagnateur : _____									
Date : _____									

Figure 28 b) – Grille Le bilan de l'accompagnement (suite)



TRAIT D'UNION™

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 4



RÉPERTOIRE D'OUTILS EN LIEN AVEC LES DIFFICULTÉS PERSONNELLES



TABLE DES MATIÈRES

Présentation	163
1. Évaluation de mes forces - Grille à reproduire	164
2. Évaluation de mes difficultés - Grille à reproduire.....	165
3. Qui suis-je? - Grille à reproduire.....	166
4. Mon autobiographie	167
5. Mon journal de bord - Exemple de grille remplie	168
6. Mon journal de bord - Grille à reproduire.....	169
7. Bon de colère.....	170

Liste des tableaux

Tableau 94 - La gestion des émotions - La colère	171
Tableau 95 - La gestion des émotions - La tristesse.....	172
Tableau 96 - La gestion des émotions - La gêne.....	173
Tableau 97 - La gestion des émotions - La honte.....	174
Tableau 98 - La gestion des émotions - La peur et l'anxiété.....	175
Tableau 99 - Le stress	176
Tableau 100 - L'insomnie	177
Tableau 101 - Comment gérer le stress?.....	178
Tableau 102 - Technique de respiration.....	180
Tableau 103 - Techniques de relaxation	181
Tableau 104 - L'estime de soi.....	183
Tableau 105 - La déprime.....	184
Tableau 106 - Comment vivre une perte?.....	185
Tableau 107 - Faire des choix	186
Tableau 108 - Quand s'inquiéter pour soi-même?.....	187
Tableau 109 - Demander de l'aide.....	188
Tableau 110 - Comment aider un ami?.....	189
Tableau 111 - L'isolement	190
Tableau 112 - Les difficultés de communication.....	191
Tableau 113 - La résolution de conflits.....	192
Tableau 114 - Les étapes pour résoudre un problème	193
Tableau 115 - L'intimidation	194
Tableau 116 - Comment faire face à l'intimidation?.....	195
Tableau 117 - Comment cesser d'intimider les autres?.....	196
Tableau 118 - Comment faire cesser l'intimidation autour de toi?.....	197
Tableau 119 - Exemple de C. V.....	198

Liste des figures

Figure 29 - Grille Évaluation de mes forces	164
Figure 30 - Grille Évaluation de mes difficultés.....	165
Figure 31 - Grille Qui suis-je?	166
Figure 32 - Mon autobiographie	167
Figure 33 - Exemple de grille Journal de bord remplie	168
Figure 34 - Grille Journal de bord	169



PRÉSENTATION

Lorsque vient le temps de trouver un moyen concret pour travailler une difficulté chez un élève, des accompagnateurs nous ont mentionné leur besoin d'avoir accès à des outils qu'ils peuvent utiliser avec l'élève, que ce soit des questionnaires pour favoriser la connaissance de soi, des fiches de lecture ou des stratégies pour mieux gérer les émotions.

Cette annexe regroupe donc plusieurs outils vierges reproductibles en lien avec les difficultés personnelles des élèves. Puisque ces outils sont facultatifs, ils n'ont pas été expliqués dans le guide **Trait d'Union™**. Par contre, certains sont expliqués directement dans cette annexe afin de favoriser une utilisation optimale.

1. ÉVALUATION DE MES FORCES — Grille à reproduire

Voir les références suivantes :

- Étape 1 - J'établis ma relation (p. 32-33; p. 50 à 53)
- Étape 3 - Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58).

ÉVALUATION DE MES FORCES

1. Une chose que j'aime chez moi, c'est _____
2. Une chose que les autres aiment chez moi, c'est _____
3. Une chose que je fais très bien, c'est _____
4. Une difficulté que j'ai réussi à surmonter récemment, c'est _____
5. Quand je suis en pleine forme, je _____
6. Je suis content d'être _____
7. Ceux qui me connaissent apprécient que je _____
8. J'ai reçu un compliment récemment, c'était _____
9. Une de mes valeurs que je m'efforce beaucoup de mettre en pratique, c'est _____
10. Voici un exemple de l'attention que je porte aux autres _____
11. Les autres peuvent compter sur moi pour _____
12. On m'a dit que j'avais fait un bon travail quand j'ai _____
13. Une des choses que je réussis mieux cette année que l'an passé, c'est _____
14. Une chose que j'ai réglée, c'est _____
15. Je suis agréablement surpris quand _____
16. Je pense avoir assez de cran pour _____
17. Si j'avais à dire une seule bonne chose sur moi-même, je dirais que _____
18. Une façon dont je réussis à contrôler mes émotions, c'est _____
19. Un point sur lequel on peut vraiment me faire confiance, c'est _____
20. Une chose importante que je désire faire d'ici deux mois c'est _____

Figure 29 — Grille Évaluation de mes forces

2. ÉVALUATION DE MES DIFFICULTÉS — Grille à reproduire

Voir les références suivantes :

– Étape 3 – Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58).

ÉVALUATION DE MES DIFFICULTÉS

1. Ma plus grande difficulté est _____
2. Il y a un point qui me préoccupe beaucoup, c'est _____
3. Il y a quelque chose que je fais et qui m'attire des problèmes, c'est _____
4. Les sentiments négatifs que je ressens le plus souvent sont _____
5. Ces sentiments négatifs m'envahissent quand _____
6. La personne avec laquelle j'ai le plus de difficultés est _____
7. Ce que je trouve le plus difficile dans cette relation est _____
8. La situation avec laquelle j'ai le plus de difficulté est _____
9. Ma vie serait plus agréable si _____
10. J'ai tendance à me mettre les pieds dans les plats quand _____
11. J'ai du mal à faire face à _____
12. Ce qui m'énerve le plus, c'est _____
13. Je deviens anxieux/stressé quand _____
14. Une de mes valeurs que je mets trop peu en pratique est _____
15. J'ai peur de _____
16. Une chose que j'aimerais, c'est _____
17. Ce que les autres aiment le moins chez moi, c'est _____
18. Il y a une chose que je trouve très difficile, c'est _____
19. La chose que j'aimerais le plus changer chez moi, c'est _____

Figure 30 — Grille Évaluation de mes difficultés

3. QUI SUIS-JE? — Grille à reproduire

Voir les références suivantes :

- Étape 1 - J'établis ma relation (p. 32-33; p. 50 à 53)
- Étape 3 - Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58).

QUI SUIS-JE?

1. Ma plus belle qualité, c'est _____
2. Mon pire défaut, c'est _____
3. Mon plus beau souvenir, c'est _____
4. Quand je suis très fâché, je _____
5. L'activité de loisir que je trouve la plus intéressante, c'est _____
6. Si mes parents étaient plus _____, ils _____
7. Si j'étais plus _____, je _____
8. Le meilleur film que j'ai vu, c'est _____
9. Mon plus grand rêve, c'est de _____
10. Si j'étais aussi (adj.) _____ que (nom) _____, je (verbe) _____
11. Je serai heureux quand (sujet, verbe) _____
12. Si j'étais plus riche, je _____
13. La matière scolaire que je trouve la plus utile, c'est _____
14. La matière scolaire que je trouve la moins utile, c'est _____

Figure 31 — Grille Qui suis-je?

4. MON AUTOBIOGRAPHIE

Voir les références suivantes :

- Étape 1 – J'établis ma relation (p. 32-33; p. 50 à 53)
- Étape 3 – Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58).

MON AUTOBIOGRAPHIE
As-tu déjà pensé faire ton autobiographie? Cela te donnerait l'occasion de réfléchir aux événements de ta vie qui t'ont influencé pour que tu deviennes qui tu es aujourd'hui. Alors, parle-moi de :
1. TON PASSÉ
• Date et lieu de naissance • Certains événements marquants de ton enfance (tes premiers souvenirs) • Grandes joies et grandes peines (événements qui t'ont rendu très heureux et très malheureux) • Déménagements, voyages (qu'est-ce que tu en gardes comme souvenir?) • Anniversaire de naissance (comment as-tu célébré tes anniversaires?) • Écoles fréquentées (leur influence sur toi. Quels sont les enseignants ou autres personnes qui ont joué un rôle important dans ta vie?) • Organisations ou clubs dont tu as été membre (ton expérience) • Ce que tu as fait pendant tes étés (famille, amis) • Tes amis intimes (comment as-tu fait leur connaissance, quelles activités avez-vous partagées ensemble, ces amitiés ont-elle duré longtemps?) • Comment ton passé t'a-t-il influencé et permis d'être la personne que tu es aujourd'hui avec tes qualités et tes limites?
2. TA VIE MAINTENANT
• Dans ta famille (présente-les : parents, frères, sœurs. Ton rang dans la famille?) • À l'école (quels sont tes cours préférés et pourquoi? Dans quelle matière as-tu les meilleures/moins bonnes notes?) • Passe-temps (collections, cinéma, lecture, musique, sports, etc. Quelle importance ces passe-temps ont-ils dans ta vie?) • Tes plus grands succès (quels événements t'ont apporté le plus de satisfaction cette année?) • Énumère certaines caractéristiques héréditaires (des traits qui viennent de ta famille) • Autres événements importants que tu as vécus récemment • Comment ces événements t'influencent-ils encore aujourd'hui? • Tes qualités les plus importantes. Les faiblesses que tu voudrais améliorer. • Tes valeurs principales (qu'est-ce qui est important pour toi?)
3. TES PROJETS D'AVENIR
• Où te vois-tu dans 1 an, 5 ans, 10 ans? • Un rêve que tu aimerais réaliser dans ta vie future? • Tes projets d'avenir sont-ils les mêmes que lorsque tu étais jeune?

Figure 32 – Mon autobiographie

5. MON JOURNAL DE BORD — Exemple de grille remplie

Voir les références suivantes :

– Étape 4 – J'évalue et je fais un suivi (p. 34-35; p. 59 à 64).

MON JOURNAL DE BORD	
Les objectifs associés à cet outil sont multiples, on peut s'en servir : 1) avec un élève peu loquace pour qu'il parle de lui; 2) avec un élève qui a de la difficulté à se souvenir de ce qu'il a fait dans les derniers jours; 3) pour aider un élève à faire des liens entre ses habitudes de vie, son humeur et l'appréciation de son quotidien. L'outil demande à l'élève une certaine constance et il doit être utilisé dans des moments-clés (période de tension, de stress, de tristesse, etc.) chez l'élève et non à long terme.	
Mon heure de coucher : <u>2 h du matin</u> Mon heure de lever : <u>8 h 15</u> Quelle sorte de nuit ai-je passée? (rêves, cauchemars, réveils, etc.) : <u>Trop courte, je me suis réveillé souvent.</u> J'évalue ma nuit : <u>4</u> /10	J'identifie un aspect positif de ma journée ou une chose dont je suis fier : <u>J'ai aimé aller chez mes amis et j'ai fait une belle passe en skate.</u> J'identifie un aspect que j'ai trouvé difficile dans ma journée : <u>Me lever et ma retenue.</u> Qu'est-ce que je vais faire avec cette difficulté? <u>Essayer de me coucher plus tôt.</u>
Je décris les activités de ma journée : <u>Arriver en retard, aller à mes cours, aller en retenue le midi, faire du skate le reste du midi, retourner à mes cours, rentrer souper à la maison.</u>	Qu'est-ce que je retiens de ma journée? <u>Si je me couche à 2h du matin, je ne suis pas capable de me lever à temps, donc j'arrive en retard et ça me donne une retenue. Aussi, quand je suis fatigué, je ne fais rien dans mes cours et je suis dans le trouble après pour mes travaux.</u>
Je décris les activités de ma soirée : <u>Aller chez des amis, jouer à Halo 3 jusqu'à tard, rentrer chez moi, écouter la télé et m'endormir dans le salon.</u>	
Comment je me suis senti (émotions, sentiments)? <u>Fatigué, pas le goût de travailler.</u> J'évalue l'ensemble de ma journée : <u>6</u> /10	

Figure 33 — Exemple de grille Journal de bord remplie

6. MON JOURNAL DE BORD — Grille à reproduire

MON JOURNAL DE BORD	
Mon heure de coucher : _____ Mon heure de lever : _____ Quelle sorte de nuit ai-je passée? (rêves, cauchemars, réveils, etc.) : _____ _____ J'évalue ma nuit : _____ /10	J'identifie un aspect positif de ma journée ou une chose dont je suis fier : _____ _____ J'identifie un aspect que j'ai trouvé difficile dans ma journée : _____ _____ Qu'est-ce que je vais faire avec cette difficulté? _____ _____ _____
Je décris les activités de ma journée : _____ _____ _____ _____	
Je décris les activités de ma soirée : _____ _____ _____ _____	
Comment je me suis senti (émotions, sentiments)? _____ _____ _____ J'évalue l'ensemble de ma journée : _____ /10	Qu'est-ce que je retiens de ma journée? _____ _____ _____ _____ _____ _____

Figure 34 — Grille Journal de bord

7. BON DE COLÈRE

Voir les références suivantes :

- Étape 3 - Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58)
- Étape 4 - J'évalue et je fais un suivi (p. 34-35; p. 59 à 64).

EN CAS
DE CRISE,
FROISSEZ
VIOLEMMENT
CE BON ET
JETEZ-LE
RAGEUSEMENT
À LA
RÉCUPÉRATION!



TABEAU 94 — LA GESTION DES ÉMOTIONS

LA COLÈRE

C'est un sentiment de violent mécontentement qui se présente sous différentes formes et différents niveaux d'intensité. On se sent fâché, frustré, agressif ou enragé. La colère est universelle. Nous la ressentons tous à un moment ou à un autre. C'est la façon de l'exprimer qui est différente pour chacun. La colère peut être positive lorsqu'elle défoule et libère des tensions intérieures et quand elle nous pousse à poser des actions qui nous permettent de nous améliorer ou de régler un conflit. Elle est cependant nuisible lorsqu'elle entraîne des frustrations que l'on garde en soi ou quand elle nous amène à avoir des comportements agressifs incontrôlables.

QUE FAIRE APRÈS UNE EXPLOSION DE COLÈRE ?

APRÈS L'ORAGE

Il se peut que tu ressenties de la culpabilité et de la gêne après une crise de colère; tu peux avoir l'impression d'être allé trop loin.

RÉACTIONS POSSIBLES. Tu peux...

- t'excuser auprès des personnes devant qui tu as perdu ton sang-froid;
- expliquer ce qui vient de se passer en parlant au JE;
- trouver des façons d'exprimer tes frustrations autrement;
- te pardonner à toi-même.

COMMENT MIEUX MAÎTRISER TA COLÈRE ?

COMPRENDRE

Identifie ce qui a déclenché ta colère. Est-ce qu'un événement ou une personne précise est à l'origine de ta colère? Que s'est-il passé? Comment as-tu exprimé ta colère?

PRÉVENIR

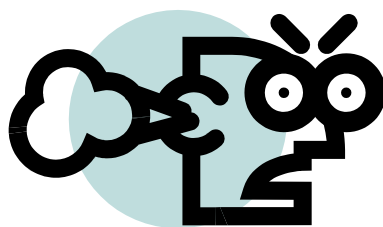
Identifie les signes qui t'indiquent que l'intensité de ta colère monte afin de prendre les moyens pour la faire baisser.

SE DONNER DU REcul

Identifie comment tu pourrais te donner un temps d'arrêt avant de réagir.

EXPRIMER TES SENTIMENTS

Identifie les autres façons d'exprimer ta colère sans frapper, crier, insulter ou casser quelque chose.



LA TRISTESSE

C'est un état de chagrin et de peine qui peut être plus ou moins long selon ce qui l'a causé. Il se peut que tu manifestes ta tristesse en pleurant ou en te retirant dans ta bulle. Il se peut aussi que tu aies l'impression de ne plus avoir envie de rien, de perdre toute motivation.

La tristesse va et vient. Si tu sens que ta tristesse prend toute la place ou que tu n'en sors pas, n'hésite pas à consulter un professionnel.

COMMENT MIEUX COMPOSER AVEC TA TRISTESSE ?

LAISSE-TOI ALLER...

... à la tristesse, sans lutter inutilement contre les larmes ou la peine. Si cette émotion se présente, pourquoi ne pas lui laisser un peu de place pour s'exprimer?

PAUSES DE PEINE

Exprimer ta tristesse en pleurant ou en parlant, ça peut te faire du bien et te libérer d'une certaine douleur. Mais tu dois aussi te donner du temps pour te changer les idées et pour prendre des pauses. Quelles activités te permettent de te sentir mieux?

PARLES-EN

Ne garde pas toute cette tristesse pour toi! Tu peux parler de tes sentiments et de tes préoccupations à des personnes en qui tu as confiance. Elles peuvent t'aider à trouver des solutions.



TABEAU 96 — LA GESTION DES ÉMOTIONS

LA GÊNE

C'est un état d'embarras et de malaise qui se manifeste après une situation particulière. Chaque personne est embarrassée à la suite de choses différentes. Qu'est-ce qui te gêne, toi? Connais-tu les causes de ta gêne?

La gêne peut t'amener à ne plus savoir comment réagir. Cela peut créer un malaise pour toi-même et pour les gens qui te côtoient.

COMMENT VAINCRE TA GÊNE?

AFFIRME-TOI

Lorsque tu sens monter le malaise face à une situation ou devant certaines personnes, te donnes-tu le droit de nommer ton malaise plutôt que de te laisser paralyser par lui?

DONNE-TOI UNE CHANCE

Parfois, on est mal à l'aise parce qu'on doit participer à une nouvelle activité ou parce qu'on se retrouve devant de nouvelles personnes. Avant de te retirer dans ta bulle, peux-tu te donner la chance d'essayer?

APPRENDS À BIEN TE CONNAÎTRE

Tu peux te respecter et éviter de te retrouver dans des situations où tu n'es pas à l'aise, lorsque c'est possible.

OUVRE TON COFFRE À OUTILS

Tu peux trouver des stratégies qui te permettront de diminuer le plus possible ton embarras (trouver du soutien auprès d'un ami, bien connaître ton sujet dans le cas d'un exposé oral, relaxer la veille d'une situation qui est plus délicate pour toi, parler de ta gêne quand elle t'envahit). Quelles sont tes stratégies?

NE RESTE PAS SEUL

Si la gêne t'amène à t'isoler ou à éviter beaucoup de situations ou de personnes et que tu ne peux plus fonctionner au quotidien, parles-en avec un adulte ou un intervenant de ton école. Ne reste pas pris avec ta gêne!



LA HONTE

C'est un sentiment pénible d'humiliation, d'impression d'être inférieur ou de valoir moins que les autres. Ce sentiment survient soit parce qu'on se juge sévèrement, soit parce qu'on a posé un geste ou dit une parole qui a eu des conséquences.

La faute à qui? On peut se sentir honteux de quelque chose qui nous est arrivé sans que ce soit de notre faute. Si cela t'arrive, tu dois te demander ce qui entraîne cette honte pour pouvoir y réagir. Tu n'as pas à avoir honte de quelque chose dont tu n'es pas responsable.

QUE FAIRE SI TU RESSENS DE LA HONTE?

FAIS DU MÉNAGE

À quoi réagis-tu exactement? Comment te sens-tu quand tu as honte? Prends-tu sur toi tout le poids d'un conflit lorsque tu en vis un? Quand on sait ce qui nous appartient dans une situation, on peut mieux évaluer.

MIROIR TRUQUÉ

Parfois, on est le pire juge de soi-même. On se juge plus sévèrement que nécessaire ou plus sévèrement que les autres le font.

RÉPARE TES TORTS

Si tu as réellement fait un geste ou dit quelque chose de trop, le sentiment de honte peut t'indiquer que tu peux t'excuser ou tenter de recoller les pots cassés.

EXPLIQUE-TOI

As-tu pris le temps de parler aux personnes que tu as blessées pour qu'elles comprennent que tu n'es pas fier de toi? Parfois, le fait d'en parler à la personne concernée peut aider à régler un conflit et te soulager de la honte. Tu peux aussi parler de ce que tu ressens et tenter de trouver des façons de réagir, et ce, en compagnie d'un ami, d'un adulte ou d'un intervenant.



LA PEUR ET L'ANXIÉTÉ

LA PEUR

C'est un état qui se présente quand on se sent en danger ou menacé, que le danger soit réel ou non. En fait, selon les personnes, tout peut être une cause de peur !

L'ANXIÉTÉ

C'est un état intense, une grande inquiétude, un signal d'alarme que notre tête et notre corps nous envoient. Elle peut envahir tout d'un coup la personne ou l'accompagner pendant de longs laps de temps.

LES SIGNES

L'anxiété se manifeste par des signes physiques qui ressemblent à ceux de la peur comme suer, avoir les mains moites, avoir des tremblements, des palpitations cardiaques, du stress. C'est différent pour chacun.

TU AS PEUR OU TU VIS DE L'ANXIÉTÉ : QUE FAIRE ?

COMPRENDS

Es-tu capable de déterminer quelles situations te font vivre ces émotions envahissantes ? Dans quels endroits ou avec quelles personnes as-tu tendance à développer ces réactions ? De quoi as-tu peur précisément ?

REPRENDS LE CONTRÔLE

L'anxiété et la peur sont des réactions aux dangers physiques ou psychologiques qu'ils soient réels ou non. Tu peux décider de faire quelque chose pour ne plus te sentir envahi.

RETROUVE TON CALME

L'anxiété et la peur ne se calment pas toujours quand tu le veux et comme tu le veux. Quelles sont tes façons de relaxer, de prendre soin de toi, de te calmer ? Tu peux prendre le temps de bien respirer et de te remémorer des images ou des souvenirs rassurants.

FAIS-TOI AIDER

Si la peur et l'anxiété sont trop intenses, si elles t'empêchent de mener à bien tes activités quotidiennes ou si tu sens que le signal d'alarme se déclenche pour un rien, prends le temps d'en parler avec un adulte ou un professionnel. C'est important !

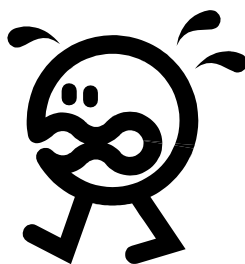


TABLEAU 99 — LE STRESS

Le stress, c'est une réaction physique à des situations qui peuvent être agréables ou non (un horaire chargé, des préoccupations diverses, des activités plein l'agenda, des travaux et des examens scolaires). Tu te reconnais?

Le stress est positif et utile lorsqu'il donne l'énergie nécessaire pour s'adapter aux situations nouvelles ou qui font peur. Par contre, lorsqu'il s'accumule, il peut devenir néfaste. Il risque alors de diminuer la concentration, le rendement scolaire et la patience. Il peut également engendrer irritabilité, fatigue ou dépression. Aussi, tu dois porter une grande attention aux signes de stress que tu ressens afin de mieux le contrôler.

RESSENS-TU DU STRESS?

Tu peux reconnaître le stress à différents signes, tels que :

- une boule dans la gorge;
- un nœud dans l'estomac;
- la perte ou l'augmentation de l'appétit;
- des problèmes de sommeil;
- un malaise généralisé;
- une tristesse ou une fatigue inexplicée;
- une plus grande irritabilité.

QUE FAIRE?

PRÉVOIS LES COUPS

Le stress peut être évité si tu trouves des stratégies et des moyens qui te permettent de voir venir les épreuves ou les changements et de rester en équilibre.

AIE DU PLAISIR!

As-tu du temps pour pratiquer des activités et voir les personnes que tu aimes? Celles qui t'apportent du plaisir peuvent, elles aussi, être ajoutées à ton agenda!

PARLES-EN

Ne reste pas seul avec les émotions que tu vis, les changements qui ont lieu dans ta vie et à propos desquels tu es plus ou moins à l'aise. Ouvre-toi et laisse sortir le stress.

CHANGE TA VISION

Choisir de voir la vie avec optimisme te permet de vivre le stress comme une motivation à bouger et à te dépasser plutôt que comme un boulet à ton pied.



TABEAU 100 — L'INSOMNIE

L'insomnie, c'est le fait de ne pas pouvoir dormir suffisamment ou de ne pas dormir du tout pendant la nuit (ce qui empêche de fonctionner efficacement le lendemain). Les signes qu'on peut reconnaître sont : la difficulté à s'endormir, les fréquents réveils pendant la nuit et le réveil prématuré le matin. Mais attention! Ils doivent être présents assez longtemps.

SI TU SOUFFRES D'INSOMNIE, DES CHOSÉS À SAVOIR :

HUIT HEURES PAR NUIT

Chacun a besoin d'un nombre d'heures de sommeil et cela est différent d'une personne à l'autre. Es-tu encore fatigué le matin? T'endors-tu pendant la journée? Tu peux ajouter ou diminuer les heures de sommeil suivant tes besoins.

DORMIR SUR LA CORDE RAIDE...

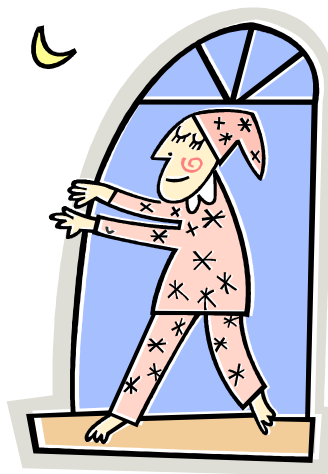
Généralement, le sommeil vient quand on est détendu ou très fatigué. Si tu es particulièrement stressé, as-tu pensé à prendre le temps de relaxer avant de te mettre au lit? À faire une activité qui te calme et qui fait peu appel à ta concentration? À compter des moutons?

HYGIÈNE DE VIE

Établir une routine du sommeil, éviter de consommer de la caféine, de l'alcool et des stimulants, éviter les siestes pendant la journée et prendre des aliments légers comme collation le soir sont des moyens pour prévenir l'insomnie. En connais-tu d'autres?

DÉMARCHE À FAIRE

Si l'insomnie s'installe de façon permanente ou si ton sommeil ne te permet plus de récupérer suffisamment, n'hésite pas à consulter un médecin. Il verra avec toi quelles sont les options à favoriser et si l'insomnie est reliée à un autre problème de santé.



TABEAU 101 — COMMENT GÉRER LE STRESS ?

TU DOIS TOUT D'ABORD APPRENDRE À IDENTIFIER LE STRESS

- Les symptômes de stress peuvent être psychologiques, sociaux et physiques comme la fatigue, les changements d'appétit, les maux de tête, les pleurs, les changements dans les habitudes de sommeil;
- Certaines personnes stressées peuvent commencer à consommer de l'alcool ou des drogues pour diminuer leur malaise;
- Les personnes qui vivent beaucoup de stress peuvent vivre différents sentiments, comme la peur, la frustration ou l'indifférence;
- Si tu penses que le stress nuit à tes études, une première étape consiste à aller chercher le soutien d'un intervenant, à l'école ou ailleurs.

Arriver à bien gérer le stress, c'est être capable de rester en contrôle même si les situations, les personnes ou les événements autour de nous sont exigeants (ex. : avoir plusieurs examens difficiles d'affilée en plus de ton patron qui veut que tu fasses des heures au travail).

QUELS SONT LES TRUCS POUR MIEUX GÉRER SON STRESS?

■ **Essaie d'être positif**

Pense positivement, tu es capable de réussir! Élimine tes idées négatives.

■ **Tente d'utiliser ton stress**

Si tu n'arrives pas à le combattre et si tu ne peux pas en échapper, fais avec et essaie de l'employer d'une manière productive.

■ **Cherche**

Essaie de voir s'il y a quelque chose que tu peux faire pour changer ou mieux contrôler la situation.

■ **Apprends à te détendre le mieux possible**

La méditation et les exercices de respiration sont efficaces pour reprendre le contrôle. Exerce-toi à te libérer des idées noires.

■ **Retire-toi de la situation stressante**

Si tu peux, donne-toi une chance pour quelques instants.

■ **Établis des objectifs réalistes pour toi-même**

En réduisant le nombre d'activités et de tâches dans ta vie, tu pourras aussi réduire la surcharge.

■ **Ne fais pas une montagne**

Donne la priorité aux choses importantes et laisse tomber les autres.

■ **Ne t'inquiète pas excessivement en te souciant de tes tâches**

Prends chaque tâche comme elle vient ou en fonction de règles de priorité.

■ **Change graduellement ta façon de réagir**

Mais n'essaie pas de tout changer d'un seul coup! Concentre-toi sur un événement stressant et tente de gérer tes réactions par rapport à celui-ci pour débiter.

■ **Change la manière dont tu vois les choses**

Apprends à reconnaître le stress pour ce qu'il est. Fais attention aux signaux que ton corps t'envoie.

■ **Évite de réagir de manière extrême**

Pourquoi détester quand un peu de dégoût serait suffisant? Pourquoi s'inquiéter quand tu pourrais uniquement être nerveux? Pourquoi s'enrager quand une « petite montée de lait » suffirait? Pourquoi être déprimé quand on ne peut être qu'un peu triste?

■ **Évacue le stress par l'activité physique**

Cours, va jouer au tennis, jardine, etc.

■ **Dors suffisamment**

Le manque de repos aggrave le stress.

■ **Fais quelque chose pour les autres**

Ça aide à penser à autre chose!

■ **Évite les médicaments et la fuite**

L'alcool et les drogues peuvent masquer le stress. Ils ne t'aideront pas à t'en débarrasser.

■ **Crée-toi une carapace**

La base de la gestion du stress est de savoir que tu en es le premier responsable!

Surtout, n'oublie pas : si le stress te met dans un état tel que cela nuit à tes activités scolaires, sociales ou professionnelles, DEMANDE DE L'AIDE!

TABEAU 102 — TECHNIQUE DE RESPIRATION

Lorsque l'on vit une situation difficile et que l'on se sent triste, stressé, anxieux, frustré, qu'on a peur, etc., on peut avoir de la difficulté à comprendre ce qui se passe, à voir les choses clairement ou à prendre une décision. Afin de se calmer, une technique simple de respiration peut être utilisée. Cette technique peut aussi être utilisée pour s'apaiser au moment du coucher ou tout simplement pour se détendre à n'importe quel moment de la journée.

1. Place-toi dans une position confortable.

Par exemple : assis sur une chaise, debout les bras le long du corps, allongé sur un divan ou un lit.

2. Inspire lentement en comptant jusqu'à 4.

3. Expire lentement en comptant jusqu'à 8.

4. Reprendre environ 5 fois.

TABLEAU 103 — TECHNIQUES DE RELAXATION

La relaxation est une activité à la portée de tous et qui peut être pratiquée à n'importe quel moment de la journée. Elle est facile d'application, sans risque et sans effet secondaire. La relaxation est un moyen efficace pour faire face à une situation de tension ou pour prévenir ou soulager le stress, la fatigue, la douleur, etc. Elle aide aussi à surmonter l'anxiété qui précède des situations difficiles (exposé oral, examen, entrevue, etc.). Finalement, elle peut être utilisée au quotidien simplement pour se détendre. Il existe plusieurs exercices de relaxation, mais en voici quelques-uns.

TECHNIQUE DE JACOBSON



(adaptation de E. Jacobson (1957), You Must Relax. 4^e éd., McGraw-Hill : New York)

La technique de Jacobson prend quelques minutes à réaliser. Elle requiert de la pratique pour apprendre les étapes, mais elle apporte un sentiment de détente et de bien-être.

1. Pour commencer l'exercice, ferme les yeux et concentre-toi sur les sensations physiques de ton corps. Assieds-toi confortablement sur une chaise, les jambes légèrement écartées, les pieds à plat sur le sol, et pose les mains sur tes cuisses.

Demeurer dans cette position 5 secondes)

2. Contracte tes poings. Demeure détendu dans le reste de ton corps. Porte seulement ton attention sur tes bras et tes mains. Contracte les muscles de tes bras autant que tu le peux.

Demeurer dans cette position 5-7 secondes)

Maintenant, relaxe tes bras et tes mains. Imagine que toute l'énergie de tes bras sort par le bout de tes doigts. Sens tes bras si détendus que tu ne pourrais même pas lever une plume.

3. Contracte les muscles de ton visage seulement. Hausse tes sourcils et serre les dents. Contracte chaque muscle de ta tête autant que tu le peux.

Demeurer dans cette position 5-7 secondes)

Maintenant, détends ton visage et ta tête. Laisse ta mâchoire relâchée, tes paupières fermées et tes sourcils détendus. Imagine que toute l'énergie de ta tête sort par ton visage.

4. Prends quelques respirations profondes. Inspire profondément et garde l'air dans tes poumons. Contracte tes épaules et ton dos, ta poitrine et ton estomac. Garde les muscles de ton estomac tendus. Ne contracte pas les mains, seulement ta poitrine et le reste de ton tronc.

Demeurer dans cette position 5-7 secondes)

Maintenant, relaxe-toi, détends-toi. Expire puis inspire normalement. Relaxe tous tes muscles. Profite du bien-être de sentir ton corps détendu.

(Demeurer détendu 5-7 secondes)

5. Contracte les muscles de tes jambes, de tes cuisses. Lève tes jambes un peu au-dessus du sol. Presse tes genoux ensemble. Contracte tes mollets. Maintenant, appuie fermement tes orteils contre le sol. Contracte tes pieds. Pointe tes pieds vers le haut.

Demeurer dans cette position 5-7 secondes)

Maintenant, détends-toi. Imagine que toute la tension sort par le bout de tes orteils, que tes dernières étincelles d'énergie sortent de ton corps. Tu es maintenant complètement détendu. Visualise quelque chose qui t'apporte du bien-être (plage, nature, etc.) et reste détendu au moins 4 minutes.

6. Ouvre les yeux lentement. Bouge tes bras et tes jambes. Fais également bouger tes doigts et tes orteils. Ramène tranquillement ton corps à la position normale. L'exercice est terminé!

TECHNIQUE DE BENSON

(adaptation de H. Benson (1987), *Your Maximum Mind*. Avon Books : New York)

La technique de Benson demande moins de temps que celle de Jacobson et elle a l'avantage de pouvoir s'utiliser partout.

La première étape est de choisir un mot ou une phrase à répéter, ou encore une image à visualiser. Le mot ou l'image doit être agréable, t'apporter du bien-être et te faire oublier tes inquiétudes.

Il y a quatre choses à faire avant de commencer :

- Trouver un endroit tranquille;
- Trouver un moment calme dans la journée;
- Choisir une position confortable;
- Oublier les préoccupations de la journée.

Pour mettre la technique à l'essai, voici comment faire :

- Assieds-toi confortablement. Tu peux aussi t'allonger;
- Ferme les yeux;
- Porte ton attention sur ta respiration. N'en change pas le rythme, soit simplement attentif;
- Visualise ton image ou dis ton mot en expirant;
- Relâche progressivement tes muscles.



Continue durant environ 10-20 minutes. Tâche de demeurer concentré sur ta respiration et sur l'image ou le mot que tu retiens.

Quand tu as terminé et que tu te sens bien relaxé, attends quelques minutes avant de reprendre tes activités. Si tu étais couché, assieds-toi pendant quelques minutes.

PROBLÈMES COMMUNS AUX TECHNIQUES DE RELAXATION

Il est nécessaire de pratiquer régulièrement les techniques de relaxation pour qu'elles soient efficaces. Toutefois, il n'est pas rare de rencontrer certains problèmes lors de l'application de ces techniques :

- Pensées distrayantes : il faut simplement réorienter ta pensée vers ta respiration, de même que ton image ou ton mot.
- Distractions externes : il faut essayer de trouver un endroit plus tranquille.
- Réactions physiques et sensations : il est normal de ressentir des contractions musculaires, car ton corps se détend. Plus tu appliqueras les techniques de relaxation, moins tu auras ces réactions.

TABEAU 104 — L'ESTIME DE SOI

L'estime de soi, c'est l'image que l'on a de soi-même et de ce que l'on vaut comme personne. Avoir une bonne estime de soi, c'est avoir un jugement réaliste de soi-même, avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses, et c'est s'accepter le plus possible, tel que l'on est.

Ton estime personnelle se développe au fur et à mesure que tu vis des expériences, certaines positives, d'autres moins. Ton cheminement t'amène à te faire une idée de ce que tu apprécies de toi et de ce que tu souhaites changer. C'est aussi par les expériences que tu vis et l'attitude que tu développes face aux difficultés que tu peux arriver à t'estimer un peu plus.

COMMENT AMÉLIORER TON ESTIME PERSONNELLE?

SOIS RÉALISTE

On a tous nos talents, nos habiletés, nos forces, nos faiblesses. As-tu une idée juste de qui tu es?

CHOISIS LE REGARD QUE TU POSES

Tu peux décider de regarder ce que tu n'es pas et ce que tu n'as pas ou mettre l'accent sur ce que tu as et ce que tu es. Quelles lunettes choisis-tu? Les roses ou les noires?

PRENDS LE TEMPS DE SAVOURER!

Quand tu vis un succès ou que tu réussis un bon coup, prends-tu le temps d'être fier de toi, de te féliciter et de laisser les autres te complimenter?

DÉPASSE TES LIMITES

Parfois, le meilleur moyen de surmonter les « Je ne suis pas capable », c'est en se donnant des défis qui nous obligent à changer notre façon de nous percevoir et qui nous prouvent le contraire.

VIS TES EXPÉRIENCES

On peut choisir de voir les choses que l'on réussit moins bien comme des échecs, mais on peut aussi choisir de les voir comme des expériences qui nous permettent de mieux nous connaître!

ÉVITE DE TE COMPARER

Envier ou se comparer aux autres peut nous causer beaucoup de souffrances inutiles. Tu es différent des autres et tu as des traits qui te rendent unique, spécial. Pourquoi vouloir être le clone de quelqu'un d'autre?

DIMINUE TES EXIGENCES!

Tout le monde a des faiblesses et des zones de fragilité. As-tu tendance à t'en demander trop? À te mettre trop de pression sur les épaules? Crois-tu qu'il faut absolument réussir dans tout? Une telle pression est rarement bénéfique!

POSE DES QUESTIONS

On peut être le pire juge de soi-même! Oses-tu questionner ta famille et tes amis pour savoir ce qu'ils pensent de toi?

TABLEAU 105 — LA DÉPRIME

La déprime, c'est un état de tristesse prolongé. Tu peux te sentir déprimé parce que tu vis une peine d'amour qui perdure, parce que tu n'as pas eu les résultats espérés lors d'examens ou de compétitions sportives. Tu peux aussi être déprimé parce que tu vis un conflit avec un parent, un ami ou parce que tu as un peu perdu le sens de ta vie !

C'est une panne d'énergie et de motivation. Lorsqu'on déprime, on voit la vie en noir, on pleure, nos habitudes de sommeil et d'appétit changent, on est irritable. Mais après un certain temps, quand les problèmes trouvent une solution, on retrouve notre bonne humeur.

QUE FAIRE ?

ESSAIE DE COMPRENDRE

Qu'est-ce qui te déprime et te fait voir la vie en noir ?

CHERCHE LE PLAISIR !

Les moments de déprime sont de bons moments pour revoir tes amis, profiter de leur chaleur et de leur compréhension. Qu'en penses-tu ? Il vaut mieux être entouré que seul.

PRENDS SOIN DE TOI

Dans les temps de déprime, il est important de faire attention à soi et de ressortir ses habitudes réconfortantes. C'est le temps pour un bain moussant, pour manger un plat qui te rappelle de beaux souvenirs ou pour écrire dans ton journal intime...

PARLES-EN

Confie ce qui te préoccupe ou ce qui t'amène à être moins enjoué. N'hésite pas à parler à un ami, à un parent ou à un intervenant de ton école.

CONSULTE

Si tu sens que ta déprime perdure ou que les symptômes sont de plus en plus intenses et prennent de plus en plus de place, n'hésite pas à consulter un médecin ou un professionnel, comme un psychologue, pour recevoir le traitement approprié. Certains états de déprime peuvent être de nature biologique. Il faut y voir !

TABEAU 106 — COMMENT VIVRE UNE PERTE ?

La perte, c'est lorsqu'on n'a plus accès à une personne ou à une chose que l'on considère comme importante, par exemple un ami qui part ou avec lequel on se dispute, une rupture amoureuse, une séparation dans la famille, le décès d'un proche, etc. C'est un événement normal, mais qui bouleverse le quotidien et nécessite une adaptation.

LES FAÇONS DE RÉAGIR À LA PERTE

Différentes réactions sont possibles lorsqu'on est confronté à une perte importante. Toutes les personnes ne vivent pas cette situation de la même manière ni avec la même intensité.

LA NÉGATION

« **C'EST IMPOSSIBLE !** » Dans le cas d'une séparation ou de la perte d'un proche, tu peux avoir tendance à nier ce qui arrive. Tu ne veux pas croire que c'est vrai. Il est normal d'être sous le choc et de ne pas ressentir d'émotion sur le coup.

LA COLÈRE

« **L'AUTRE N'AVAIT PAS LE DROIT DE PARTIR !** » Tu peux ressentir beaucoup de colère, de frustration, d'injustice et d'incompréhension. Tu perçois le départ ou la perte de l'autre comme une trahison et un abandon. Tu peux avoir tendance à déplacer ta colère vers tes amis ou ta famille. Être en colère, c'est normal. Par contre, l'agression verbale ou physique d'autres personnes n'est pas un moyen acceptable pour exprimer ta colère. Parle !

LA CULPABILITÉ

« **JE FERAIS N'IMPORTE QUOI POUR QUE L'AUTRE REVIENNE !** » Tu peux espérer que l'autre reviendra, tu peux aussi te sentir coupable. Il peut t'arriver de regretter certaines choses et de croire que tu as tous les torts (C'est de ma faute, j'aurais dû lui dire avant que je l'aimais...). La culpabilité ne changera rien à la situation. Tu n'as de pouvoir que sur toi-même. Pour cette raison, il est important que tu penses à toi et que tu regardes droit devant.

LA TRISTESSE

« **JE N'AI PLUS LE GOÛT DE RIEN...** » Tu es triste et tu pleures beaucoup. Tu as l'impression d'avoir perdu une partie de toi-même. Encore là, c'est normal. Il est important de t'accorder du temps pour pleurer, mais tu dois aussi continuer tes activités afin de te changer les idées. Tu ne dois pas perdre de vue toutes les personnes que tu aimes et qui sont encore autour de toi.

VIVRE AVEC LA PERTE

« **J'Y PENSE ENCORE PARFOIS, MAIS JE M'EN SORS.** » Après avoir passé à travers toute cette gamme d'émotions, tu apprends ensuite à vivre avec la perte. Tu deviens capable de garder les bons souvenirs, mais aussi les moins bons. Tu commences à avoir plus confiance en toi, tu te sens mieux et l'avenir ne semble plus aussi noir qu'avant. Tu as de nouveaux rêves et tu es capable d'avoir du plaisir.

PISTES DE RÉFLEXION POUR APPRIVOISER UNE PERTE IMPORTANTE...

DONNE-TOI DU TEMPS

Seul le temps finit par mettre suffisamment de distance entre toi et l'événement pour que tu t'en remettes lentement.

GARDE LES BONS SOUVENIRS

Tu as perdu quelqu'un ou quelque chose, mais les bons souvenirs que tu as te resteront toujours.

PRENDS SOIN DE TOI

Évite de te culpabiliser quant à la perte que tu viens de vivre. Cela ne ramènera rien.

NE RESTE PAS SEUL INUTILEMENT

Entoure-toi d'amis et de gens que tu aimes. Continue à voir des gens et à pratiquer les activités que tu apprécies. Parle de ce que tu ressens à quelqu'un en qui tu as confiance, comme à un ami, à un parent ou à un adulte que tu aimes bien.



Petit à petit, quand la souffrance diminuera, tu verras que cette expérience pourra t'avoir fait grandir de toutes sortes de façons.

TU AS TOUJOURS LE CHOIX!

Parfois, tu peux te sentir triste ou faire face à une difficulté qui te semble impossible à surmonter. Tu peux avoir l'impression d'être victime de la situation ou des mauvaises intentions de quelqu'un. Dans ces cas-là, dis-toi que tu as toujours le choix de modifier la manière dont tu vois la situation et ton attitude et tes comportements face à celle-ci.

Par exemple :

Tu peux choisir d'être négatif, de continuer à fréquenter une personne qui ne te rend plus heureux, de te sentir incompetent dans ceci ou incapable de cela.

Ou

Tu peux choisir de voir le côté positif d'une situation, de dénoncer un abus, de dire ce que tu veux, de faire des efforts pour changer des circonstances qui ne te conviennent plus ou pour résoudre un problème.

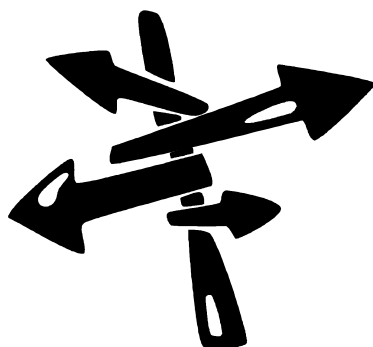
Ne rien faire, se plaindre, se sentir coupable, avoir l'impression d'être une victime, voir la vie en noir, ce sont aussi des choix!

Considérer chaque geste et chaque pensée comme un choix peut te redonner le pouvoir de changer tes comportements, tes attitudes et ta façon de penser.

QUAND TON POUVOIR EST LIMITÉ...

Quand tu sens que tu as peu de pouvoir sur une situation ou un problème, tu peux toujours choisir d'y accorder moins d'importance, de laisser tomber cette situation ou d'investir dans quelque chose qui te permettra de te sentir mieux. Par exemple, si tu vis constamment des conflits avec ton chum ou ta blonde, tu peux choisir de poursuivre cette relation malgré tout et vivre avec les conséquences négatives qui y sont associées ou choisir, pour ton bien à toi, de mettre un terme à ta relation et tenter de vivre autre chose ailleurs. Tu as toujours cette possibilité.

Souviens-toi : même si tu n'as pas le pouvoir de changer quelqu'un d'autre ou de décider à sa place, tu as le pouvoir sur toi-même, tes façons de réagir, tes pensées et tes comportements. Tu as ce pouvoir en tout temps et en toute occasion. Cette grande liberté te permet de créer ta vie et de ne pas choisir de subir des situations dans lesquelles tu n'es pas à l'aise!



TABEAU 108 — QUAND S'INQUIÉTER POUR SOI-MÊME ?

Quand dois-tu commencer à t'inquiéter pour toi-même et poser des actions pour te sentir mieux? Tout d'abord, il est important de s'écouter et de reconnaître les signes qui t'indiquent que tu commences à épuiser tes forces : insomnie, stress, déprime, perte d'énergie, isolement. Sauras-tu réagir rapidement?

« JE NE PENSE QU'À ÇA ! »

Il est temps de réagir lorsque tu réalises que tu passes plus de temps à t'inquiéter qu'à faire des activités que tu aimes et tes tâches scolaires ou à souffrir de ce que tu vis. Si tu arrives de moins en moins à te concentrer, à penser à autre chose et à avoir des pensées positives, passe à l'action !

« OÙ SUIS-JE ? »

Il est temps de réagir lorsque tu réalises que tu ne te reconnais plus, que tu ne ressens plus de plaisir ou que tu préfères t'isoler plutôt que voir les gens que tu aimes.

PARALYSIE.

Il est temps de réagir lorsque tu es trop isolé pour t'en sortir tout seul ou que tu manques tellement d'énergie que tu n'arrives pas à faire des changements dans ta vie.

NE JOUE PAS AU DOCTEUR !

Il peut être risqué de poser ton propre diagnostic à partir de ce que tu as lu sur Internet. Consulte plutôt un médecin ou un professionnel comme un psychologue, un psychoéducateur, un travailleur social, une infirmière ou un autre intervenant à l'école ou dans ton milieu afin d'avoir accès à l'information exacte et aux solutions les mieux adaptées à ta situation.

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.



TABLEAU 109 — DEMANDER DE L'AIDE

Parfois, tu peux te sentir tellement envahi par tes problèmes que te confier à un ami ou à un de tes parents ne suffit plus. Tu peux alors consulter un professionnel qui pourra t'aider à résoudre tes difficultés et à identifier ce que tu peux et veux changer dans ta situation. Ce professionnel peut être un médecin, un psychologue, un travailleur social ou un intervenant.

EN QUOI EST-CE IMPORTANT ?

Un professionnel peut t'aider à exprimer des émotions que tu n'arrives pas à nommer et à faire le point sur ce que tu vis de plus difficile. Selon sa spécialité, il peut regarder de plus près ta santé physique, psychologique ou le milieu dans lequel tu vis.

COMMENT ÇA SE PASSE ?**LE CHOIX**

Tu dois d'abord trouver une personne qui t'inspire confiance et avec laquelle tu as envie de parler de toi et de ce que tu vis.

LES OBJECTIFS

Tu auras à identifier certains objectifs ou les changements que tu aimerais apporter dans ta vie. Vous pourrez ensuite mettre ensemble des actions en place pour atteindre ces objectifs.

L'IMPLICATION !

Pour que cette démarche soit la plus aidante possible et que tu en tires un maximum de bénéfices, tu dois t'impliquer sérieusement, te présenter aux rendez-vous et poser des gestes au quotidien.

OÙ ALLER ?

Tu peux commencer par demander des références à un ami ou à quelqu'un en qui tu as confiance. Tu peux aussi aller vers les services offerts à ton école, au CSSS près de chez toi, dans une clinique médicale ou à l'hôpital. Tu peux même consulter des associations professionnelles pour obtenir des références de professionnels qui travaillent en bureau privé. Ces services sont généralement disponibles plus rapidement, mais impliquent des coûts.



TABEAU 110 — COMMENT AIDER UN AMI ?

Tu voudrais aider un de tes amis aux prises avec une difficulté, mais tu ne sais pas comment t'y prendre? Voici quelques idées dont tu peux t'inspirer!

SOIS PRÉSENT

Dire à un ami que tu te fais du souci pour lui et lui demander ce que tu peux faire pour l'aider ou le soutenir représente souvent un coup de pouce énorme! Invite-le à se confier à toi (« Je suis là. N'hésite pas à m'en parler quand tu voudras »).

ÉCOUTE-LE ATTENTIVEMENT SANS LE JUGER

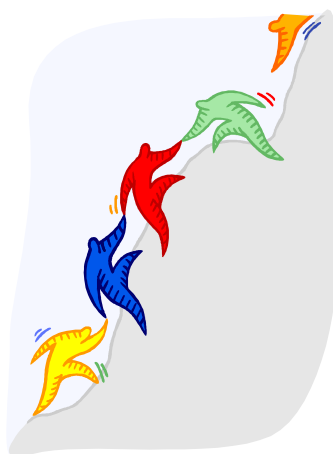
Offre-lui ton soutien et tes encouragements sans toutefois faire les choses à sa place, ni critiquer les décisions qu'il prend..

Aide-le à regarder les choses selon une autre perspective et à trouver des solutions.

FAIS-TOI AIDER

Si tu t'inquiètes pour quelqu'un, n'hésite surtout pas à en parler à un adulte en qui tu as confiance. Certains problèmes sont complexes et demandent une aide professionnelle. Tu ne dois donc pas trop en prendre sur tes épaules et te sentir responsable de résoudre les problèmes vécus par ton ami. N'oublie pas que tu peux toi aussi te confier en toute confidentialité à un professionnel qui saura te soutenir et te conseiller.

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.



TABEAU 111 — L'ISOLEMENT

L'isolement, c'est être seul physiquement, parce qu'il n'y a personne autour de toi, ou moralement, parce que tu évites les autres ou que leur présence te fait souffrir.

Tu peux aimer être seul, ça peut être très sain. Par contre, lorsque tu évites tout contact avec les autres, ça devient problématique. L'évitement et l'isolement peuvent être très souffrants parce que tu ne te permets pas de vivre une multitude d'activités et d'expériences que tu aimerais et que tu devrais vivre!

QUE FAIRE?

APPRENDS À TE CONNAÎTRE

Pourquoi veux-tu t'isoler ou éviter les contacts avec les autres? De quoi as-tu peur par rapport aux autres? Penses-tu que les autres te jugent et se moquent de toi? Est-ce que tu te sens rejeté? Si oui, pourquoi?

CHOISIS LES GENS QUE TU VEUX CÔTOYER...

... quand tu te sens plus fragile. Avec qui te sens-tu bien? Avec qui as-tu l'impression de pouvoir être toi-même? Y a-t-il une personne de confiance qui peut participer à tes activités quotidiennes pour éviter que tu t'isoles complètement?

PARLES-EN

Si tu te sens mal à l'aise dans une situation sociale, par exemple au milieu d'une foule, ou que tu souffres parce que tu es seul, parle sans hésiter de ce que tu ressens à un ami, à un parent ou à un intervenant de ton école.

CONSULTE

Si l'isolement t'empêche de réaliser tes activités quotidiennes et que tu évites de plus en plus d'entrer en contact avec ceux qui t'entourent, n'hésite pas à consulter un médecin ou un professionnel, comme un psychologue, pour éviter que le fossé qui te sépare des autres ne se creuse davantage.

TABEAU 112 — LES DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION

Dans la communication, il est possible qu'il y ait des malentendus. En effet, lorsqu'on dit un message à quelqu'un, plusieurs choses peuvent venir affecter ce qu'il comprend de ce message. Voici donc une réflexion sur les possibilités qu'un message ne soit pas bien compris lors d'une communication.



ENTRE... Ce que tu penses

Ce que tu veux dire

Ce que tu crois dire

Ce que tu dis

Ce que l'autre personne veut entendre

Ce que l'autre personne entend

Ce que l'autre personne croit comprendre

Ce que l'autre personne veut comprendre

ET...

Ce que l'autre personne comprend

Il y a au moins **9 POSSIBILITÉS** de ne pas s'entendre!!!

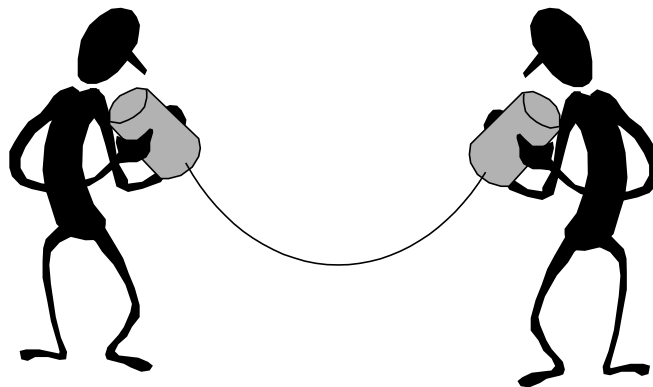


TABLEAU 113 — LA RÉOLUTION DE CONFLIT

Il est tout à fait normal que les relations avec les membres de ta famille, avec tes amis ou avec d'autres personnes soient parfois tendues et que des conflits surviennent. Il n'existe pas de formule magique pour régler un conflit, mais il y a des techniques afin de le résoudre de façon efficace. Voici donc les éléments importants lorsqu'on tente de régler un conflit.



CHOISIR LE BON MOMENT

Lorsque l'on souhaite régler un conflit, il est important de choisir le bon moment pour le faire. Les éléments suivants peuvent indiquer qu'il s'agit d'un bon moment : les personnes impliquées dans le conflit et toi êtes disponibles, vous disposez de suffisamment de temps pour discuter, les émotions négatives (colère, tristesse, frustration, etc.) sont retombées, etc. Par exemple, si tu veux régler un conflit alors que tu es encore très en colère, que l'autre personne est occupée et pressée, il se peut que vous ayez de la difficulté à communiquer et que le conflit empire au lieu de se régler.

PARLER AU JE

Parler au **JE** c'est parler de toi. Cela permet d'exprimer des choses sur toi-même. Le **TU** propose une accusation et amène l'autre personne sur la défensive.

>>> Il faut faire attention aux **TU** cachés sous des **JE** (ex. : « **JE** trouve que **TU** t'habilles très mal »).

DÉCRIRE LE PROBLÈME

Dès le départ, identifie la situation qui pose problème. Pour le faire, appuie-toi sur des faits concrets qui se sont passés.

PARLER DE TES BESOINS, DE TES SENTIMENTS

Les sentiments et les expressions que tu nommes t'appartiennent et l'autre personne ne peut pas les ignorer. Il ne peut pas argumenter sur le fait que tu es joyeux ou frustré.

PARLER CALMEMENT, AVOIR CONFIANCE

Le ton de la voix est important. Même si tu affirmes à quelqu'un que tu es calme, si tu le fais en criant, il ne te croira pas. Un ton de voix calme et neutre rendra l'autre personne plus disponible à t'écouter et elle sera moins sur la défensive.

REGARDER L'AUTRE

Regarder l'autre personne favorise un lien et assure qu'il est attentif à ce que tu lui dis. Si tu ne le regardes pas, l'autre peut penser que tu n'es pas vraiment intéressé à lui et tu ne pourras pas savoir s'il est attentif.

AVOIR DES GESTES POSÉS, CALMES

Comme pour le ton de voix calme, avoir des gestes calmes aide à mettre l'autre personne dans une position d'écoute plutôt que de défense.

ÉCOUTER L'AUTRE

La communication c'est une action qui se fait à deux (ou plus!). Une fois ton message transmis à l'autre, prends le temps, à ton tour, d'écouter ce qu'il a à te dire. De cette façon, ta communication est respectueuse et tu peux ainsi comprendre le point de vue de l'autre dans la communication.

RECHERCHER DES SOLUTIONS

Une fois le problème et les émotions nommés, il faut chercher des solutions afin de résoudre le problème et éviter qu'il ne se reproduise. Il s'agit alors d'énumérer toutes les solutions possibles avec les autres personnes impliquées. Ensuite, tous doivent s'entendre sur une ou deux solutions.

ÉVALUER LES SOLUTIONS

Quelque temps plus tard, il est possible d'évaluer si les solutions mises en place ont été efficaces et si elles ont permis de résoudre le problème. Si oui, tant mieux! Sinon, il est possible de choisir une autre solution et de l'évaluer plus tard.

TABEAU 114 — LES ÉTAPES POUR RÉSOUDRE UN PROBLÈME

Décris ce qui s'est passé en...

- Comménçant par un élémént positif
- Utilisant des faits
- Évitant les termes blessants
- Admettant ta part de responsabilité
- Parlant au « Je »
- Précisant comment tu t'es senti.

1. DÉFINIS LE PROBLÈME _____

2. IDENTIFIE DES SOLUTIONS POSSIBLES

Réfléchis à toutes les stratégies possibles pour résoudre ton problème.



3. ÉVALUE LES SOLUTIONS... Invite chaque personne impliquée à identifier les solutions + et -

SOLUTIONS	TOI		AUTRE	
	+	-	+	-
1. _____				
2. _____				
3. _____				
4. _____				
5. _____				

CHOISIS UNE SOLUTION...

Encerle le numéro de la solution retenue... Rappelle-toi que le compromis est la clé pour obtenir un accord mutuel!

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. APPLIQUE LA SOLUTION : PASSE À L'ACTION!

5. ÉVALUE LA SOLUTION

As-tu résolu ton problème? Si ce n'est pas le cas, peux-tu dire pourquoi? Choisis-tu d'améliorer ta solution ou d'en essayer une nouvelle?

**INTIMIDATEUR**

Initie
l'intimidation

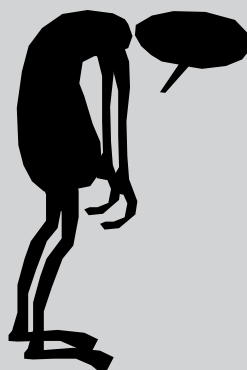
Et toi,
quel(s) rôle(s)
joues-tu ?

**TÉMOIN DÉFENSEUR
DIRECT**

S'interpose immédiatement

**TÉMOIN INTIMIDATEUR ACTIF**

Ne commence pas l'intimidation, mais y
participe activement

**VICTIME**

Subit l'intimidation

**TÉMOIN DÉFENSEUR INDIRECT**

Aide la victime en allant
chercher de l'aide

**TÉMOIN SYMPATHISANT ACTIF**

Encourage de façon indirecte (rires)

**TÉMOIN SYMPATHISANT PASSIF**

Regarde ce qui se passe
sans se positionner

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

Référence : Salmivalli, C., Lagerspetz, K.,
Björkqvist, K., Österman, K. et
Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process:
participant roles and their relations to social status
with the group.

TABLEAU 116 — COMMENT FAIRE FACE À L'INTIMIDATION ?

VOICI DES CONSEILS ET DES CHOSES À TENTER ET DES CHOSES À RETENIR SI DES JEUNES T'INTIMIDENT ET QUE TU VEUX QUE CELA CESSE

QUELQUES CONSEILS

PARLES-EN À QUELQU'UN

Discute de la situation avec quelqu'un à qui tu fais confiance (tes parents, un ami, un enseignant...). Ces personnes peuvent te soutenir et te suggérer des moyens pour que tu ne sois plus intimidé.

OBSERVE TON COMPORTEMENT

Prends le temps de t'arrêter et d'analyser comment tu réagis lorsque tu te fais intimider. Il se peut que sans le vouloir tes réactions encouragent les intimidateurs.

NE TE LAISSE PAS IMPORTUNER

Ne porte pas attention aux personnes qui t'intimident. Fais comme si elles n'existaient pas, montre-leur que leur comportement ne t'affecte pas.

UTILISE L'HUMOUR

Rigole un peu... Fais des blagues pour montrer ton détachement.

SOIS BIEN ENTOURÉ

Circule avec tes amis, ils te défendront si tu te fais intimider.

PRIVILÉGIE LES LIEUX SÉCURITAIRES

Évite le plus possible les endroits où tu t'es déjà fait intimider.

AIE CONFIANCE EN TOI

Garde la tête haute, regarde les gens dans les yeux, et marche avec assurance et détermination.

PROFITE DE LA VIE

Fais des activités que tu aimes et qui te valorisent.

SOUVIENS-TOI

- L'intimidation est fréquente dans les écoles... tu n'es pas la seule personne à y faire face. Comme les autres, tu dois toi aussi te montrer plus fort que tes agresseurs.
- Fais des choix judicieux... et te promener avec une arme pour te défendre n'en est pas un !
- Essaie de garder ton calme et éloigne-toi de tes agresseurs surtout si tu es en colère.
- N'hésite pas à dénoncer tes agresseurs, tu n'as pas à te défendre tout seul. Tu contribues ainsi à ce qu'une autre personne ne subisse pas la même chose que toi.
- Ce n'est pas ta faute... tu ne mérites pas qu'on t'intimide, mais tu as le pouvoir de te sortir de cette situation.
- Ne deviens pas agresseur à ton tour, ça pourrait envenimer la situation.

**« Quand le pouvoir de l'amour vaincra l'amour du pouvoir, nous connaîtrons enfin la paix sur Terre »
— JIMI HENDRIX**

TABLEAU 117 — COMMENT CESSER D'INTIMIDER LES AUTRES ?

VOICI DES CONSEILS ET DES CHOSES À RETENIR SI TU INTIMIDES LES AUTRES ET QUE TU VEUX QUE CELA CESSE

QUELQUES CONSEILS

PARLES-EN À QUELQU'UN

Discute de la situation avec quelqu'un à qui tu fais confiance (tes parents, un ami, un enseignant...). Ces personnes peuvent t'aider à interagir plus positivement avec ton entourage.

METS-TOI DANS LA PEAU DE CELUI OU CELLE QUE TU INTIMIDES

Si on te frappe, on te menace, on t'insulte ou on te rejette, comment te sentiras-tu? Aimerais-tu que ça t'arrive?

ÉLOIGNE-TOI

Trouve une excuse pour ne pas demeurer dans un endroit ou un contexte qui t'incite à intimider les autres.

ADOpte UN COMPORTEMENT POSITIF

Ne cède pas à ceux et celles qui t'invitent à intimider les autres. Ne te laisse pas convaincre, même s'ils insistent.

MONTRE L'EXEMPLE

Exerce ton pouvoir et ton influence de manière positive plutôt que négative.

DEMANDE PARDON

Excuse-toi aux personnes que tu as agressées. Si tu n'es pas à l'aise, envoie des lettres anonymes.

SOIS BIEN ENTOURÉ

Choisis des amis qui te surveilleront et t'aideront à cesser tes gestes d'intimidation.

SOUVIENS-TOI

- Tu es responsable de tes actes et des blessures que tu as infligées aux autres.
- Chaque personne est différente et unique... et c'est ce qui fait sa richesse. Être différent ne veut pas dire être meilleur ou pire que toi.
- Même si des jeunes te regardent et rient de ce que tu fais, ça ne veut pas dire qu'ils approuvent tes gestes.

- Ne catégorise pas et n'étiquette pas les gens. Chaque personne mérite d'être acceptée telle qu'elle est, sans connotation sexiste, raciste ou autre stéréotype.
- Tu as le droit de demander de l'aide et de chercher à devenir une personne meilleure.
- Tu peux avoir du soutien pour résoudre ce problème... il n'est jamais facile de changer, mais sois assuré que tes efforts en vaudront la peine.

« Dans la vie, la question la plus urgente et la plus importante à se poser est la suivante : **Qu'est-ce que je fais pour aider les autres ?** » – MARTIN LUTHER KING JR.



TABLEAU 118 — COMMENT FAIRE CESSER L'INTIMIDATION AUTOUR DE TOI ?

VOICI DES CONSEILS ET DES CHOSES À RETENIR SI TU VOIS DES JEUNES SE FAIRE INTIMIDER ET QUE TU VEUX QUE CELA CESSE

QUELQUES CONSEILS

PARLES-EN À QUELQU'UN

Discute de la situation avec quelqu'un à qui tu fais confiance (tes parents, un ami, un enseignant...). Les adultes sont responsables d'intervenir et de faire cesser toute forme d'intimidation.

VA CHERCHER DE L'AIDE

Ne reste pas sur place. Si tu es spectateur, tu encourages l'intimidateur et tu contribues au problème. En allant chercher de l'aide, tu contribues à le résoudre.

PRENDS POSITION TOUT EN DEMEURANT CALME

Discuter peut aider, rendre les coups, insulter et agresser les autres à ton tour ne peut qu'aggraver la situation.

ENTOURE-TOI

Forme un groupe avec tes amis pour désapprouver tout geste et toute parole d'intimidation. Plus vous serez nombreux à lutter contre l'intimidation, plus vous aurez de pouvoir.

DÉNONCE L'INTIMIDATION EN PRIVÉ

Si tu n'es pas à l'aise pour défendre publiquement une victime d'intimidation, dénonce tout de même la situation de l'intimidation à un adulte de ton école par une lettre anonyme.

ACCOMPAGNE LA VICTIME

Invite-la à quitter les lieux avec toi.

SOUVIENS-TOI

- Tu peux aider les autres... tu apprécierais probablement que quelqu'un prenne ta défense si c'était toi qui étais intimidé.
- Lorsque tu assistes à une situation d'intimidation et que tu ris, tu encourages les agresseurs. Montre plutôt que tu n'aimes pas et que tu n'approuves pas ce qui se passe... Tourne le dos, quitte les lieux, ne reste pas comme spectateur.
- Une seule personne est nécessaire pour entraîner un changement. Aie le courage de poser le premier geste et les autres te suivront.
- Les victimes d'intimidation manquent souvent d'outils pour se défendre seuls... prends leur défense.
- Assure-toi d'agir avec prudence, ta sécurité est primordiale! Si tu n'arrives pas à faire cesser l'intimidation en discutant, va chercher l'aide d'un adulte qui pourra agir en toute sécurité.
- Toute personne doit se sentir concernée par la violence, l'intimidation et les gestes d'agression. En travaillant ensemble, nous arriverons à faire cesser ces actes et à vivre dans un environnement sécuritaire et agréable pour tous.

« Tu dois être ce changement que tu veux voir se produire en ce monde. » – GANDHI

TABLEAU 119 — EXEMPLE DE C.V.

JULIETTE GARNEAU

225, rue Bellavance, app. 120
 Sherbrooke (Québec) J1G 5Y1
 (819) 562-2483
 juliette.garneau@hotmail.com

OBJECTIF D'EMPLOI

Je suis à la recherche d'un emploi à temps partiel durant l'année scolaire.
 Je suis disponible de soir et de fin de semaine.

FORMATION

Polyvalente Sainte-Catherine, 5^e secondaire

2011-2012

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

- Facilité à interagir avec les clients.
- Sens des responsabilités.
- Sens de l'organisation.
- Capacité de travailler sous pression.
- Capacité de travailler en équipe.
- Capacité de compter une caisse et de la balancer.
- Bonne compréhension de l'anglais.
- Facilité avec les ordinateurs.

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES**Vendeuse/caissière**

2010-2011

L'Aubaine, Sherbrooke

- Conseiller et faire payer les clients.
- Placer les vêtements et chaussures sur les présentoirs.

Gardiennne d'enfants

2006-2011

Voisinage, Sherbrooke

- S'occuper de jeunes enfants.
- Préparer les repas.
- Faire les tâches ménagères.

Serveuse et assistante-cuisinière (bénévolat)

2010

Polyvalente Sainte-Catherine, Sherbrooke

- Servir le déjeuner.
- Ranger les tables.
- Aider pour la préparation des repas.

LOISIRS, INTÉRÊTS ET APTITUDES

- Musique
- Littérature
- Membre de l'équipe de volley-ball de la polyvalente Sainte-Catherine.

DES RÉFÉRENCES VOUS SERONT FOURNIES SUR DEMANDE



TRAIT D'UNIONTM

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 5



RÉPERTOIRE D'OUTILS EN LIEN AVEC LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES





TABLE DES MATIÈRES

Présentation	201
Balance décisionnelle - Exemple de grille remplie	202
Balance décisionnelle - Grille à reproduire	203
Échelles de motivation - Exemple de grille remplie	204
Échelles de motivation - Grille à reproduire	205
Auto-observation - Exemple de grille remplie	206
Auto-observation - Grille à reproduire	207
Évaluation du comportement et de l'attitude - Exemple de grille remplie	208
Évaluation du comportement et de l'attitude - Grille à reproduire	209
Contrat de travail - Exemple de contrat rempli	210
Contrat de travail - Contrat à reproduire	211
Cycle de l'élève	212
 Liste des tableaux	
Tableau 120 – Les rapports avec les enseignants	213
Tableau 121 – Conseils pour réussir à l'école	214
Tableau 122 – Organiser son temps	215
Tableau 123 – Comment prendre des notes?	216
Tableau 124 – La préparation aux examens	217
Tableau 125 – Le stress lié aux examens	218
Tableau 126 – Dix conseils pour réussir ses examens	219
 Liste des figures	
Figure 35 – Exemple de grille La balance décisionnelle remplie	202
Figure 36 – Grille La balance décisionnelle	203
Figure 37 – Exemple de grille Échelles de motivation remplie	204
Figure 38 – Grille Échelles de motivation	205
Figure 39 – Exemple de grille Auto-observation remplie	206
Figure 40 – Grille Auto-observation	207
Figure 41 – Exemple de grille Évaluation du comportement et de l'attitude remplie	208
Figure 42 – Grille Évaluation du comportement et de l'attitude	209
Figure 43 – Exemple de contrat de travail rempli	210
Figure 44 – Contrat de travail	211
Figure 45 – Le cycle de l'élève	212



PRÉSENTATION

Plusieurs élèves participant au programme **Trait d'Union™** vivent des difficultés en lien avec leur engagement et leur réussite scolaire. Afin de répondre encore une fois à la demande des accompagnateurs concernant leur besoin d'outils pour utiliser avec l'élève, nous avons identifié certains outils pour aider l'élève à développer ses habiletés pour réussir à l'école (ex. : prise de notes, étude, réalisation des travaux, motivation) et pour établir des relations harmonieuses avec leurs enseignants.

Cette annexe présente ces outils vierges reproductibles en lien avec les difficultés scolaires. Puisque ces outils sont facultatifs, ils n'ont pas été expliqués dans le guide **Trait d'Union™**. Par contre, certains sont expliqués directement dans cette annexe afin de favoriser une utilisation optimale.

LA BALANCE DÉCISIONNELLE — Exemple de grille remplie

L'objectif de ce type de réflexion est d'aider un élève qui est hésitant à prendre une décision concernant un changement. Il a pour but de peser les pour et les contre de ce changement.

Il est donc nécessaire de prendre le temps d'effectuer cette réflexion et de lui poser, autant que possible, des questions ouvertes afin de lui laisser une grande latitude de réponse.

- Souvent, ce n'est pas la quantité d'éléments dans chaque colonne qui détermine le choix final de l'élève, mais bien l'importance qu'il accorde aux différents éléments. Pour valider cet élément, on peut demander à l'élève de situer l'importance de chaque « pour » ou « contre » sur une échelle de 0 à 10. Ainsi, une colonne peut comporter peu d'éléments, mais dont l'importance est supérieure aux autres.
- Il se peut que, finalement, la réflexion amène l'élève à conclure qu'il n'est pas prêt à effectuer le changement. Il peut donc être nécessaire de sélectionner un autre comportement problématique et de reprendre la réflexion avec ce nouveau comportement (ou attitude).

Voir l'étape 3 – Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57–58). Cet outil peut aussi être utilisé à tout moment durant l'accompagnement, si des situations problématiques se présentent.

LA BALANCE DÉCISIONNELLE			
LE NON-CHANGEMENT <i>Continuer à m'absenter du cours d'anglais</i>		LE CHANGEMENT <i>Être présent au cours d'anglais</i>	
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Quels sont les avantages à ne pas aller à ton cours d'anglais?/Qu'est-ce que ça t'apporte?	Quels sont les inconvénients à ne pas aller à ton cours d'anglais?/Qu'est-ce que ça t'attire comme ennuis?	Quels seraient les avantages à être présent à ton cours d'anglais?/Qu'est-ce que ça t'apporterait?	Quels seraient les inconvénients à être présent à ton cours d'anglais?/Qu'est-ce que tu perdrais?
• Rester à la maison (7/10). • Ne pas subir un cours que je n'aime pas (8/10). • Ne pas me chicaner avec mon prof (3/10). • Ne pas avoir de devoir d'anglais (2/10).	• Retenue/suspension (9/10). • Ne rien comprendre en anglais (7/10). • Pocher mon cours (8/10). • Me chicaner avec mes parents (9/10).	• Avoir plus de chance de passer mon cours (8/10). • Que mes parents soient contents de moi (9/10). • Ne pas avoir de problème avec l'école (7/10).	• Je ne pourrai plus rester chez moi (3/10). • Je vais avoir des devoirs (2/10). • Je vais être obligé d'endurer mon cours (6/10).

Cet exercice a pour but de t'aider à peser les pour et les contre, et de changer un de tes comportements.

Figure 35 — Exemple de grille La balance décisionnelle remplie

LA BALANCE DÉCISIONNELLE			
LE NON-CHANGEMENT		LE CHANGEMENT	
AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS

Figure 36 – Grille La balance décisionnelle

ÉCHELLES DE MOTIVATION — Exemple de grille remplie

Voir les références suivantes :

– Étape 3 – Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58).

L'outil Échelles de motivation peut aussi être utilisé à tout moment durant l'accompagnement, si des situations problématiques se présentent.

IMPORTANCE										
À quel point est-il important pour toi d'effectuer ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important									Extrêmement important	

CONFIANCE										
Et si tu décidais de changer, quelle confiance aurais-tu en ta capacité à y parvenir?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important									Extrêmement important	

POUVOIR										
À quel point as-tu du pouvoir pour effectuer ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important									Extrêmement important	

MOMENT										
À quel point crois-tu que le moment est favorable à ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important									Extrêmement important	

Voici des questions complémentaires qui peuvent être posées à l'élève pour chaque échelle afin d'approfondir sa réflexion :

- o Comment se fait-il que tu sois à X/10?
- o Qu'est-ce que ça prendrait pour que tu sois à X (un ou deux chiffres plus haut que ce qu'il a nommé)/10?
- o Qu'est-ce qui fait en sorte que tu ne sois pas à X (un ou deux chiffres plus bas que ce qu'il a nommé)/10?

Figure 37 — Exemple de grille Échelles de motivation remplie

IMPORTANCE										
À quel point est-il important pour toi d'effectuer ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important						Extrêmement important				

CONFIANCE										
Et si tu décidais de changer, quelle confiance aurais-tu en ta capacité à y parvenir?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important						Extrêmement important				

POUVOIR										
À quel point as-tu du pouvoir pour effectuer ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important						Extrêmement important				

MOMENT										
À quel point crois-tu que le moment est favorable à ce changement?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pas important						Extrêmement important				

Figure 38 — Grille Échelles de motivation

AUTO-OBSERVATION — Exemple de grille remplie

Voir les références suivantes :

- Étape 2 - J'essaie de comprendre (p. 33; p. 53 à 56)
- Étape 3 - Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58)
- Étape 4 - J'évalue et je fais un suivi (p. 34-35; p. 59 à 64).

L'outil Auto-observation peut aussi être utilisé à tout moment durant l'accompagnement, si des situations problématiques se présentent.

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION					
Nom de l'élève : <u>Marc-Antoine Labrecque</u>					
Semaine du : <u>15 au 19 novembre</u>					
Objectif poursuivi : <u>Prendre conscience de mes absences.</u>					
Stratégies prévues : <u>J'identifie, avec un X, les périodes et le nom des cours auxquels j'ai été absent.</u> <u>J'inscris le(s) motif(s) de mes absences et ce que j'ai fait à la place d'aller à mes cours.</u>					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Inscrire la date et le jour cycle.	15 novembre Jour 3	16 novembre Jour 4	17 novembre Jour 5	18 novembre Jour 6	19 novembre Jour 7
PÉRIODE 1		X Maths J'étais fatigué. J'ai dormi.		L'élève inscrit dans le tableau les renseignements mentionnés dans les stratégies.	X Anglais Je suis allé voir des amis, on a fait du skate.
PÉRIODE 2					X Arts Même chose.
PÉRIODE 3					X Français Même chose.
PÉRIODE 4					X Géographie Même chose.
PÉRIODE 5					X Histoire Même chose.

Figure 39 — Exemple de grille Auto-observation remplie

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION					
Nom de l'élève : _____					
Semaine du : _____					
Objectif poursuivi : _____					
Stratégies prévues : _____					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
PÉRIODE 1					
PÉRIODE 2					
PÉRIODE 3					
PÉRIODE 4					
PÉRIODE 5					

Figure 40 — Grille Auto-observation

Exemple de grille remplie

Voir les références suivantes :

- Étape 3 - Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57-58)
- Étape 4 - J'évalue et je fais un suivi (p. 34-35; p. 59-64).

La grille d'évaluation peut aussi être utilisée à tout moment durant l'accompagnement, si des situations problématiques se présentent.

GRILLE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT/DE L'ATTITUDE											
Nom de l'enseignant : _____											
Nom de l'élève : _____											
Semaine du : _____											
Objectif poursuivi : _____											
Stratégies : _____											
Seuil de réussite : _____											
	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI		
	5 avril Pédagogique		6 avril Jour 3		7 avril Jour 4		8 avril Jour 5		9 avril Jour 6		
	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	
PÉRIODE 1							2	V.			
PÉRIODE 2											
PÉRIODE 3			3	V.							
PÉRIODE 4					2	V.					
PÉRIODE 5											
	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI		
	12 avril Jour 7		13 avril Jour 8		14 avril Jour 9		15 avril Jour 1		16 avril Jour 2		
	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	
PÉRIODE 1									3	V.	
PÉRIODE 2	1	V.									
PÉRIODE 3					2	V.					
PÉRIODE 4			3	V.							
PÉRIODE 5											

LÉGENDE :

0 : _____

1 : _____

2 : _____

3 : _____

TOTAL : _____/_____

Figure 41 — Exemple de grille Évaluation du comportement et de l'attitude remplie



Grille à reproduire

GRILLE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT/DE L'ATTITUDE										
Nom de l'enseignant : _____										
Nom de l'élève : _____										
Semaine du : _____										
Objectif poursuivi : _____										
Stratégies : _____										
Seuil de réussite : _____										
	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales
PÉRIODE 1										
PÉRIODE 2										
PÉRIODE 3										
PÉRIODE 4										
PÉRIODE 5										

	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales	points	initiales
PÉRIODE 1										
PÉRIODE 2										
PÉRIODE 3										
PÉRIODE 4										
PÉRIODE 5										

LÉGENDE :

0 : _____

1 : _____

2 : _____

3 : _____

TOTAL : _____/_____

Figure 42 – Grille Évaluation du comportement et de l'attitude

CONTRAT DE TRAVAIL — Exemple de contrat rempli

Voir les références suivantes :

– Étape 3 – Je cible un objectif et un moyen (p. 34; p. 57–58).

Le Contrat de travail peut aussi être utilisé à tout moment durant l'accompagnement, si des situations problématiques se présentent.

Le contrat permet d'officialiser l'engagement de l'élève à atteindre un objectif de travail. Il peut être utilisé :

- Pour motiver un élève à s'engager davantage vers l'atteinte de l'objectif visé.
- Pour garder des traces de l'engagement pris par l'élève et ainsi permettre de faire un retour avec lui lors des rencontres et de la révision du contrat.

Établir avec l'élève un objectif :

- Réaliste
- Concret
- Observable
- Mesurable

Par la présente, Marc s'engage à travailler l'objectif suivant :

Réduire le nombre d'absences non motivées à moins de 5 périodes par mois.

Limitier le nombre d'objectifs visés. Idéalement, travailler un seul objectif à la fois.

En tant qu'accompagnatrice de Marc, Cynthia s'engage à :

- 1) Soutenir Marc et l'accompagner dans une recherche de stratégies favorisant l'atteinte de l'objectif visé.
- 2) Informier les enseignants de Marc et sa mère des engagements pris par celui-ci dans le présent contrat.
- 3) Faire le suivi auprès des enseignants et de la mère de Marc des progrès réalisés par celui-ci. Ce suivi peut se faire par le biais de rencontres, de courriels ou d'échanges téléphoniques.

Noter ce que vous êtes prêts à faire pour soutenir l'élève dans l'atteinte de l'objectif visé.

Indiquer la date de révision du contrat.

Le présent contrat est valide pour une durée de pour le prochain mois. Il sera révisé le 28 mai lors d'une rencontre entre Marc et son accompagnateur.

Le contrat sera résilié si l'une ou l'autre des parties ne respecte pas son engagement ou ne montre pas d'effort en ce sens.

Inscrire les motifs pouvant mener à la résiliation du contrat.

*** Advenant la résiliation du contrat, aucune conséquence ne devrait être imposée à l'élève.

Signature de l'élève

Date

Signature des personnes impliquées dans le contrat d'engagement.

Signature de l'accompagnateur

Date

Figure 43 — Exemple de Contrat de travail rempli

CONTRAT DE TRAVAIL — Contrat à reproduire



Par la présente, _____ s'engage à travailler l'objectif suivant :

En tant qu'accompagnatrice de _____, _____ s'engage à :

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

Le présent contrat est valide pour une durée de _____. Il sera révisé le _____
lors d'une rencontre entre _____ et son accompagnateur.

Le contrat sera résilié si l'une ou l'autre des parties **ne respecte pas son engagement** ou **ne montre pas d'effort en ce sens**.

Signature de l'élève

Date

Signature de l'accompagnateur

Date

Figure 44 — Contrat de travail

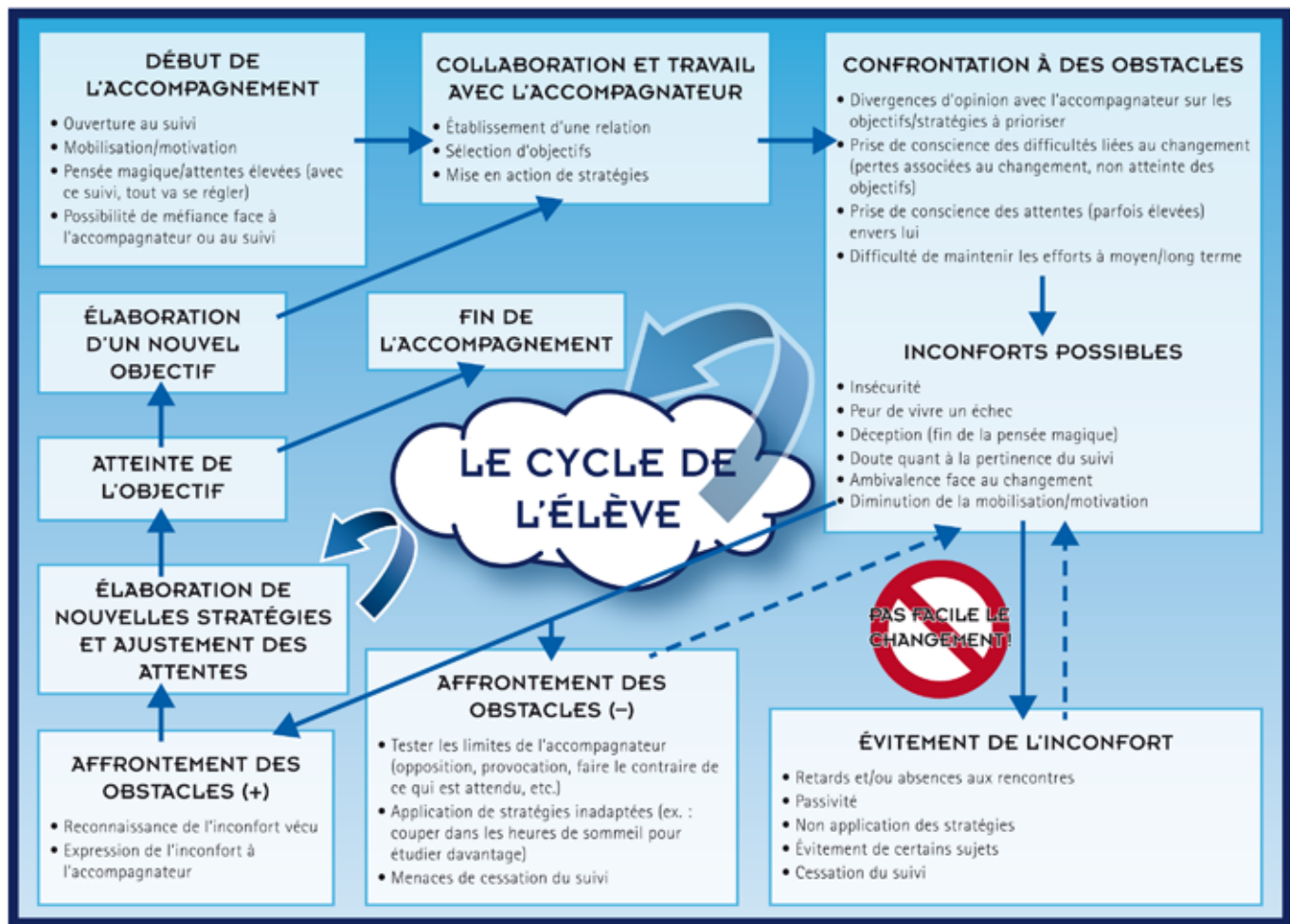


Figure 45 — Le cycle de l'élève

TABLEAU 120 — LES RAPPORTS AVEC LES ENSEIGNANTS

Une bonne relation avec ses enseignants peut affecter les résultats d'un cours.
En général, les enseignants seront plus sympathiques avec les élèves qui montrent un intérêt sincère au cours et avec ceux qui posent des questions bien pensées.

La meilleure façon d'avoir de bons rapports avec tes enseignants est d'être apprécié par ceux-ci.
Voici quelques trucs pour montrer ton enthousiasme :

14 TRUCS POUR ÊTRE APPRÉCIÉ DE SES ENSEIGNANTS

1. Ne critique pas, ne te plains pas et ne fais pas de reproche à ton enseignant quant à l'exécution de son cours.
2. Dis à ton enseignant ce que tu aimes de son cours.
3. Souris.
4. Connais et utilise le nom de ton enseignant.
5. Écoute ce que ton enseignant dit de lui-même.
6. Discute des idées qui intéressent ton enseignant.
7. Fais savoir à ton enseignant que tu le trouves important.
8. Évite d'argumenter.
9. Si tu as tort, admets-le rapidement.
10. Pose des questions et ne donne pas d'ordre.
11. Essaie honnêtement de voir le point de vue de ton enseignant.
12. Montre à ton enseignant que tu fais des efforts.
13. Quand tu vas voir un de tes enseignants pour lui poser des questions, aie toujours ton manuel avec toi.
14. Finis tes devoirs à temps pendant l'étape.

TABLEAU 121 — CONSEILS POUR RÉUSSIR À L'ÉCOLE

Chaque élève utilise des stratégies différentes pour étudier, faire ses travaux et réussir à l'école. Certains travaillent mieux à la dernière minute, d'autres préfèrent séparer les tâches en petites étapes, utiliser un horaire et le suivre à la lettre. Voici quelques conseils qui peuvent t'aider à mieux réussir.

L'ESSENTIEL POUR TRAVAILLER EFFICACEMENT

LA CONSTANCE

Fournis un effort chaque jour. Lorsque tu reçois des travaux ou des notions à étudier, réalise-les **au fur et à mesure**. Il est plus difficile de rattraper son retard sur les tâches des semaines précédentes lorsque de nouvelles sont ajoutées et que tu dois étudier pour tes examens.

L'ORGANISATION

Établis une **liste des « choses à faire »**. Cette stratégie te permet de ne rien oublier et d'éliminer le stress inutile.

L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

Utilise une **surface de travail bien dégagée, éclairée et en retrait**. Commence à travailler dès que tu t'installes pour éviter les distractions.

LA PRISE DE NOTES

Durant les cours, prends en note les **informations importantes**. Révise tes notes ou compare-les avec celles de tes amis. Cela t'aidera à retenir la nouvelle information et à t'assurer de comprendre l'essentiel.

LES PAUSES

Ne planifie pas des journées entières d'étude. Répartis la matière à réviser en **périodes de 20 à 50 minutes**. Entre-coupe ces périodes de **pauses de 5 à 10 minutes**. De cette manière, tu mémoriseras plus facilement l'information.

LA LATITUDE

Prévois **plus de temps que nécessaire** pour faire tes travaux. Fais tes recherches à l'avance, note tes idées et établis un plan de ton travail pour rédiger efficacement.

LE SOUTIEN

Tu connais quelqu'un qui s'y connaît pour faire des recherches à la bibliothèque? **Demande-lui de l'aide**. Le personnel de la bibliothèque peut aussi te montrer des techniques de recherche qui te feront sauver beaucoup de temps!

LES QUESTIONS

Tu n'es pas certain d'avoir tout compris? Tu veux t'assurer que tu es sur la bonne voie? **Interroge tes enseignants**. Ils veulent t'aider à comprendre ce qu'ils attendent de toi et t'offrir des conseils constructifs dans ton travail.

LA RÉVISION

Avant de remettre ton travail, assure-toi d'avoir répondu à toutes les questions ou d'avoir suivi toutes les consignes. Corrige tes erreurs de français à l'aide de ton code de correction, et les phrases mal formulées. Tu peux même demander à quelqu'un de **réviser ton travail** lorsque c'est permis. De cette manière, tu pourras facilement améliorer tes notes.

TABLEAU 122 — ORGANISER SON TEMPS

Savoir gérer son horaire est essentiel pour suivre un emploi du temps.
En le faisant, cela permettra à tes études d'être une priorité et tu seras plus productif.

POUR ORGANISER TON TEMPS

- Surveille le temps passé lors de diverses activités;
- Réfléchis à l'utilisation de ton temps;
- Sois attentif au temps mal utilisé;
- Apprends à reconnaître quand tu es productif ou non :
Si on sait comment on dépense son temps, il sera plus facile de le gérer.
- Crée-toi une liste de tâches :
Assure-toi d'écrire sur une feuille de papier ce que tu dois faire et décide ensuite de ce qu'il faut faire maintenant ou plus tard ou si tu peux déléguer cette tâche.
- Aie un agenda dans lequel tu notes tes rendez-vous, cours et activités :
Lorsque tu sais ce que tu vas faire le lendemain, tu te couches en sachant que tu es prêt et que tu n'as rien oublié.

SE CRÉER UN BON EMPLOI DU TEMPS

- Laisse-toi assez de temps pour dormir, bien manger et avoir des activités de détente;
- Planifie tes tâches et devoirs en commençant par ceux qui sont les plus importants et en terminant par ceux qui peuvent attendre;
- Prépare-toi pour les présentations orales avant le cours;
- Après un cours, donne-toi du temps pour réfléchir à ce que tu as appris dans le cours.
Souviens-toi : après 24 heures, sans révision, on oublie la grande partie de l'information apprise pendant la journée précédente.
- Étudie pour des périodes de 50 minutes ou moins, c'est une durée qui est convenable et efficace;
- Choisis un endroit tranquille pour étudier;
- Utilise judicieusement ton temps libre;
- Étudie pendant la journée et non la nuit, car si tu es trop fatigué, tu ne pourras pas vraiment te concentrer et ton travail ne sera pas très utile;
- Relis tes notes à la fin de la semaine;
- Reste toujours maître de ton emploi du temps. Ton emploi du temps ne doit pas devenir ton maître!

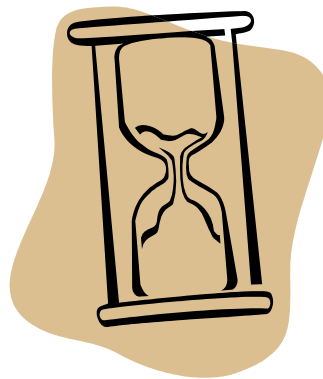


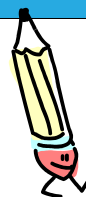
TABLEAU 123 — COMMENT PRENDRE DES NOTES ?

AVANT LA PRISE DE NOTES

Assieds-toi à l'avant de la classe afin de minimiser les distractions.

PENDANT LA PRISE DE NOTES

- Organise tes notes :
 - Utilise un cahier différent pour chaque sujet;
 - Divise chaque sujet en sections différentes.
- Commence à noter chaque nouveau cours au haut d'une autre page.
Écris la date au haut de la page.
- Note les faits et les idées.
- Souligne les faits importants ou fais un astérisque dans la marge.
- Utilise de courtes phrases ainsi que des symboles ou abréviations, par exemple :
 - ie = c'est-à-dire
 - ex. = exemple
 - =, &t, +
- Écris lisiblement et laisse beaucoup d'espace dans la marge ou entre les idées afin de pouvoir y ajouter de l'information.



APRÈS LA PRISE DE NOTES

- Relis tes notes dès que possible.
- Demande des explications à ton enseignant si tu t'aperçois que tu ne comprends pas.

© 2012 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.





TABLEAU 124 — LA PRÉPARATION AUX EXAMENS

AVANT L'EXAMEN

- Assure-toi de savoir :
 - Quelle matière sera couverte pendant l'examen;
 - Quel genre d'examen ce sera (choix multiples, vrais ou faux, courtes réponses, questions à développement);
 - Quelles questions valent le plus de points;
 - Combien vaudra cet examen en vue de la note finale.

■ Étudie dans un endroit où il n'y a pas de distraction.

■ Étudie lorsque tu es éveillé, en forme et que tu n'as pas faim.

■ N'attends pas à la dernière minute pour étudier.

De courtes sessions d'études sont plus valables qu'une longue session en soirée avant l'examen.

■ Établis un but pour chaque session d'étude.

Si l'examen est sur trois chapitres, planifie quatre sessions d'étude : une session par chapitre et une session pour la révision.

■ La répétition est la clé du succès.

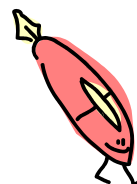
Lis et relis tes notes de cours et les chapitres appropriés du manuel.

■ Lorsque tu relis tes notes, cache-les occasionnellement et fais un résumé oral.

■ Imagine que tu expliques le matériel à un ami.

■ Crée tes propres aide-mémoire :

- Résume les idées principales de tes notes;
- Fais des fiches de vocabulaire ou d'événements importants;
- Écris tes propres questions et demande à un ami, un parent de te les poser;
- Relis les notes remises par ton enseignant;
- Demande l'aide de ton enseignant si tu ne comprends pas.



PENDANT L'EXAMEN

- Lis attentivement les instructions. Demande des clarifications à ton enseignant.
- Examine l'examen en entier avant de commencer à répondre aux questions.
- Réponds d'abord aux questions faciles.
- Passe plus de temps sur les questions qui valent plus de points ou qui nécessitent une longue réponse.
- Ne perds pas de temps à faire des tâches inutiles, telles que copier les questions sur ta feuille.
- Écris lisiblement.

APRÈS L'EXAMEN

- Lorsque l'examen t'est remis, lis attentivement les commentaires de ton prof afin d'apprendre de tes erreurs.



TABLEAU 125 — LE STRESS LIÉ AUX EXAMENS

AVANT L'EXAMEN

- Sois bien préparé!
Travaille toutes les matières d'un bout à l'autre;
- Commence toujours un examen avec confiance :
Considère les examens comme une occasion d'être récompensé de ton travail, de montrer ce que tu sais;
- Dors bien la nuit avant l'examen;
- Arrive quelques minutes en avance;
- Essaie d'être détendu;
- Ne révise pas juste avant l'examen;
- Mange bien avant l'examen, mais pas trop;
- Apporte avec toi quelque chose à manger pour soulager ton stress (si c'est permis!).

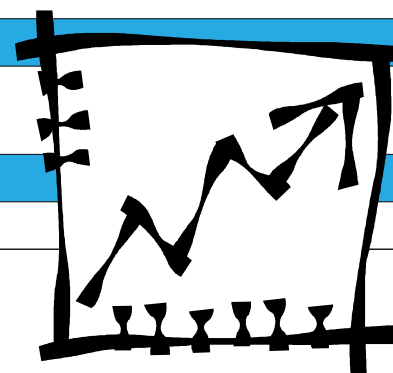
PENDANT L'EXAMEN

- Lis les instructions attentivement;
- Ne perds pas de temps;
- Change de position pour te détendre;
- Passe à la question suivante si tu ne peux pas répondre à une question;
- Si ton examen comprend des questions à développement et que tu as oublié tout ce que tu as appris, passe à une autre question et commence à écrire, ça peut t'aider à te rappeler ce que tu as oublié;
- Ne t'inquiète pas si les autres élèves finissent l'examen avant toi.
Il n'y a pas de récompense pour le premier qui a fini l'examen et la rapidité ne donne pas toujours de bons résultats au bout de la ligne!
- Dans ton école, utilise l'aide des intervenants et leurs ressources!
Les intervenants de ton école peuvent te conseiller pour t'aider à faire face au stress lié aux examens. Ce sont des professionnels qui te donneront de bons conseils et qui t'aideront.

Si tu sais que tu as un problème de stress lié aux examens, préviens ton enseignant et discutes-en avec lui, il pourra te donner des trucs.

TABLEAU 126 — DIX CONSEILS POUR RÉUSSIR SES EXAMENS

1. Sois préparé, arrive quelques minutes avant le début de l'examen
■ Arrive avec tout ce qu'il faut pour faire ton examen (seulement ce qui est permis!) : un stylo, un crayon, un dictionnaire et une montre. Avoir tout ton matériel t'aidera à te concentrer sur ton examen.
2. Reste calme et tranquille
■ Ne t'inquiète pas; ■ Ne parle pas trop avec d'autres élèves avant l'examen, car l'inquiétude est contagieuse! Au lieu de cela, souviens-toi que tu as bien étudié et dis-toi que tu vas réussir; ■ Si tu ressens de l'inquiétude avant ou pendant l'examen, respire un grand coup.
3. Sois détendu, mais reste en alerte!
■ Choisis une bonne place pour faire l'examen; ■ Sois certain d'avoir assez d'espace pour travailler; ■ Maintiens une bonne posture.
4. Prépare tes réponses
■ Prends les premières minutes pour survoler les questions d'examen; ■ Évalue comment économiser du temps; ■ Prévois plus de temps pour les questions à développement; ■ En lisant les questions, note tes idées pour les utiliser plus tard.
5. Réponds aux questions dans un ordre stratégique
■ Commence par répondre aux questions les plus faciles et celles qui valent le plus de points; ■ Finis avec les plus difficiles et les questions qui valent peu de points.
6. Pour les questions à développement, pense à ta réponse avant d'écrire
■ Note tes idées avant de commencer à écrire la réponse; ■ Numérote-les dans l'ordre voulu; ■ Utilise le premier paragraphe pour résumer et donner un aperçu de tes principales idées; ■ Dans les paragraphes suivants, développe tes idées d'une façon plus complète; ■ Complète tes arguments avec des exemples et des détails.
7. Sois certain d'avoir répondu à toutes les questions
8. Réserve du temps à la fin de l'examen pour la relecture
■ Résiste au désir de quitter la salle dès que tu as fini l'examen; ■ Relis tes réponses; ■ Corrige-les.
9. Analyse les résultats et les corrections de l'examen
■ Chaque examen que tu fais te prépare au suivant; ■ Révise tes anciens examens/corrections avant ton examen final.
10. Améliore tes stratégies d'étude
■ Change les méthodes qui n'ont pas été efficaces.





TRAIT D'UNION™

PROGRAMME DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

ANNEXE 6



RÉPERTOIRE D'OUTILS EN LIEN AVEC LES DIFFICULTÉS FAMILIALES





TABLE DES MATIÈRES

Présentation.....	223
Liste des tableaux	
Tableau 127 – La séparation des parents.....	224
Tableau 128 – La famille recomposée.....	225





PRÉSENTATION

Bien que les difficultés familiales ne soient pas la principale cible travaillée durant les accompagnements **Trait d'Union™**, il arrive que ces difficultés soient tellement importantes qu'elles empêchent l'élève de se concentrer sur ses tâches scolaires. Nous avons donc identifié quelques fiches de lecture traitant des difficultés fréquemment rencontrées par les adolescents. Ces fiches constituent des outils concrets pouvant être utilisés par les accompagnateurs avec leurs élèves **Trait d'Union™**.

EST-CE DE TA FAUTE?

La séparation des parents est très difficile et est une des situations les plus stressantes pour les adolescents. Il se peut que tu éprouves des sentiments de honte, de peur, de culpabilité, de tristesse ou de colère envers l'un ou l'autre de tes parents et que tu en viennes à penser que tu es en partie responsable de ce qui arrive. Il faut comprendre qu'une rupture amoureuse ne regarde que les conjoints qui la vivent. Bien sûr, la rupture, la séparation et le divorce ont des conséquences sur les adolescents, mais rappelle-toi que ce n'est pas de ta faute. Tu n'as donc pas à essayer de « recoller les morceaux ». Tes parents sont des adultes et c'est à leur couple qu'ils mettent fin et non au fait d'être parents.

Si tu te sens très coupable, tu dois parler de tes inquiétudes à quelqu'un. Peut-être tes parents, tes frères ou tes sœurs sont-ils trop pris par la situation et ne peuvent pas t'écouter? Tu peux alors en parler à un autre adulte qui est près de toi et en qui tu as confiance ou à un ami.

LES CONSÉQUENCES

Plusieurs conséquences suivent la décision des parents de se séparer. Qui prendra en charge les adolescents? Quelle sera la garde? Comment seront séparés les biens? Quand les adultes s'entendent encore un peu, c'est plus facile de régler ce genre de questions, mais quand ils ne peuvent plus se parler, ils font parfois appel à un médiateur ou à un avocat. Cela a un effet sur les adolescents et c'est pourquoi tu peux exprimer ton opinion. Même si la séparation est une situation qui se décide entre adultes, étant donné que les conséquences te touchent aussi, tu as le droit de parler de ce que tu penses de la situation, de ce que tu ressens et tu as le droit d'être entendu.

CHOISIR SON CAMP

C'EST UNE QUESTION BIEN DÉLICATE! Pendant cette période, tu vas vivre une panoplie d'émotions. Ces émotions ajoutées à la souffrance de tes parents peuvent te donner l'impression que tu dois choisir ton « bord » et être du côté de ta mère ou de ton père. Pourtant, tu n'as pas à choisir un de tes parents au détriment de l'autre. C'est plus facile à dire qu'à faire, mais pense aux conséquences possibles à long terme sur la relation si tu prends position pour un de tes parents. Dans un an, risques-tu de regretter certains commentaires ou certaines prises de position?

NE COUPE PAS LE CONTACT : Essaie de garder une relation avec tes deux parents et de parler à chacun de tes craintes et des autres sentiments que provoque en toi leur séparation. Demande-leur de ne pas te placer au centre de leur dispute.

EN SANDWICH : N'accepte pas qu'un parent se serve de toi contre l'autre parent (chantage émotif, compétition). Si c'est le cas, mets tes limites en lui disant ce que tu ressens (« Je ne me sens pas bien dans cette situation, je me sens pris en sandwich entre vous deux »).

Souviens-toi qu'il ne s'agit d'une situation facile pour aucun enfant, qu'il soit petit, adolescent ou même adulte. En tout temps, n'hésite pas à faire appel à quelqu'un si tu as besoin de parler ou d'avoir des conseils.

TABLEAU 128 — LA FAMILLE RECOMPOSÉE

La séparation a eu lieu et le temps a passé. Voilà que ta mère ou ton père trouve un nouvel amour. Celui-ci a des enfants et la cohabitation est envisagée pour toute la troupe ! Il n'est pas toujours facile de coller les membres de deux familles pour en créer une nouvelle ! Mais la mission n'est pas impossible...

TON AVIS

PARLE DE CE QUE CETTE SITUATION TE FAIT VIVRE : Tout le monde doit s'adapter à la nouvelle situation. C'est d'abord en parlant que débute la recherche de solutions et de compromis. Qu'en dis-tu ?

RESTE OUVERT À LA NOUVELLE EXPÉRIENCE que cela représente. Peut-être que cela s'avérera moins pénible que prévu ! Au début, on réagit tous aux changements, qu'ils soient bons ou mauvais ! Te donnes-tu du temps pour te faire une véritable idée de ce que représentera le fait de vivre dans cette nouvelle famille ?

RAPPELLE-TOI que ce n'est pas la faute des enfants du nouveau conjoint si tu te trouves dans la position d'avoir à partager la place ! Au fond, ils vivent probablement la même chose que toi !

RELATION AVEC LE NOUVEAU CONJOINT

« IL VA PAYER ! » Résiste à la tentation de tout mettre sur le dos du nouveau conjoint de ton parent. Après tout, ce conjoint a aussi à s'adapter à toi et à définir le rôle et la relation qu'il aura avec toi.

« IL NE SE MÊLE PAS DE SES OIGNONS ! » Si tu as l'impression que le nouveau conjoint se mêle de ce qui ne le regarde pas ou qu'il use d'autorité envers toi et que cela te déplaît, tu peux en parler avec ton parent afin de lui manifester ton désaccord ou ton malaise. Tu as le droit de dire ce que tu ressens. Tu peux aussi en parler directement avec le nouveau conjoint si tu sens qu'il y a une possibilité de le faire.

AVOIR DE L'OUVERTURE : Afin de faciliter la nouvelle relation, tente de trouver des choses que tu aimes chez cette nouvelle personne, de t'intéresser à ce qu'elle est ou ce qu'elle fait, de maintenir les lignes de communication ouvertes ou de tout simplement résister à la tentation de décider tout de suite qu'elle est l'ennemie. À toi de voir !

RELATION AVEC LES DEMI-FRÈRES ET LES DEMI-SŒURS

« S'ADAPTER ENCORE ET ENCORE ! » Ce n'est déjà pas facile de s'adapter à l'arrivée du nouveau conjoint, s'il a des enfants, il faut aussi s'adapter à ceux-ci ! Ça demande de l'énergie, mais surtout du temps.

TENDS LA MAIN ! Tente de trouver un terrain d'entente pour que les choses se passent le plus facilement possible. Si tu juges tout de suite que ces demi-frères et demi-sœurs sont des intrus, tu mets déjà des barrières. Qu'en penses-tu ?

DES CONFLITS : Si tu vis des difficultés avec les enfants du nouveau conjoint de ton parent et qu'il ne semble pas possible de les régler entre vous, n'hésite pas à en parler à ton parent. Plus tu en parles rapidement, moins les conflits dégénèrent.



RÉFÉRENCES

- ACER.** (1987). School-Life Questionnaire – Secondary School Version. Camberwell : Australian Council for Educational Research.
- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A.** (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington : University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S.** (1997). « From first grade forward : Early foundation of high school dropout ». *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Arsenio, W. F. et Lemerise, E. A.** (2004). « Aggression and moral development : Integrating social information processing and moral domain models ». *Child Development*, 75 (4), 987-1002.
- 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.
- Benson, H.** (1987). *Your Maximum Mind*. Avon Books : New York.
- Bernstein-Yamashiro, B.** (2004). « Learning relationships : Teacher-student connections, learning, and identity in high school ». *New Directions for Youth Development*, 103 (automne), 55-70.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W.** (1997). « The teacher-child relationship and children's early school adjustment ». *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E.** (2004). « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 105-123.
- Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L. et Roarke, A. E.** (1997). « A theory-building investigation of the school-to-work transition ». *The Counseling Psychologist*, 25 (3), 364-402.
- Brandon, C. et Frydenberg, E.** (2008). *Apprendre à faire face. Programme de développement pour des habiletés de coping pour adolescents* (Adapt. par J. Pronovost, M. Dumont et D. Leclerc). Montréal : Chenelière Éducation.
- Carnegie, D.** (1936). *How to Win Friends and Influence People*. New York : Simon and Schuster Inc.
- Chen, H.-T.** (2005). *Practical Program Evaluation : Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. Thousand Oaks : Sage.
- Chouinard, R.** (2001). « Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33 (1), 25-37.
- Dane, A. V. et Schneider, B. H.** (1998). « Program integrity in primary and early secondary prevention : Are implementation effects out of control? » *Clinical Psychology Review*, 18 (1), 23-45.
- Delagrave, M.** (2005). *Ados : mode d'emploi*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Domalga-Zysk, E.** (2006). « The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure ». *School Psychology International*, 27 (2), 232-247.
- Dowson, M. et McInerney, D. M.** (2003). « What did students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation ». *Contemporary Educational Research Psychology*, 28 (1), 91-113.
- Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K.** (2004). « Variables affecting student's decisions to drop out of school ». *Remedial and Special Education*, 25 (5), 314-323.
- Durlak, J. E.** (2010). « The importance of doing well in whatever you do : A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education" ». *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (3), 348-357.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B.** (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings ». *Health Education Research*, 18 (2), 237-256.
- Eccles, J. S., Lord, S. et Buchanan, C. M.** (1996). « School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? » Dans J. Graber, J. Brooks-Gunn et A. Petersen (Dir.), *Transitions Through Adolescence : Interpersonal Domains and Context* (251-284). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

- Ellis, D. (2000). *Becoming a master student : Tools, techniques, hints, illustrations, examples, methods, procedures, processes, skills, resources, and suggestions for success* (9e éd.). Boston : Houghton. How to Study in College de Walter Pauk.
- 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.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota.
- Fallis, R. K. et Opatow, S. (2003). « Are students failing or are schools failing students? » *Class cutting in high school*. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-119.
- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2012). « A multidimensional model of school dropout from an eight-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, ISSN 0256-2928.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2012). *Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire*.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). « Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.
- 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 de dépistage du décrochage scolaire, Manuel de l'intervenant*. Québec : CTREQ.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.
- Franklin, C. et Streeter, C. L. (1995). « Assessment of middle class youth at-risk to dropout : School, psychological et family correlates ». *Children and Youth Services Review*, 17 (3), 433-448.
- Fraser B. J. et Walberg H. J. (2005). « Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect ». *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). « The role of teacher relationships in the lives of students ». *New Directions for Youth Development*, 103 (automne), 45-54.
- Gouvernement du Canada (2009). *Conseils d'étude*. Document téléaccessible.
- Jacobson, E. (1957). *You Must Relax*. 4^e éd., McGraw-Hill : New York.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (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.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire ». *Revue canadienne de psychoéducation*, 25 (1), 61-68.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development ». *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E. et Dalton, M. J. (2002). « Exploring the association between grade retention and dropout: a longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students ». *The California School Psychologist*, 7, 51-62.
- Johns, B. H., Guetzloe, E. C., Yell, M., Sheuermann, B., Webber, J., Carr, V. G. et Smith, C. R. Adapté par Royer, É. (1996). *Comment s'y prendre avec les adolescents présentant des troubles du comportement à l'école*. Lévis : Éditions École et comportement.
- Joly, J. et Thibaut, M. (mai 2010). *L'implantation fidèle de programme de prévention ou d'intervention : une mise à jour*. 78^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Joly, J. et Thibaut, M. (2005) *Adaptation du questionnaire Évaluation de l'implantation du programme 38 h* du Centre jeunesse de l'Estrie, Questionnaire non publié.



Joly, J., Touchette, L. et Pauzé, R. (2009). « Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme. Une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes ». Dans M. Alain et D. Dessureault. (Dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (117-173). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Khaminwa, A., Fallis, R. K. et Otopow, S. (1999). « Cutting in high schools ». *Australian Journal of Guidance Counselling*, 9 (1), 193-204.

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

Knesting, K. et Waldron, N. (2006). « Willing to play the game : How at-risk students persist in school ». *Psychology in the Schools*, 43 (5), 599-611.

Landsberger, J. (s.d.) Site « Guides et Stratégies d'Études » Study Guides and Strategies (Trad. C. Touzelet, V. Sanchez et V. Roy). Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.studygs.net/francais/>>.

La promotion des Relations et l'Élimination de la Violence (2007). Agir et contrer l'intimidation. Kingston : PREVNet. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://prevnet.ca/Portals/4/Parent%20d%E2%80%99adolescen-e.pdf>>.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin Éditeur Ltée.

Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). « Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support ». *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.

Lemerise, E. A., et Arsenio, W. F. (2000). « An integrated model of emotion process and cognition in social information processing ». *Child Development*, 71 (1), 107-118.

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), 91-127.

Liau, A. K., Barriga, A. Q. et Gibbs, J. C. (1998). « Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents ». *Aggressive Behavior*, 24 (1), 335-346.

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Lévesque, N. (2006). « Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study ». *Cognitive Therapy and Research*, 30, 211-225.

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

McNeal, R. B., Jr. (1999). « Parental involvement as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out ». *Social Force*, 78 (1), 117-144.

Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H. et Kumar, R. (2002). « Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions ». Dans C. Midgley (Dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (109-142). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Miller, W. R. et Rollnick, S. (2006). *L'entretien motivationnel : Aider la personne à engager le changement*. (Trad. D. Lécailler et P. Michaud). Paris : InterÉditions.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2002). *Fiches : connaissances de soi et des autres*. Saskatchewan. Document téléaccessible.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Indicateurs de l'éducation*. Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble!* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000, mars). *Bulletin statistique*, no. 14. Québec : Gouvernement du Québec.

Moncher, F. J. et Miller, G. E. (1999). « Nondelinquent youth's stealing behavior and their perceptions of parents, school and peers ». *Adolescence*, 34 (135), 577-591.

Moos, R. H. et Tricket, E. (2002). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

Murray, C. et Malmgren, K. (2005). « Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school : Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned ». *Journal of School Psychology*, 143 (2), 137-152.

- O'Connell, M.** et Sheikh, H. (2009) « Non-cognitive abilities and early school dropout: Longitudinal evidence from NELS' ». *Educational Studies*, 35 (4), 475-479.
- Ogbu, J. U.** (1989). « Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation ». Dans D. Stern et D. Eichorn (Dir.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture* (p. 101-140). Mahwah : Erlbaum.
- Olds, D., Kitzman, H., Cole, R.** et Robinson, J. (1997). « Theoretical formulations of a program of home visitation for pregnant women and parents of young children ». *Journal of Community Psychology*, 25 (1), 9-26.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A.** et Connel, J. P. (1993). « What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791.
- Pauk, W.** et Owens, Ross J. Q. (2008). *How to Study in College* (9^e éd.). Boston : Houghton Mifflin Co.
- PédagoNet** (s.d.). La pédagogie sur Internet. Ressources pour faciliter l'apprentissage. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.pedagonet.com/other/franciweb.htm>>.
- Pianta, R.C.** (1994). « Patterns of relationships between children and kindergarten teachers ». *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-31.
- Pianta, R.C.** et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Poirier, M., Marcotte, D.** et Joly, J. (2010, juillet). Les programmes de prévention du décrochage scolaire. Communication présentée à la 2^e Conférence Internationale Éducation, Économie et Société, Paris, France.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É.** et Leclerc, D. (1999). « Style parental et participation parentale au suivi scolaire et risque d'abandon scolaire ». *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D.** et Leclerc, D. (2004). Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Le DEMS. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L.** et Lessard, A. (2006). « Le décrochage scolaire ». Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.), *Les troubles de comportements à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É.** et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire* (2^e éd.). Québec : CTREQ.
- Prevatt, F.** et Kelly, F. D. (2003). « Dropping out of school: A review of intervention programs ». *Journal of School Psychology*, 41 (2003), 377-395.
- Princiotta, D.** et Reyna, R. (2009). *Achieving graduation for all: A governor's guide to dropout prevention and recover*. Washington : National Governor's Association Center for Best Practices.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S.** et Barch, J. (2004). « Enhancing students' engagement by increasing teacher's autonomy support ». *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.
- Rhodes, J.E., Grossman, J.B.** et Resch, N.L. (2000). « Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment ». *Child Development*, 71 (6), 1662-1671.
- Royer, É., Couture, C., Fortin, L., Potvin, D.** et Marcotte, D. (2000). « Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire ». *Revue canadienne de psychoéducation*. 29 (2), 193-206.
- Rumberger, R. W.** (1995). « Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and school ». *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K.** et Kaukiainen, A. (1996). « Bullying as a group process : participant roles and their relations to social status with the group. Aggressive behavior », 22 (1), 1-15.
- Solberg, V. S., Howard, K., Blustein, D. L.** et Close, W. (2002). « Career development in the schools : Connecting school-to-work-to-life ». *The Counseling Psychologist*, 30 (5), 705-725.
- Tel-jeunes** (s.d.). Site de l'organisme Tel-jeunes. Site téléaccessible à l'adresse : <http://teljeunes.com/accueil>.
- Trudeau, H., Desrochers, C., Tousignant, J.-L.** et coll. (1997). *Et si un geste simple donnait des résultats... Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière/ McGraw-Hill.



Urduan, T. et Schoenfelder, E. (2006). « Classroom effects on student motivation : Goal Structures, social relationship, and competence beliefs ». *Journal of School Psychology*, 44 (2), 331-349.

Viau, R. (2000). « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, 5-8.

Wentzel, K. (1997). « Student Motivation in Middle school: The role perceived pedagogical caring ». *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.

Wentzel, K.R. et Wigfield, A. (1998). « Academic and Social Motivation Influences on Student's Academic Performance ». *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.

Werner, A. (2004). *A Guide to Implementation Research*. Washington : The Urban Institute Press.

Worthington, R. L. et Juntunen, C. L. (1997). « The vocational development of non-college bound youth : Counseling psychology and the school-to-work transition movement ». *The Counseling Psychologist*, 25 (3), 323-363.