

GUIDE DE FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

(GUIDE DU FORMATEUR)



Programme ACCES
Laboratoires de Simon Larose, PhD, et Stéphane Duchesne, PhD
2320, rue des Bibliothèques
Université Laval
Québec, Qc
G1V 0A6

Courriel : labo.larose@fse.ulaval.ca

Auteurs :

Geneviève Boisclair Châteauvert, Diane Cyrenne, Simon Larose, Stéphane Duchesne, Sharon Smith et Marylou Harvey.

© 2014, Programme ACCES

Ce guide a été développé grâce à la contribution financière du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture ainsi que du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Nous tenons à remercier pour leur précieuse collaboration les commissions scolaires partenaires ainsi que les personnes qui ont participé aux groupes de discussion ayant permis d'ajuster ce guide à la réalité présente dans les différents milieux scolaires:

Commission scolaire de la Capitale

Anick Bégin – Enseignante-ressource
Annik Gilbert – Enseignante-ressource
Claire Roy – Enseignante-ressource
Johanne Soucy – Enseignante-ressource
Diane Beaudry – Conseillère pédagogique
Joanne Paradis – Directrice des Services éducatifs des jeunes

Commission scolaire des Navigateurs

France Lambert – Enseignante-ressource
Julie Martin – Enseignante-ressource
Andrée Brisson – Enseignante-ressource
Suzanne Chénard – Enseignante-ressource
Nadia Devin – Conseillère pédagogique
Esther Lemieux – Directrice des Services éducatifs – Jeunes

Commission scolaire des Découvreurs

Lucie Frenette – Enseignante-ressource
Jean Marmette – Enseignant-ressource
Valérie Leclerc – Enseignante-ressource
Gilles Bouchard – Enseignant-ressource
Paule Mercier – Directrice adjointe des Services éducatifs – Adaptation scolaire

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	5
1. Reconnaître les besoins des jeunes adolescents en contexte de transition scolaire.....	7
1.1 Le cas de David	8
1.2 Le cas d'Émilie.....	9
1.3 Le contexte de la transition primaire-secondaire.....	10
1.4 Les besoins en émergence.....	12
1.4.1 Le besoin d'autonomie.....	12
1.4.2 Le besoin de se sentir compétent.....	13
1.4.3 Le besoin de relations significatives	15
1.5 Tableau synthèse des besoins, manifestations et interventions.....	18
2. Mesurer les dispositions des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire	19
2.1 L'Inventaire des Dispositions des Élèves lorsqu'ils Entrent au Secondaire (IDÉES)	20
2.2 Dispositions mesurées par l'IDÉES.....	21
2.3 Tableau résumant les dimensions mesurées par l'IDÉES.....	23
2.4 Le cas de Sébastien	24
2.5 Le profil généré par l'IDÉES	25
2.6 L'interprétation du profil	26
3. Intervenir sur les dispositions des élèves.....	29
3.1 L'approche cognitive comportementale.....	30
3.2 La restructuration cognitive.....	30
3.2.1 Les étapes de la restructuration cognitive	31
3.2.2 Exemple concret d'enseignement à la restructuration cognitive	32
3.3 Le renforcement.....	35
3.4 L'enseignement de l'autocontrôle	36
3.4.1 Les auto-instructions.....	36
3.4.1.1 Les étapes de l'entraînement à l'utilisation des auto-instructions (modelage).....	36
3.4.2 L'autoévaluation	37
3.4.3 L'autorenforcement	38
3.4.4 Schéma des trois méthodes d'autocontrôle	38
3.4.5 Exemple concret d'enseignement à l'autocontrôle.....	39
3.5 Le soutien à la résolution de problèmes.....	41
3.5.1 Étapes de la démarche de soutien à la résolution de problèmes	41
3.5.2 Exemple concret de résolution de problèmes	43
3.6 Conclusion sur les techniques d'intervention	46

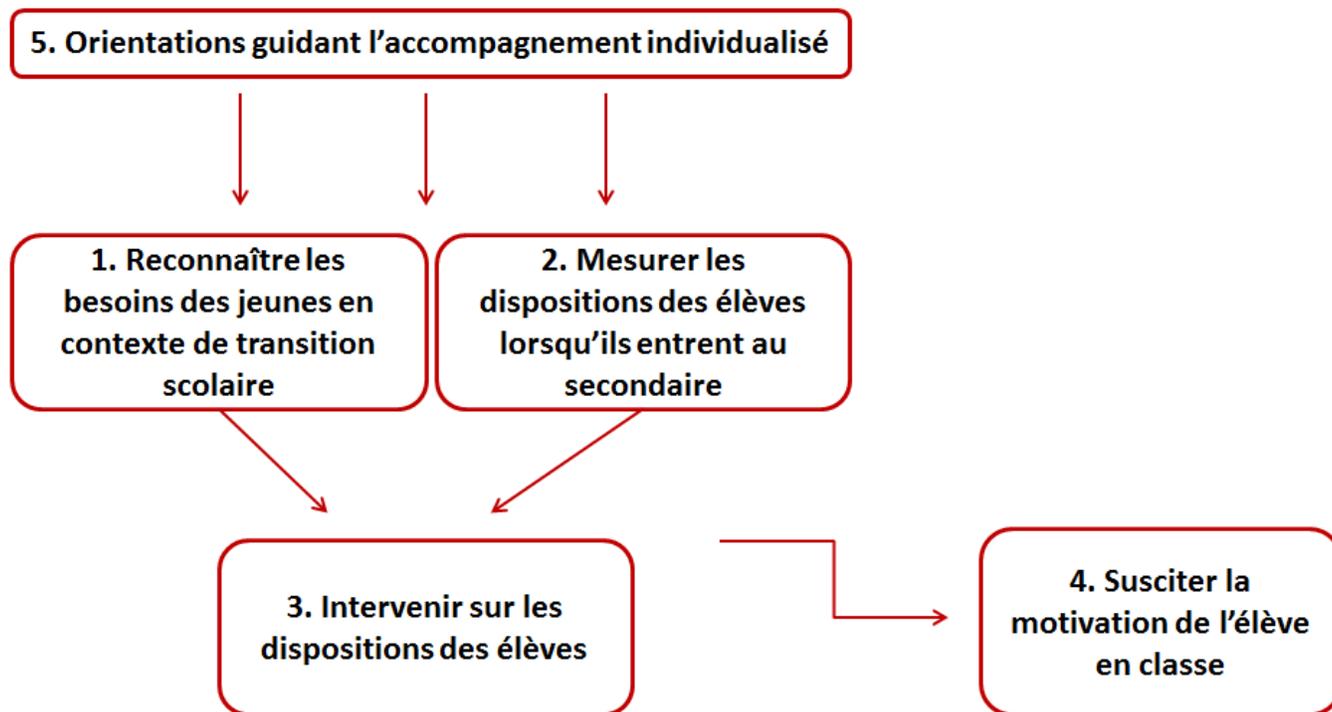
4.	Susciter la motivation de l'élève en classe.....	47
4.1	Le cas de Noémie	48
4.2	Vue d'ensemble des concepts de la théorie des buts d'accomplissement.....	49
4.3	Les buts d'accomplissement.....	49
4.3.1	Les buts de maîtrise	49
4.3.2	Les buts d'approche de la performance.....	50
4.3.3	Les buts d'évitement de la performance.....	50
4.4	Les climats d'apprentissage	501
4.4.1	Le climat de maîtrise.....	51
4.4.2	Le climat de performance	52
4.4.3	Conclusion sur les climats d'apprentissage.....	53
4.5	Tableau synthèse des caractéristiques des climats d'apprentissage et stratégies visant à instaurer un climat de maîtrise en classe	54
5.	Orientations guidant l'accompagnement individualisé	55
5.1	L'accompagnement individualisé.....	56
5.1.1	Application des orientations dans la pratique des enseignants-ressources	59
5.2	La communication avec le réseau social de l'élève	60
5.2.1	Application de ces orientations	63
	Conclusion.....	65
	Références	67

INTRODUCTION

Le début de l'adolescence est considéré par les spécialistes en développement humain comme une période particulièrement sensible de la vie. Outre les inévitables changements biologiques et cognitifs, cette période est marquée par des changements touchant d'autres facettes du développement comme la perception de soi et les relations sociales. En marge de ces changements développementaux, il est utile de rappeler que les jeunes sont aussi conviés à vivre une transition cruciale dans leur scolarisation, soit l'entrée au secondaire. Si l'on songe que ces changements surviennent plus ou moins simultanément et dans un intervalle de temps relativement court, il n'est pas étonnant que l'expérience scolaire de certains jeunes en soit affectée. C'est particulièrement le cas de ceux qui étaient en situation de risque à la fin du primaire. Pour ces jeunes, la nécessité de mettre en place des conditions leur permettant de s'épanouir pleinement et de réussir leurs premiers pas au secondaire est depuis longtemps reconnue dans les recherches scientifiques. Parmi l'ensemble des mesures scolaires susceptibles de faire une réelle différence dans la vie de ces jeunes, le suivi individualisé s'impose comme l'une des voies à privilégier.

C'est dans cette optique que le programme ACCES (ACCompagnement par des Enseignants du Secondaire) fut créé. Ce dernier vise à former les enseignants-ressources (ER) et à les outiller de stratégies d'intervention motivationnelles et relationnelles pour qu'ils s'engagent dans une démarche d'accompagnement individualisé auprès d'élèves de première secondaire identifiés à risque par le milieu scolaire. Le mandat qui leur est confié est, entre autres, d'assurer un lien stable et personnalisé avec les élèves, de soutenir leur motivation et de leur enseigner diverses stratégies pouvant les aider à mieux répondre aux exigences du métier d'élève. En plus de la formation, les enseignants-ressources participant au programme bénéficient de plusieurs outils, dont une série de quatre capsules vidéo sur les techniques d'intervention au cœur du programme, un journal de bord permettant le suivi de la relation avec l'élève et le présent guide, qui sera d'ailleurs utilisé tout au long de la formation.

Le programme ACCES est organisé autour d'un modèle d'intervention qui stipule qu'en reconnaissant les besoins des élèves en contexte de transition scolaire et en mesurant leurs dispositions lors de leur entrée au secondaire, l'enseignant-ressource sera en mesure d'intervenir adéquatement en fonction du profil de chacun. Ces interventions, réalisées dans le respect de certaines orientations guidant l'accompagnement individualisé, devraient par la suite amener l'élève à être plus motivé en classe. Le schéma suivant illustre ce modèle d'intervention :



Les cinq modules de ce guide respectent donc ce modèle théorique. Le premier, « Reconnaître les besoins des jeunes adolescents en contexte de transition scolaire », s'intéresse à la perception qu'ont les jeunes de leur environnement scolaire au moment de leur transition primaire-secondaire. De plus, les besoins qu'ont les adolescents à ce moment y sont abordés et plusieurs stratégies permettant de les combler sont présentées.

Le second module, « Mesurer les dispositions des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire » présente un outil mis à la disposition des enseignants-ressources (IDÉES). Cet outil leur permettra de mesurer les forces de leurs élèves, tout en ciblant les dimensions sur lesquelles ils auront à intervenir.

Le troisième module s'intitule « Intervenir sur les dispositions des élèves » et traite de quatre techniques d'intervention pouvant être utilisées auprès de l'élève en fonction de ses besoins. La restructuration cognitive, le renforcement, l'autocontrôle et la résolution de problèmes sont les techniques présentées.

Le quatrième module, « Susciter la motivation de l'élève en classe » permet à l'enseignant-ressource de se familiariser avec la théorie des buts d'accomplissement. Les caractéristiques d'un climat de classe favorable à l'apprentissage y sont présentées, ainsi que quelques interventions permettant de susciter la motivation des élèves à apprendre.

Enfin, le module « Orientations guidant l'accompagnement individualisé » présente les grands principes qui devraient soutenir tout programme d'accompagnement individualisé.

1. RECONNAÎTRE LES BESOINS DES JEUNES ADOLESCENTS EN CONTEXTE DE TRANSITION SCOLAIRE

L'adolescence est une période de vie qui comporte plusieurs changements d'ordre cognitif, affectif, physique et identitaire. Ces changements entraînent à leur tour l'émergence de nouveaux besoins pour les jeunes. Pour plusieurs d'entre eux, ces changements individuels surviennent pendant la transition primaire-secondaire au moment même où leur environnement scolaire change aussi de façon importante. Ces transformations auront une influence sur leurs perceptions et exigeront qu'ils s'y adaptent rapidement. Alors que la plupart des jeunes s'ajusteront plutôt bien à la transition primaire-secondaire, ce sera pour d'autres une période charnière qui aura un impact important sur leur persévérance et leur réussite scolaires à plus long terme (Eccles et al., 1993).



Ce module vise spécifiquement trois objectifs. À la fin de ce module, l'enseignant-ressource :

- connaîtra les perceptions qu'entretiennent généralement les élèves pendant la transition primaire-secondaire;
- reconnaîtra les besoins en émergence des élèves qui entrent au secondaire, et notamment les besoins des élèves à risque;
- identifiera des stratégies d'intervention qui contribuent à la satisfaction de ces besoins.

Pour atteindre ces objectifs, nous vous invitons d'abord à lire deux cas d'élèves qui vivent la transition primaire-secondaire. Nous présenterons par la suite le contexte associé à cette transition et les perceptions qu'entretiennent les jeunes lors de ce passage. Nous illustrerons les besoins en émergence des adolescents en utilisant les exemples des deux cas présentés en début de module et exposerons des interventions favorables à la satisfaction de ces besoins.

1.1 Le cas de David

David est un élève de première secondaire qui a été jumelé à un enseignant-ressource dès son entrée au secondaire, il y a deux mois précisément. Il le rencontre environ une fois par cycle et peut prendre rendez-vous avec lui au besoin. David a toujours eu de la difficulté à l'école. Au primaire, il a cumulé des échecs en français et a souvent eu recours à l'aide de son enseignant. Comme pour plusieurs de ses camarades, s'adapter au fonctionnement de sa nouvelle école a été difficile pour lui. Avoir plusieurs enseignants, plusieurs matières différentes, devoir changer constamment de local, apporter le bon matériel à chacun de ses cours, noter ce qu'il a à faire dans son agenda et le suivre ont représenté tout un casse-tête pour lui.

David éprouve présentement des difficultés dans plusieurs cours. Par exemple, dans son cours de mathématique, lorsque les élèves doivent résoudre des problèmes, David est souvent dans la lune. Alors que les autres élèves sont déjà en train de résoudre le premier problème, l'enseignante doit lui rappeler de prendre son cahier, d'ouvrir son livre et de se mettre à la tâche. Il a aussi de la difficulté à gérer son temps dans les périodes de travail individuel. Encore la semaine dernière, son enseignante avait donné une période de 30 minutes aux élèves pour qu'ils puissent avancer leurs exercices. David s'est levé deux fois pour aller mettre des papiers à la récupération. Son enseignante a dû lui dire plusieurs fois de s'asseoir et de recommencer à travailler.

Cette semaine, lors de sa rencontre avec son enseignant-ressource, David a mentionné avoir des difficultés avec le projet d'étape qu'il doit faire dans son cours d'histoire. En fait, la première étape de ce projet consiste à rechercher des images illustrant un thème de la période de l'Antiquité. David a choisi de représenter les habitations de trois différentes civilisations de l'époque. Il mentionne à son enseignant-ressource qu'il ne sait pas par où commencer sa recherche ni comment chercher dans les bases de données sur Internet. Il a tapé des mots clés dans Google images et a trouvé plein d'illustrations. Cependant, beaucoup d'images n'ont pas de lien avec son travail. Aussi, lorsqu'il clique sur les images, il est dirigé vers toutes sortes de sites Web qui n'ont pas nécessairement de lien avec son sujet; il est donc incapable de savoir à quelles période et civilisation correspondent les images. De plus, comme il a consacré une partie importante de sa semaine à amorcer ce travail, David a pris du retard dans ses autres cours. Il est débordé et il ne sait plus trop où donner de la tête. David a vraiment besoin que son enseignant-ressource l'aide à se sortir la tête de l'eau.

1.2 Le cas d'Émilie

Émilie est une élève de première secondaire. Au primaire, elle a toujours eu de la difficulté dans ses cours. Même si elle n'a jamais repris une année scolaire, elle était toujours parmi les plus faibles de la classe. Depuis le début des cours, elle a eu des échecs dans certains travaux et a obtenu des notes très faibles dans d'autres. C'est pourquoi elle a été référée récemment à Mme Côté, une enseignante-ressource d'expérience. Émilie la rencontre toutes les semaines. Ensemble, elles essaient de développer des stratégies d'apprentissage qui pourraient l'aider à mieux réussir dans ses cours. Émilie vit plutôt difficilement la transition primaire-secondaire. Même que depuis le début de l'année scolaire, elle a tendance à s'isoler. Émilie n'a jamais eu beaucoup d'amis et a de la difficulté à aller vers les gens. Au primaire, c'était tout de même plus facile puisqu'il y avait moins d'élèves et tout le monde se connaissait. Dans sa nouvelle école, il y a plus de 2000 élèves et Émilie s'y sent un peu perdue. Elle a essayé de se joindre à quelques groupes d'élèves, mais puisqu'elle ne fait pas de sport, de musique ou de théâtre, elle a de la difficulté à faire partie de la « gang ».

Lors de la dernière rencontre avec Mme Côté, elles ont passé en revue son examen d'histoire, qu'elle a échoué. Mme Côté s'est rapidement aperçue qu'Émilie n'avait pas répondu à toutes les questions de l'examen. Elle s'est informée des raisons qui l'avaient empêchée de tenter une réponse à ces questions. Émilie lui a répondu : « Ça servait à rien, je l'aurais eu mal de toute façon; je suis vraiment poche. Pourquoi je perdrais du temps à répondre à des questions que je vais manquer de toute façon? En plus, je ne comprenais pas ce qu'il fallait répondre... » Mme Côté a donc vérifié pourquoi elle n'avait pas demandé à son enseignant de lui expliquer la question en lui précisant que cela lui aurait peut-être permis d'avoir une meilleure idée de ce qu'elle aurait pu y répondre. Émilie lui a exprimé : « Je voulais pas avoir l'air niaiseuse en lui posant une question. Les autres élèves de la classe n'en posaient pas, alors tout le monde aurait su que je ne comprenais pas. »

Mme Côté poursuit la discussion avec Émilie et s'aperçoit qu'elle a ce comportement dans plusieurs cours. Ainsi, lorsqu'elle ne connaît pas la réponse, elle ne tente rien de peur d'avoir l'air ridicule ou moins intelligente que les autres. Aussi, elle n'ose pas demander de l'aide lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose encore une fois parce qu'elle a peur de l'opinion que les autres auront d'elle, qu'il s'agisse de ses enseignants ou des autres élèves de la classe. Mme Côté comprend donc qu'Émilie a besoin d'être valorisée et d'être convaincue de la pertinence de recourir à l'aide des enseignants et de ses pairs.

1.3 Le contexte de la transition primaire-secondaire

Tel qu'illustré par certains passages des cas présentés précédemment, la transition primaire-secondaire s'accompagne de changements qui peuvent momentanément déstabiliser les élèves. Eccles et Roeser (2009), spécialistes de la motivation scolaire, ont questionné dans leurs travaux de recherche des milliers d'élèves et d'enseignants du primaire et du secondaire. Ils ont observé qu'au 1^{er} cycle du secondaire, contrairement à la fin du primaire, les élèves percevaient être exposés à plus de contrôle et de discipline, à moins d'occasions de participer à la prise de décision en classe, à davantage de comparaison sociale et à des liens enseignant-élève moins personnalisés. Ils ont aussi noté que les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire se sentaient moins efficaces à soutenir les élèves à risque que les enseignants de la fin du primaire. Reprenons chacune de ces perceptions en précisant ce en quoi elles consistent.

-L'élève perçoit plus de contrôle et moins d'occasions de participer à la prise de décision

En première secondaire, les élèves ont le sentiment d'être exposés à plus de contrôle et de mesures disciplinaires et de moins participer à la prise de décision en classe qu'à la fin du primaire. Ces perceptions sont en partie générées par des changements dans l'organisation scolaire et dans certaines pratiques pédagogiques. La taille des écoles secondaires est plus grande; les groupes-classes sont plus nombreux et la classe elle-même est plus peuplée; les enseignants ne connaissent pas encore très bien les élèves et, en début d'année scolaire, l'accent est plus souvent mis sur les règles, la discipline et le fonctionnement. Les élèves de première secondaire sont perçus, à juste titre, comme les plus jeunes de l'école alors qu'ils étaient considérés comme les plus vieux et les plus responsables à la fin du primaire. Pour Eccles et Roeser (2009), ces changements, et les perceptions qu'ils génèrent chez l'élève pendant la transition, ont comme conséquence de nuire à la satisfaction du besoin grandissant d'autonomie de l'élève et affectent ainsi sa motivation scolaire. Nous préciserons dans la prochaine section les manifestations du besoin d'autonomie et les façons de le combler dans le contexte de l'accompagnement individualisé.

-Au début du secondaire, l'élève se sent davantage comparé aux autres qu'à la fin du primaire

La comparaison sociale implique pour l'élève de juger sa réussite en fonction des autres élèves plutôt qu'en fonction de ses propres efforts et progrès. Bien que l'approche par compétence tente d'enrayer les effets négatifs de la comparaison sociale, certains élèves continuent de percevoir plus de comparaison et de compétition au secondaire qu'à la fin du primaire. Cette perception n'est pas étrangère à l'organisation des écoles secondaires et à la pratique de certains enseignants. L'école secondaire pratique davantage le classement scolaire que ne le fait l'école primaire. Par exemple, le classement dans un programme régulier ou international ou encore dans des groupes de base ou

enrichis en langue contribue à ce que l'élève se compare davantage aux autres. D'autre part, les enseignants qui regroupent en classe les élèves en fonction de leurs habiletés valorisent davantage ceux qui réussissent le mieux, utilisent des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) fondées sur la comparaison à une norme et renforcent ainsi de façon indirecte les perceptions de comparaison sociale. Ces perceptions nuisent considérablement à la satisfaction des besoins de compétence et de relations significatives des élèves, besoins en émergence pendant la transition primaire-secondaire.

-L'élève perçoit les liens enseignant-élève moins personnalisés

Lorsque les jeunes sont questionnés sur la qualité des liens avec l'enseignant, ces liens sont jugés de moindre qualité au début du secondaire qu'à la fin du primaire. Le fait de se retrouver dans une plus grande école avec des groupes-classes plus populeux qu'au primaire, de côtoyer moins longtemps plusieurs enseignants et d'être dans des environnements physiques souvent moins propices aux contacts naturels contribue à nourrir cette perception. Le sentiment d'entretenir des liens moins personnalisés avec les enseignants arrive au moment même où les jeunes éprouvent un besoin grandissant de se sentir compris et acceptés par des adultes autres que leurs parents. L'insatisfaction de ce besoin de relations significatives peut notamment entraîner de la démotivation et des baisses d'intérêt envers l'école.

-Les enseignants de première secondaire se sentent moins efficaces pour soutenir les élèves

Il semble qu'il soit plus difficile pour les enseignants de première secondaire de bien cerner les besoins de chaque élève que pour les enseignants de la fin du primaire. Au primaire, les enseignants sont quotidiennement exposés à un seul groupe d'élèves. Ceci facilite l'identification des besoins, des difficultés et des forces de chaque élève. De plus, ils ont davantage d'occasions d'offrir des rétroactions aux élèves et de faire de l'évaluation formative. Au secondaire, la structure scolaire et la tâche qui incombe aux enseignants font en sorte qu'ils connaissent moins leurs élèves que les enseignants du primaire et qu'ils peuvent se sentir moins efficaces à soutenir ceux et celles qui sont en difficulté. Cet écart dans le sentiment de compétence entre les enseignants du primaire et du secondaire se dessine au moment où l'élève cherche à satisfaire son besoin d'être accueilli par des adultes forts et soutenant.

Dans la prochaine section, nous exposons de façon explicite les besoins en émergence des jeunes et proposons des façons de combler ces besoins dans le contexte de l'accompagnement individualisé.

1.4 Les besoins en émergence

La lecture des deux cas présentés en début de module permet de voir que le passage de l'enfance à l'adolescence amène plusieurs transformations sur le plan cognitif, physique et social qui entraînent à leur tour de nouveaux besoins à combler (Cloutier & Drapeau, 2008). Ainsi, les jeunes à cette période ont principalement trois besoins qui émergent :

- Le besoin d'autonomie
- Le besoin de se sentir compétent
- Le besoin de relations significatives

1.4.1 Le besoin d'autonomie

Ce besoin réfère à la capacité et à la possibilité pour l'adolescent, de faire des choix, de prendre des décisions, de planifier seul son travail, de prendre des initiatives et de s'autocontrôler (Cloutier & Drapeau, 2008 ; Archambault & Chouinard, 2009).

Le besoin d'autonomie est notamment relié à l'engagement scolaire des élèves (Archambault & Chouinard, 2009). En effet, un climat de classe qui permet l'expression de ce besoin, en laissant par exemple la possibilité à l'élève de faire des choix, lui permettra de sentir qu'il a du pouvoir dans son apprentissage, en plus de susciter son engagement scolaire (ex. : participer activement aux discussions, faire des efforts et persévérer malgré les difficultés). En contrepartie, l'élève chez qui le besoin d'autonomie n'est pas comblé pourrait se désintéresser, se démotiver et se désengager sur le plan scolaire.

Plusieurs types de manifestations permettent d'identifier les élèves qui ont de la difficulté à être autonomes. Ces élèves peuvent être facilement distraits en classe puisqu'ils n'auront pas tendance à entreprendre une tâche par eux-mêmes et attendent les instructions de leur enseignant. Ils peuvent abandonner facilement lorsque la tâche est difficile puisqu'ils n'auront pas recours à d'autres stratégies pour réaliser ce qu'ils ont à faire.

Qu'en est-il du besoin d'autonomie de David?

David a de la difficulté à entreprendre une tâche seul, sans l'encadrement de son enseignante. Il ne se met pas à la tâche pour faire ses exercices de mathématique. Son enseignante doit lui dire de sortir son matériel et de commencer à travailler. Aussi, il éprouve de la difficulté à gérer efficacement le temps qui lui est donné pour faire son travail. Pour être autonome, il devra notamment développer des moyens pour s'engager lui-même dans une tâche lorsqu'il est distrait au lieu de toujours compter sur son enseignant.

Quelles sont les interventions qui contribuent à combler le besoin d'autonomie?

Pour combler leur besoin d'autonomie, il importe que les élèves aient des occasions de prendre des décisions et faire des choix, et ce, sans être complètement encadrés par des adultes ou sans subir de pressions externes (c'est-à-dire être libres de prendre la décision, sans sentir qu'un choix est meilleur que l'autre). À l'école, cela peut se traduire par la possibilité de choisir leurs cours, leurs coéquipiers, leurs activités parascolaires ou parmi les options proposées dans le cadre d'un travail (ex. : utiliser divers moyens pour répondre aux questions soulevées dans une SAE, choisir le thème ou le style de présentation qu'ils préfèrent). Dans une relation d'accompagnement individualisée, l'enseignant-ressource pourrait discuter des objectifs à prioriser avec l'élève et lui proposer des moyens pour les atteindre. Il pourrait également lui laisser la possibilité de prendre des décisions sur le contenu de la rencontre et les sujets à traiter.

Une autre façon de combler le besoin d'autonomie de l'élève réside dans la manière de communiquer avec lui. « Tu es responsable », « Je te fais confiance », « C'est à toi de choisir en fonction des contraintes qui se posent à toi », « Tu peux avoir du pouvoir et je peux t'aider là-dedans », « C'est toi qui décides et je vais respecter ta décision », « Je ne suis pas là pour prendre des décisions à ta place » sont des formulations qui communiquent clairement à l'élève le respect de son autonomie.

Enfin, une troisième façon de combler le besoin d'autonomie est d'enseigner directement certaines stratégies comportementales, cognitives et métacognitives : inviter l'élève à poser des questions en classe; recourir plus souvent à l'aide de ses enseignants et amis; lui montrer comment utiliser un agenda; faire un plan de travail, fixer des objectifs; le faire parler sur ses façons d'étudier, de commencer un travail, de répondre à des questions; l'amener à évaluer l'efficacité de ses façons de faire habituelles. L'acquisition de ces stratégies augmentera le sentiment d'autonomie, notamment celui des élèves à risque.

1.4.2 Le besoin de se sentir compétent

Ce besoin réfère au désir d'être valorisé pour ses réussites et de sentir que ses forces et ses habiletés sont reconnues par les autres. Le sentiment de compétence est un jugement que l'élève porte sur sa capacité et ses compétences dans différents domaines (Cloutier & Drapeau, 2008 ; Archambault & Chouinard, 2009). Un élève peut se sentir compétent dans un domaine et peu ou pas dans un autre. Par exemple, il peut se sentir compétent à interagir avec ses amis, mais pas à réussir ses travaux de français. Notons que le sentiment de compétence se nourrit aussi de la comparaison sociale et plus particulièrement de la perception qu'a l'élève de la compétence de ses pairs (« Suis-je aussi compétent que les autres élèves de ma classe? »).

Qu'en est-il du besoin de se sentir compétente d'Émilie?

Le sentiment d'incompétence d'Émilie se traduit assez bien par ce qu'elle a dit à son enseignante-ressource : « je suis vraiment poche ». Aussi, elle a tendance à éviter certaines tâches par peur d'échouer : « Pourquoi je perdrais du temps à répondre à des questions que de toute façon je vais manquer? ». Sur le plan social, Émilie a également de la difficulté à aller vers les autres. Elle a peur d'avoir l'air ridicule et n'ose pas se joindre à un groupe ou même demander de l'aide à ses enseignants.

Le sentiment de compétence est un puissant moteur de l'engagement, de la persévérance et de la réussite scolaires (Archambault & Chouinard, 2009). En effet, un élève qui croit en ses compétences scolaires sera davantage motivé à s'engager et persévérer dans les tâches scolaires, affichera une meilleure estime de lui-même et augmentera ses chances de réussir. À l'opposé, des élèves qui ne se sentent pas compétents sont plus à risque de vivre de l'anxiété lorsqu'ils entreprennent une tâche, de ne pas s'engager ou de ne pas persévérer et éventuellement d'échouer.

Les élèves qui ont un faible sentiment de compétence peuvent être difficiles à repérer puisque les manifestations de ce sentiment sont discrètes et souvent reliées à leur discours interne. C'est donc en étant à l'écoute de ce qu'ils expriment, en les questionnant sur leurs comportements que l'on constate que certains élèves ne se sentent pas compétents.

Un faible sentiment de compétence s'exprime aussi par certains comportements tel l'évitement. Par exemple, un élève peut éviter de faire une tâche parce qu'il a peur de l'échec ou parce qu'il se compare aux autres élèves de la classe et a peur du jugement. Il peut aussi éviter de s'engager ou de mettre des efforts à la tâche pour protéger son estime de soi (son échec serait alors attribué au fait qu'il n'a pas mis d'effort plutôt que parce qu'il n'est pas compétent). Le sentiment de ne pas être compétent peut aussi se manifester dans les interactions sociales. Un élève peut ne pas se sentir compétent avec ses pairs et ainsi éviter de se joindre à un groupe parce qu'il croit qu'il n'a pas de bonnes habiletés sociales. Il peut aussi vivre de l'anxiété à l'idée d'avoir à parler devant un groupe ou de s'adresser à un enseignant parce qu'il ne se sent pas en mesure d'exprimer sa pensée ou parce qu'il craint d'être embarrassé.

Quelles sont les interventions qui contribuent à combler le besoin de se sentir compétent?

Pour aider un élève qui se sent incompétent, il importe de travailler à modifier ses pensées, qui sont le plus souvent erronées (ex. : penser qu'il n'est bon à rien à l'école parce qu'il a vécu un échec dans un cours). Il est également recommandé de lui faire vivre des réussites, en lui proposant des défis adaptés, et de le persuader de sa compétence au moment de ces réussites. Pour ce faire, un enseignant pourrait, par exemple, diviser une tâche

imposante en plusieurs étapes et souligner la complétion de chacune d'elles en renforçant positivement l'élève. Il peut aussi être utile d'exposer l'élève à des modèles de réussite auxquels il peut s'identifier (ex. : d'autres élèves éprouvant des difficultés similaires qui ont bien réussi leur année scolaire.)

Pour aider un élève à combler son besoin de se sentir compétent, il peut également être avantageux d'utiliser la persuasion sociale, c'est-à-dire démontrer à l'élève qu'il est compétent dans une tâche en lui exposant des exemples concrets de situations où il a vécu des réussites (ex. : un travail qu'il a fait et qu'il a bien réussi).

Enfin, une troisième façon d'aider l'élève à se sentir compétent est de le comparer à lui-même et lui montrer ses progrès plutôt que de le comparer aux autres. Aussi, travailler sur les forces de l'élève plutôt que sur ses limites permet de renforcer son sentiment de compétence parce qu'on met l'accent sur ses réalisations plutôt que sur ses difficultés.

1.4.3 Le besoin de relations significatives

Le besoin de relations significatives réfère au besoin d'être accepté, compris et soutenu par les personnes de son entourage (Cloutier & Drapeau, 2008 ; Archambault & Chouinard, 2009). À l'école, ce besoin peut être comblé par les pairs et par des adultes autres que les parents (ex. : enseignant, tuteur, enseignant-ressource).

D'une part, la relation avec les pairs prend de plus en plus d'importance au début du secondaire. Les relations d'amitié sont une occasion pour les adolescents de développer leurs habiletés sociales et leur identité personnelle. Par la comparaison sociale avec les autres jeunes de leur âge, ils construisent leur image d'eux-mêmes et apprennent à se connaître. En outre, par l'approbation qu'ils reçoivent des autres, les adolescents développent leur estime de soi. L'adolescence est aussi une période propice à l'expression d'un besoin d'appartenance. En effet, les jeunes cherchent à s'identifier à leurs pairs et partageront souvent les mêmes intérêts qu'eux. Il n'est pas rare, à cette période, de voir les jeunes choisir leurs amis en fonction d'intérêts communs comme le sport, la musique, la technologie ou les arts.

D'autre part, les adolescents ont besoin d'échanger avec des adultes autres que leurs parents. Ils cherchent à se distancer de leurs parents et à intégrer à leur vie d'autres modèles adultes qui les inspirent. Les points de vue et conseils d'un enseignant, d'un tuteur ou d'un enseignant-ressource peuvent alors s'avérer déterminants dans la prise de décision des jeunes et dans la valeur qu'ils accorderont au travail scolaire et à l'école. L'identification et l'établissement de relations significatives avec ces personnes contribueraient au développement de l'identité et des habiletés sociales. Il a aussi été démontré que les relations personnalisées avec des enseignants avaient un impact important sur la

Qu'en est-il du besoin de relations significatives d'Émilie?

Émilie a de la difficulté à entrer en relation avec les autres jeunes de son âge. Elle a toujours eu de la difficulté à se faire des amis, peut-être parce qu'elle n'ose pas aller vers les autres ou encore parce qu'elle n'a pas d'habiletés sociales. Cependant, son besoin de relations significatives est présent puisqu'elle a tenté de se joindre à quelques groupes d'élèves, mais sans succès. Cela est aussi observable dans la mise en situation par sa difficulté à demander de l'aide à ses enseignants. Elle a de la difficulté à leur faire confiance, croyant qu'ils vont la juger. Par contre, Émilie semble en voie de développer une relation de confiance avec son enseignante-ressource parce qu'elle lui exprime ses difficultés.

réussite scolaire de l'élève, souvent même plus important que l'impact d'autres facettes de l'activité enseignante comme la gestion de la classe et les stratégies d'enseignement (Hattie, 2009).

Il peut y avoir des répercussions négatives pour les élèves qui ont de la difficulté à entrer en relation avec les autres ou qui se sentent rejetés, notamment sur les relations sociales qu'ils tenteront de construire à l'âge adulte. Si les élèves n'ont pas eu l'occasion de pratiquer des habiletés sociales au cours de cette période et s'ils ont développé une image négative de leur capacité à entrer en relation, cela teintera vraisemblablement leurs relations sociales. De plus, le fait de vivre du rejet social et de se sentir exclu affecte le sentiment de compétence sociale des élèves et par le fait même leur estime personnelle. Le rejet social ou l'intimidation peuvent également entraîner de l'anxiété sociale chez ces élèves (ex. : avoir peur de parler devant un groupe ou hésiter à entrer en relation avec les autres de peur d'être rejeté).

La difficulté à entrer en relation avec les autres peut se manifester de différentes façons. D'abord, certains élèves peuvent explicitement se décrire moins compétents que leurs pairs. Tout comme pour le besoin de se sentir compétent, cette manifestation s'identifie plus facilement en discutant directement avec l'élève puisqu'elle est associée à son discours interne. D'autres élèves peuvent se sentir exclus ou rejetés ou encore éprouver des difficultés à travailler en équipe. Il est possible d'identifier ces difficultés par l'observation de certains comportements de la part d'autres élèves ou de comportements d'isolement de la part de l'élève. Enfin, il peut être possible d'identifier un élève qui a de la difficulté à entrer en relation avec les autres en observant les comportements qu'il a avec ses pairs. Certains élèves peuvent avoir des comportements inadaptés lorsqu'ils interagissent avec les autres (ex. : parler en même temps que les autres ou imposer leur présence).

Pour ce qui est des relations avec les adultes, un élève qui a de la difficulté à entrer en relation avec les autres hésitera à aller vers ses enseignants et à leur demander de l'aide lorsqu'il en a besoin. Cela peut être difficilement observable, ces élèves se faisant généralement assez discrets, d'où l'importance de leur poser des questions et de s'intéresser à eux.

Quelles sont les interventions qui contribuent à combler le besoin de relations significatives?

Pour combler le besoin de relations significatives à l'adolescence, notamment avec des adultes autres que les parents, il est recommandé de s'intéresser personnellement aux élèves. Par exemple, leur poser des questions sur leurs intérêts, sur comment ils se sentent et prendre le temps de les écouter. Des comportements comme l'empathie, le soutien à l'autonomie, le soutien à la compétence permettent d'établir une relation de confiance avec l'élève. Aussi, une relation significative enseignant-élève est plus facile à construire dans un contexte informel, par exemple lorsqu'un enseignant s'implique dans les activités des élèves (ex. : activités sportives, théâtre ou activités parascolaires). Dans une relation d'accompagnement, l'enseignant-ressource peut aussi créer une alliance de travail positive avec l'élève. Cette alliance est caractérisée par des perceptions de confiance mutuelle, de compréhension, de soutien et de respect ainsi que par des ententes sur les buts et les tâches à poursuivre dans la relation d'accompagnement. Une alliance de travail positive permet d'établir une relation significative entre l'enseignant et l'élève.

Pour aider un élève qui a des difficultés à entrer en relation avec les autres, il peut être utile de l'amener à développer ses habiletés sociales. Pour favoriser le développement de telles habiletés chez un élève, trois étapes sont indiquées (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006). À la première étape, il est recommandé d'enseigner directement à l'élève l'habileté à développer. Une façon de faire serait d'utiliser une mise en situation concrète (ex. : un extrait vidéo) et discuter avec l'élève du comportement illustré (ex. : ce qui était approprié dans la mise en situation, le comportement à modifier, les étapes à respecter ou les caractéristiques de l'habileté illustrée). À la deuxième étape, il est suggéré d'utiliser la pratique des connaissances acquises. Pour ce faire, il peut être utile de mettre l'élève directement dans une situation en faisant, par exemple, un jeu de rôle. À cette étape, il est important de donner des rétroactions à l'élève sur ce qu'il a bien fait dans la situation et sur ce qu'il a à améliorer. Enfin, à la troisième étape, il est nécessaire de favoriser le transfert et le maintien de l'habileté développée. Une façon de faire serait de demander à l'élève dans quel contexte il pourrait la pratiquer et l'encourager à le faire. Aussi, lorsque l'élève l'a exercée dans une situation réelle, il est important de faire un retour avec lui (ex. : ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné, ce qu'il pourrait faire la prochaine fois) et de le renforcer.

1.5 Tableau synthèse des besoins, manifestations et interventions

Perceptions de l'élève pendant la transition	Besoin en émergence	Besoins non satisfaits : manifestations	Interventions en lien avec le besoin
Perçoit plus de contrôle et moins d'occasions de participer à la prise de décision	Autonomie <ul style="list-style-type: none"> - Faire des choix - Prendre des décisions - Exercer du pouvoir dans son apprentissage - Planifier seul son travail - Prendre des initiatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Désintérêt; désengagement; inattention - En attente d'instructions, de directives de la part de l'enseignant - Abandon de la tâche lorsque trop difficile 	<p>Offrir des choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - thèmes de travaux, coéquipiers, d'activités, etc. <p>Verbaliser son respect de l'autonomie de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « C'est toi qui décides ». <p>Enseigner des stratégies comportementales, cognitives et métacognitives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions - Faire un plan de travail - Se fixer des objectifs - Utiliser un agenda - Analyser les stratégies utilisées
Perçoit davantage de comparaison sociale	Se sentir compétent <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître sa valeur - Juger positivement ses capacités - Recevoir de la valorisation pour ses réussites - Voir ses forces et ses habiletés mises de l'avant 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'anxiété quant aux tâches demandées - Perceptions de soi négatives - Évitement plutôt qu'engagement - Échecs scolaires - Discours interne négatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Modifier le discours interne - Faire vivre des réussites - Miser sur les forces et compétences de l'élève - Lui présenter des modèles de réussite accessibles
Perçoit les liens enseignants-élèves moins personnalisés	Relations significatives <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter des relations positives avec les pairs - S'identifier à des adultes autres que leurs parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Isolement - Mise à l'écart par les pairs - Rejet social; intimidation - Peur de parler devant un groupe - Discours interne négatif 	<ul style="list-style-type: none"> - S'intéresser à l'élève (ex. : lui poser des questions, échanger avec lui dans des contextes informels) - Enseigner des habiletés sociales (ex. : prise de parole en groupe, affirmation de soi, principes de communication) - Suggérer des activités sociales à l'élève

2. MESURER LES DISPOSITIONS DES ÉLÈVES LORSQU'ILS ENTRENT AU SECONDAIRE

Dans le précédent module, nous avons vu que l'adolescence est une période de grands changements. Les élèves de cet âge ont de nouveaux besoins qui sont souvent exacerbés par le contexte de la transition primaire-secondaire. Alors que cette transition peut faire ressortir des difficultés chez les élèves qui avaient un parcours sans problème au primaire, elle peut également aggraver les difficultés des élèves plus vulnérables. Les recherches en



psychologie de l'éducation ont clairement démontré que les difficultés rencontrées au cours de cette période résultent en partie de certaines dispositions personnelles lacunaires parmi lesquelles la difficulté à maintenir son attention dans une tâche, l'utilisation de stratégies d'apprentissage déficientes, l'absence de recours à l'aide à l'enseignant, les comportements perturbateurs en classe, la démotivation, le faible sentiment d'efficacité et l'anxiété joueraient un rôle prépondérant. Il importe donc de bien cerner ces dispositions dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves à risque et d'accroître leurs chances de vivre une transition harmonieuse.

Dans ce module, nous présentons l'Inventaire des Dispositions des Élèves lorsqu'ils Entrent au Secondaire (IDÉES). Cet inventaire pourra être utilisé par l'enseignant-ressource afin de mesurer les forces et les besoins des élèves accompagnés, de fixer des objectifs d'intervention fonctionnels et, éventuellement, d'arrimer les interventions aux particularités de chaque élève.

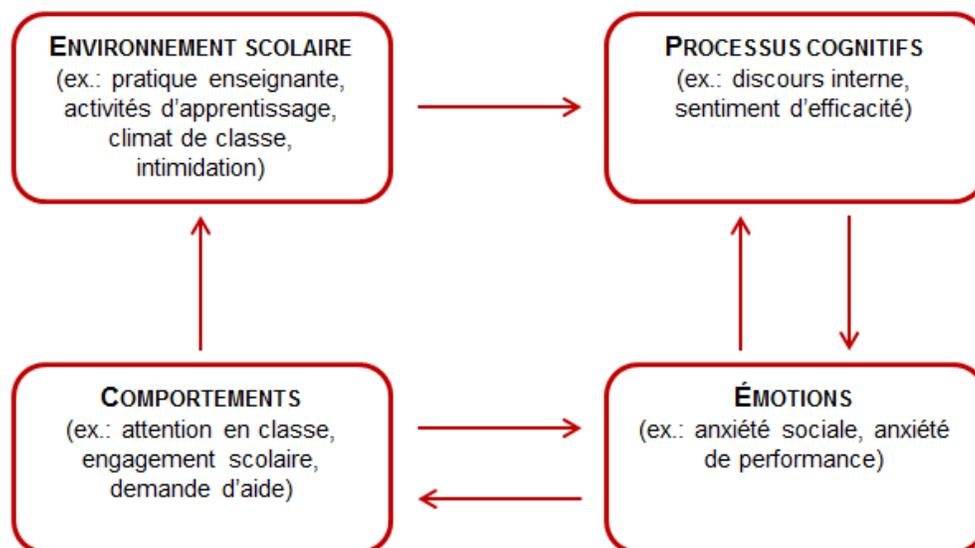
Ce module vise donc, de façon plus particulière, deux objectifs. À la fin de ce module, l'enseignant-ressource :

- mesurera les dispositions des élèves à l'aide d'un inventaire ciblant différents aspects de leur fonctionnement social, scolaire et émotif;
- interprètera, de façon nuancée, le profil de ces élèves.

2.1 L'Inventaire des Dispositions des Élèves lorsqu'ils Entrent au Secondaire (IDÉES)

L'IDÉES est un questionnaire dont les fondements sont inspirés de l'approche cognitive comportementale et des connaissances sur les déterminants personnels de la réussite scolaire pendant la transition primaire-secondaire.

L'approche cognitive comportementale repose sur les principes de la perspective cognitive (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979) et de l'apprentissage social (Bandura, 1986). Elle met en évidence l'existence des interactions entre les cognitions, les émotions et les comportements des individus. Deux prémisses sont à la base de cette approche: (1) les émotions et les comportements des individus sont le fruit de leurs pensées (ou cognitions); (2) les émotions et les comportements des individus sont sous l'influence de leur environnement social et des effets qu'ils produisent sur ce même environnement. Le schéma suivant illustre comment l'environnement scolaire et les processus cognitifs des élèves peuvent altérer leurs comportements et leurs émotions et leur conférer une plus grande susceptibilité de développer des problèmes d'adaptation au début du secondaire.



Adapté de Nelson, Finch, & Ghee (2006)

L'exemple suivant permet d'illustrer les interactions entre l'environnement scolaire, les processus cognitifs, les émotions et les comportements. Un élève qui serait exposé à une activité d'apprentissage difficile (Environnement scolaire) pourrait entretenir un discours interne négatif (« Je n'y arriverai jamais. », « Je ne suis pas bon à l'école. » – Processus cognitifs). Ce discours générerait à son tour de l'anxiété de performance chez l'élève (stress, peur de ne pas performer autant qu'il le devrait – Émotions). Cette anxiété pourrait également avoir un effet sur l'engagement scolaire de l'élève (abandonner une tâche difficile – Comportements) ou encore sur son discours interne (augmentation du sentiment d'être inefficace – Processus cognitifs). Enfin, ces interactions entre les processus

cognitifs, les émotions et les comportements auraient à leur tour un effet sur l'environnement scolaire de l'élève (climat de classe négatif).

Suivant ce schéma, les principes d'intervention dans un contexte d'accompagnement individualisé en milieu scolaire devraient privilégier (a) la modification ou la révision des processus cognitifs des élèves et (b) le développement ou la consolidation d'habiletés leur permettant de réguler leurs émotions et leurs comportements. C'est dans cette optique qu'a été pensé l'IDÉES.

L'IDÉES est également inspiré des connaissances sur les déterminants personnels de la réussite scolaire pendant la transition primaire-secondaire. Les recherches ont montré que, lors de cette transition, les élèves éprouvent une baisse de leur sentiment de compétence, de leur intérêt pour l'école, de leur motivation scolaire, de leur estime de soi et de leur rendement scolaire. Parallèlement à cela, on observe une augmentation des comportements délinquants, du sentiment dépressif et de l'absentéisme scolaire (Eccles et al., 1993 ; Duchesne, Larose, Guay, Vitaro, & Tremblay, 2005 ; Lipps, 2005 ; McIntosh, Flannery, Sugai, Braun & Cochrane, 2008). Plusieurs dispositions personnelles seraient en cause dans ces difficultés d'adaptation. L'IDÉES traite principalement de ces dispositions.

2.2 Dispositions mesurées par l'IDÉES

L'IDÉES est un questionnaire qui peut facilement être rempli par les élèves en environ trente minutes. Il mesure des dispositions comportementales, cognitives et émotives à l'intérieur de deux sphères distinctes : la sphère scolaire et la sphère sociale. Plus spécifiquement, l'IDÉES mesure les douze dispositions suivantes :

Comportements - Scolaire

- Le problème d'attention en classe (5 items) correspond aux difficultés de l'élève à se concentrer, à mémoriser l'information et à maintenir son attention pour planifier et organiser ses actions dans l'exécution d'une tâche.
Exemple d'item : Je suis inattentif, j'ai de la difficulté à porter mon attention à ce que quelqu'un dit ou fait.
- L'engagement scolaire (7 items) réfère aux efforts consentis et à la persévérance que l'élève met dans ses travaux scolaires et dans son étude.
Exemple d'item : Même si mes travaux scolaires sont ennuyants, j'y travaille jusqu'à ce que tout soit terminé.
- Les stratégies d'apprentissage (17 items) renvoient aux stratégies déployées par l'élève dans la réalisation de ses travaux scolaires et dans sa préparation aux examens.
Exemple d'item : Quand je fais des travaux scolaires, j'essaie d'associer ce que j'apprends à ce que je sais déjà.

Comportements - Social

- La demande d'aide à l'enseignant (5 items) permet de mesurer si l'élève demande de l'aide ou pose des questions à son enseignant lorsqu'il ne comprend pas une partie de la matière.
Exemple d'item : J'hésite à demander l'aide de mon enseignant quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
- Les comportements perturbateurs (5 items) désignent des comportements hostiles et dérangeants qui altèrent le déroulement des situations d'apprentissage.
Exemple d'item : J'ai parfois un comportement qui dérange l'enseignant pendant les cours.

Objectifs et préoccupations - Scolaire

- Les but de maîtrise (3 items) sont essentiellement dirigés vers le besoin de s'améliorer. L'élève qui poursuit ces buts au moment de s'engager dans une tâche le fait pour développer ou consolider des compétences.
Exemple d'item : Pour moi, il est important de comprendre le contenu le mieux possible.
- Les but d'évitement (3 items) sont guidés par la crainte de l'échec. L'élève qui poursuit ces buts évite de s'engager dans une tâche parce qu'il anticipe l'échec ou qu'il craint de paraître incompetent aux yeux des autres.
Exemple d'item : Mon but est d'éviter d'avoir de mauvais résultats.
- L'efficacité scolaire (4 items) fait référence au sentiment d'efficacité et à l'appréciation que fait l'élève de ses compétences en tant qu'élève.
Exemple d'item : Je développe de très bonnes compétences comme élève.

Objectifs et préoccupations - Social

- L'efficacité sociale (7 items) correspond au sentiment d'efficacité qu'a l'élève quant à sa capacité d'entrer en relation avec les autres et à se faire des amis. Elle réfère également à la perception qu'a l'élève d'être accepté et apprécié par les autres jeunes de son âge.
Exemple d'item : En général, je réussis facilement à établir un bon contact avec les gens.
- Le rejet social (6 items) englobe différentes formes d'agressions subies par l'élève comme l'exclusion, l'intimidation, la violence physique ou verbale.
Exemple d'item : Je vis souvent de l'intimidation de la part des autres jeunes de mon âge.

Émotions - Scolaire

- L'anxiété de performance (4 items) est liée à la peur de l'échec et se caractérise par l'appréhension des situations d'évaluations formelles qui créent du stress ou de l'angoisse.
Exemple d'item : Je n'arrive habituellement pas à dormir et je m'inquiète quand je ne peux pas atteindre les buts que je me suis fixés.

Émotions - Social

- L'anxiété sociale (5 items) réfère au stress et à la gêne qu'un élève ressent lorsqu'il entre en relation avec les autres ou s'exprime devant un groupe.
Exemple d'item : Je suis nerveux lorsque je rencontre de nouvelles personnes.

Les recherches ont démontré que les effets de piètres dispositions personnelles de l'élève au moment de la transition vers le secondaire s'accroissent par certaines expériences antérieures et le contexte social dans lequel évolue l'élève (Larose et al., 2006 ; Eccles et al., 1993 ; McIntosh et al., 2008). Par exemple, le fait d'avoir eu des échecs ou de la difficulté au primaire augmente les risques d'en avoir également à l'école secondaire. Aussi, le fait de vivre un événement difficile, par exemple un décès dans sa famille, un déménagement ou une maladie, diminuerait le déploiement des dispositions personnelles de l'élève et rendrait plus compliquée l'adaptation de l'élève à la transition vers le secondaire. Ainsi, lors de l'interprétation du profil de l'élève, il faut tenir compte que de tels événements peuvent avoir influencé l'appréciation qu'il a faite de ses dispositions personnelles au moment de la transition. Ces événements pourraient aussi atténuer l'impact de certaines interventions.

2.3 Tableau résumant les dimensions mesurées par l'IDÉES

Comportements	Objectifs et préoccupations	Émotions
<u>Scolaire</u> : <ul style="list-style-type: none">• Problème d'attention en classe• Engagement scolaire• Stratégies d'apprentissage	<u>Scolaire</u> : <ul style="list-style-type: none">• Buts de maîtrise• Buts d'évitement• Efficacité scolaire	<u>Scolaire</u> : <ul style="list-style-type: none">• Anxiété de performance
<u>Social</u> : <ul style="list-style-type: none">• Demande d'aide à l'enseignant• Comportements dérangeants	<u>Social</u> : <ul style="list-style-type: none">• Efficacité sociale• Rejet social	<u>Social</u> : <ul style="list-style-type: none">• Anxiété sociale

2.4 Le cas de Sébastien

Sébastien est un élève de 13 ans de première secondaire. Il est plus âgé que les autres élèves de sa classe puisqu'il a redoublé une année scolaire au primaire. Le passage au secondaire se déroule assez difficilement pour lui: il a déjà cumulé plusieurs échecs dans ses travaux et il a fréquemment été envoyé au local d'exclusion. Dès la première semaine, Sébastien s'est fait remarquer par les enseignants, mais aussi par les autres jeunes de l'école. En classe, il parle souvent en même temps que l'enseignant, il aime provoquer les autres en émettant ses commentaires et il perd du temps au lieu de faire ses travaux. Parce qu'il est plus âgé, mais aussi parce qu'il est plus grand que les autres, Sébastien impose sa présence dans les corridors et dans la classe. Sans faire d'intimidation auprès des autres élèves, il les impressionne.

Depuis quelque temps, les difficultés de Sébastien n'ont cessé de s'amplifier à tel point que ses enseignants ont convenu qu'il devait être référé à un enseignant-ressource, M. Tremblay. Un incident survenu la semaine dernière en classe de français illustre assez bien sa situation actuelle. Sébastien n'était pas en classe lorsque la 2^e cloche a sonné. Il s'est présenté à son cours de français avec dix minutes de retard. Son enseignante, Mme Bouchard, lui a demandé d'aller se procurer un billet de retard auprès du T.E.S. À son retour, Sébastien s'est assis à sa place, au fond de la classe et a fermé les yeux, bien avachi sur sa chaise. Mme Bouchard lui a demandé de se mettre au travail comme les autres élèves et d'avancer son projet. Voyant qu'il ne réagissait pas et comme ce n'était pas la première fois qu'elle l'avertissait, elle lui a dit de se rendre au local de retrait sur-le-champ. Sébastien s'est levé et est sorti de la classe en lui disant « De toute façon, j'aurais pas pu travailler, j'avais pas mes affaires... En plus, ça va être pas mal moins plate que ton cours de français ! »

Mme Bouchard a croisé l'enseignant-ressource de Sébastien, M. Tremblay, dans la salle des enseignants en fin de journée et lui a fait part de ce qui s'était passé dans sa classe. Elle lui a dit : « Il faut faire quelque chose avec lui, ça n'a pas de bon sens! Je n'en peux plus de cette attitude en classe. Si ça continue, je ne pourrai pas lui enseigner de l'année, il est toujours sorti de classe... » D'autres enseignants ont parlé à M. Tremblay de situations similaires dans leurs cours. Il décide donc d'attendre Sébastien à la fin de son cours de mathématique pour prendre rendez-vous avec lui afin de discuter de la situation.

À la suite des conversations que M. Tremblay a eues avec les enseignants de Sébastien, il comprend que ce dernier a un comportement perturbateur en classe, des difficultés dans plusieurs cours et des difficultés d'organisation (il arrive en retard et oublie souvent son matériel). Pour valider ces différents points de vue et avoir le portrait le plus complet possible, M. Tremblay, lors de leur rencontre, lui a fait compléter l'IDÉES afin d'identifier où se situent ses difficultés et ses forces.

2.5 Le profil généré par l'IDÉES

L'IDÉES permet de tracer un profil de l'élève qui aide à identifier rapidement où se situent ses forces et ses difficultés. Le tableau qui suit illustre le profil de Sébastien.

Profil de Sébastien													
		Comportements				Objectifs et préoccupations				Émotions			
		Scolaire			Social		Scolaire			Social		Scolaire	Social
		AC	ENG	STRAT	AIDE	COMP	BMA	BEV	SCOL	SOC	REJ	PERF	ANX
	1								X	X		X	
	2										X		
	3	X		X	X		X						
	4					X		X					
Rang extrême		X					X						
SCORE de l'élève	1.80	3.14	4.29	4.40	3.20	5.33	7.00	3.75	6.86	1.00	2.25	1.40	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	3	7	7	7	5	7	7	7	7	7	5	7	

Légende :

AC : Problème d'attention en classe	BEV : Buts – Évitement
ENG : Engagement scolaire	SCOL : Efficacité scolaire
STRAT : Stratégies d'apprentissage	SOC : Efficacité sociale
AIDE : Demande d'aide à l'enseignant	REJ : Rejet social
COMP : Comportements dérangeants	PERF : Anxiété de performance
BMA : Buts – Maîtrise	ANX : Anxiété sociale

¹ Selon les dimensions l'élève exprime sa perception en fonction des échelles suivantes :

- Échelle de 1 à 3 : 1 = Jamais ; 2 = Parfois ; 3 = Souvent.
- Échelle de 1 à 5 : 1 = Pas du tout vrai ; 2 = Un peu vrai ; 3 = Quelque peu vrai ; 4 = Assez vrai ; 5 = Très vrai.
- Échelle de 1 à 7 : 1 = Jamais ; 2 = Presque jamais ; 3 = Rarement ; 4 = Parfois ; 5 = Souvent ; 6 = Presque toujours ; 7 = Toujours

2.6 L'interprétation du profil

Les réponses dérivées de l'inventaire permettent de situer Sébastien en fonction des quartiles de la population de référence. Pour composer la population de référence, l'inventaire a d'abord été administré à 300 élèves de première secondaire des régions de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Les réponses données par la population de référence ont ensuite été divisées en quatre parties égales pour chacune des dimensions, ce qui a permis de créer les quartiles. Par la suite, les réponses données par l'élève qui complète l'inventaire sont classées en fonction des quartiles de la population de référence pour chacune des dimensions. Par exemple, pour la dimension « engagement scolaire », pour être classé dans le quartile 1 (25% des élèves les plus forts) il faut avoir obtenu un résultat qui se situe entre 6.17 et 7.00 sur une échelle de 7. Un élève est considéré en difficulté sur une dimension lorsqu'il se situe dans le 25% des élèves les plus faibles (4^e quartile). Ce quartile a été subdivisé pour mettre en évidence le rang extrême, c'est-à-dire les 5% plus faibles, qui sont des élèves qui éprouvent de plus grandes difficultés sur ces dimensions. Pour faciliter l'interprétation du profil, le 4^e quartile et le rang extrême sont situés dans une zone grise dans le tableau. La distribution permet également d'identifier les forces de l'élève (en le plaçant dans le 1^{er} quartile, soit le 25% des élèves les plus forts).

L'enseignant-ressource qui a administré l'IDÉES à Sébastien commence par repérer ses zones de difficulté (zone grise). Il constate rapidement que Sébastien se situe dans le 4^e quartile pour quatre dimensions et qu'il se retrouve dans le rang extrême pour deux d'entre elles.

- Comportements dérangeants (4^e quartile): Sébastien dérange parfois l'enseignant pendant les cours et il ne suit pas toujours les directives qui lui sont données pour effectuer le travail demandé.
- Efficacité scolaire (4^e quartile): Sébastien se sent rarement efficace en classe. Il ne sent pas toujours qu'il développe de très bonnes compétences comme élève et il croit parfois ne pas être un bon élève.
- Engagement scolaire (rang extrême): Sébastien ne met pas beaucoup d'efforts dans ses travaux scolaires. Il donne rarement le meilleur de lui-même. Lorsqu'il est confronté à une tâche plus difficile, il abandonne facilement.
- Buts d'évitement (rang extrême): Les comportements d'apprentissage de Sébastien ne sont pas, ou très peu, guidés par la volonté de s'améliorer ou de développer des compétences. Ils sont plutôt guidés par la crainte de moins bien réussir que les autres et d'être jugé négativement par eux.

L'enseignant-ressource poursuit son analyse en se centrant cette fois sur les zones de forces de Sébastien. Ce dernier se situe dans le 1^{er} quartile sur trois dimensions.

- Efficacité sociale (1^{er} quartile): Sébastien a de la facilité à se faire des amis. Il réussit facilement à entrer en relation avec les gens. Il se sent bien apprécié par ses pairs et compte beaucoup d'amis.
- Rejet social (1^{er} quartile): Sébastien ne vit pas d'intimidation de la part des autres jeunes de son âge. Il ne se fait pas bousculer par eux ou taquiner de façon excessive.
- Anxiété sociale (1^{er} quartile): Sébastien ne ressent pas de nervosité lorsqu'il rencontre de nouvelles personnes. Il ne semble pas avoir de difficulté à s'exprimer devant un groupe et n'apparaît pas préoccupé de ce que les autres peuvent dire de lui.

Une fois l'analyse complétée, l'enseignant-ressource doit maintenant déterminer, avec Sébastien, des objectifs à atteindre pour améliorer sa situation (comportements perturbateurs, efficacité et engagement scolaires, évitement de la tâche) ainsi que les moyens qui permettront de rencontrer ces objectifs. Il devra également veiller à exploiter les zones de forces de Sébastien (notamment sur le plan social) dans ses interventions. Ces éléments seront présentés dans le module suivant.

3. INTERVENIR SUR LES DISPOSITIONS DES ÉLÈVES

L'approche cognitive comportementale vise, pour l'essentiel, la révision des processus cognitifs, l'acquisition ou la consolidation de stratégies d'autorégulation et la modification du comportement. Bien que cette approche ait été développée en psychologie, le milieu scolaire peut s'en inspirer pour orienter le travail de l'enseignant-ressource auprès d'élèves en difficulté. En effet, cette approche peut être utile pour intervenir sur les besoins motivationnels des



élèves ou encore sur le développement de stratégies d'apprentissage efficaces. D'ailleurs, vous utilisez fort probablement, et ce, sans même le savoir, des techniques issues de cette approche dans vos interventions pédagogiques ou même dans votre vie personnelle! Le contenu de ce module permettra donc d'identifier et nommer certaines de ces techniques qui sont susceptibles de faciliter l'exercice des fonctions de l'enseignant-ressource. Vous trouverez également sur la clé USB fournie une série de quatre capsules vidéo. Illustrant l'application de chacune de ces techniques en contexte scolaire, celles-ci accompagnent efficacement l'information présentée dans le présent module.

Ce module poursuit deux objectifs. À la fin de ce module, l'enseignant-ressource:

- connaîtra quatre techniques d'intervention découlant de l'approche cognitive comportementale;
- identifiera les modalités d'application de ces techniques à partir de cas concrets d'élèves en difficulté.

3.1 L'approche cognitive comportementale²

L'approche cognitive comportementale comprend quatre principales techniques d'intervention dont nous traiterons dans les pages suivantes. Ces techniques sont la restructuration cognitive, le renforcement, l'enseignement de l'autocontrôle et le soutien à la résolution de problèmes.

3.2 La restructuration cognitive

La restructuration cognitive est une technique utilisée pour amener la personne en difficulté à comprendre comment certains déficits perceptifs et cognitifs peuvent altérer ses comportements et ses émotions (Duchesne, 2008). Pour un enseignant-ressource, il pourrait s'agir ici d'amener l'élève à prendre conscience que certaines de ses pensées sont erronées ou sans fondements – ce que l'on appelle des distorsions cognitives – et qu'elles nuisent à sa façon d'interpréter et de réagir efficacement aux événements. Une fois que l'élève prend conscience de ses distorsions cognitives et de leurs effets sur ses émotions et comportements, le rôle de l'enseignant-ressource consiste alors à l'amener à substituer ces distorsions par des pensées plus réalistes et adaptées. Il existe plusieurs types de distorsions cognitives. Nous vous en présentons cinq afin de mieux vous aider à les identifier dans le discours de l'élève.

L'*abstraction sélective* est le fait de n'enregistrer que les aspects négatifs d'une situation plutôt que de considérer celle-ci dans son ensemble (ex. : un élève qui n'a pas obtenu la note souhaitée dans un examen de français aura tendance à dire qu'il est faible plutôt que de considérer ses réussites antérieures dans cette matière).

L'*inférence arbitraire* consiste à tirer d'une situation une conclusion négative qui ne s'appuie sur aucune évidence (ex. : l'élève peut refuser l'aide de son enseignante prétextant que ça ne changera rien de toute façon).

La *surgénéralisation* caractérise la pensée de la personne qui s'attarde à un aspect négatif de sa personnalité ou de sa vie et qui en fait une généralisation excessive (ex. : l'élève qui a échoué son examen de mathématique peut considérer qu'il n'a pas la capacité d'obtenir son diplôme d'études secondaires).

La *personnalisation* désigne l'erreur cognitive que fait la personne qui ramène à soi tout ce qui arrive de négatif dans sa vie ou dans celle de ses proches (ex. : l'élève croit qu'il est le seul à éprouver des difficultés en mathématique).

² Des informations plus spécifiques sur l'approche cognitive comportementale sont présentées dans le module « Mesurer les dispositions des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire ».

La *pensée dichotomique* est révélatrice de la personne portant un intérêt démesuré à ses défauts, à ses échecs ainsi qu'aux événements négatifs de sa vie et qui fait abstraction de tout ce qu'elle fait de bien ou de tout ce qui lui arrive de positif (ex. : un élève qui affirme toujours échouer ses travaux scolaires, mais qui oublie le travail qu'il a bien réussi en français).

3.2.1 Les étapes de la restructuration cognitive

Les principes de la restructuration cognitive peuvent se décliner en trois étapes ayant pour fonctions d'amener l'élève à mieux traiter l'information, développer des perceptions plus nuancées des événements et accroître son sentiment de contrôle sur ces événements (Duchesne, 2008).

À la première étape, l'enseignant-ressource doit chercher à *recueillir de l'information lui permettant d'identifier les distorsions potentielles de l'élève*. L'idée ici est de susciter la verbalisation des émotions et des pensées en rapport à sa situation (ex. : «Décris-moi ce qui s'est passé ou comment tu perçois la situation»; «Comment te sens-tu par rapport à cette situation ?»; «À quoi pensais-tu à ce moment-là ou à quoi penses-tu quand tu te retrouves dans cette situation ?»; «Comment réagis-tu?»).

À la deuxième étape, l'enseignant-ressource peut *amener l'élève à confronter ses représentations avec les faits*, en lui demandant, par exemple, d'étayer ses représentations à l'aide de situations concrètes. L'idée ici est de tenter de semer un doute chez l'élève par rapport à ce qu'il croit être vrai et l'aider à élaborer des «théories» plus appropriées. Par exemple, si l'élève dit que son enseignante de français est toujours sur son dos parce qu'elle ne l'aime pas, sur quoi se base-t-il pour faire une telle affirmation? Depuis quand a-t-il observé un changement d'attitude ou de comportement chez l'enseignante à son endroit? Est-ce que ce changement coïncide avec un événement particulier (ex. : son propre comportement en classe, son engagement dans son travail scolaire)?

À la troisième étape, le rôle de l'enseignant-ressource consiste à *amener l'élève à prendre conscience que les perceptions qu'il a de la situation* (qu'elles soient fondées ou non) *entraînent des émotions désagréables* (ex. : colère, anxiété), *lesquelles se traduisent par des comportements inadaptés* (ex. : démotivation, évitement du travail, opposition ou menace à l'enseignante). Dès lors, le questionnement de l'enseignant-ressource peut être orienté de sorte que l'élève réalise qu'il peut probablement exercer du contrôle sur la situation (ex. : «Serais-tu capable d'éviter de te retrouver dans cette situation?»; «Qu'est-ce qui dépend de toi pour que cela se passe autrement?»; «Par quoi devrais-tu commencer pour mettre les chances de ton côté?»). Si l'élève éprouve de la difficulté à répondre, l'enseignant-ressource doit alors s'engager dans une démarche de résolution de problèmes (voir p.41).

3.2.2 Exemple concret d'enseignement à la restructuration cognitive

Vous êtes l'enseignant-ressource de Francis³. En début d'année scolaire, lorsque vous avez complété le profil avec lui, vous vous étiez aperçu qu'il avait besoin d'améliorer son sentiment d'efficacité scolaire. Lors de votre rencontre hebdomadaire avec lui, Francis vous semble plus bouleversé qu'à l'habitude. Vous décidez donc de lui demander ce qui ne va pas aujourd'hui. Il vous répond : « Je suis bon à rien! Je vais couler mon année scolaire, je suis nul! En plus, demain, on a un examen en math; ça sert à rien, je vais le couler c'est certain! Mme Tremblay, ma prof de math, va encore me dire que j'ai pas fait d'effort. »

Étape 1

Recueillir de l'information permettant d'identifier les distorsions potentielles de l'élève.

Vous : Attends un peu Francis. Prends le temps de t'asseoir, calme-toi.

Vous : Bon, on reprend ça depuis le début. Qu'est-ce qui s'est passé pour que tu sois dans cet état-là aujourd'hui?

[Francis vous raconte que la semaine dernière, son enseignante de mathématique lui a remis un travail qu'il a échoué, alors qu'il était en train de travailler en équipe dans la classe. Demain, il a un examen dans ce cours et il a peur de le couler.]

Vous : Comment t'es-tu senti lorsqu'elle t'a remis ton travail?

Francis : Je me suis senti mal parce que je suis sûr que mes amis ont vu ma note quand elle est venue me donner mon travail et ils ont sûrement ri de moi dans mon dos. J'étais choqué aussi parce que je ne méritais pas cette note-là!

Vous : Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête à ce moment-là?

Francis : Je suis bon à rien, je suis nul! Tout le monde va rire de moi, je suis vraiment poche!

Vous : Quand tu dis que tu te sens « nul », qu'est-ce que tu veux dire?

³ Les cas présentés dans ce module sont utilisés pour illustrer les étapes des techniques d'intervention. Ainsi, dans votre pratique, il est fort probable que les interactions diffèrent de celles présentées dans les cas en fonction de l'élève avec qui vous vous trouvez.

Francis : Ben, que je ne suis pas capable de réussir, que j'ai des mauvaises notes et que je suis moins bon que les autres.

Vous : Et par « mauvaises notes » qu'est-ce que tu entends? C'est quoi avoir une mauvaise note pour toi?

Francis : Une mauvaise note, c'est quand je passe pas un travail et que je le coule.

Vous : Tu dis que tu es bon à rien et que tu es nul. Pourtant, il me semble que tu as eu une très bonne note sur le dernier examen, non?

Francis : Oui c'est vrai. Mais là, j'ai coulé mon travail. Je le sais que je suis bon à rien et que je vais encore couler.

[Francis a une pensée erronée. Il fait de la surgénéralisation. Il croit que parce qu'il a échoué un travail, il va échouer tous les autres.]

Vous : Est-ce que tu avais fait quelque chose de différent qu'à l'habitude pour ce travail? Y avais-tu consacré un temps de préparation?

Francis : Ouin, c'est vrai que cette semaine-là j'ai mis moins de temps dans mes devoirs. Mes parents m'ont acheté un nouveau jeu vidéo et je me suis dépêché à terminer mes travaux pour aller jouer. Je n'ai pas vraiment pris le temps de réviser ce que j'avais fait, comme je le fais habituellement...

Vous : Pour ton examen de demain, as-tu pris le temps de te préparer adéquatement?

Francis : Oui, j'ai fait comme d'habitude, j'ai révisé mes notes, j'ai fait les exercices du livre, j'ai regardé mes réponses avec le corrigé et j'avais presque tout bon.

Vous : On peut donc penser que tu devrais réussir ton examen?

Francis : Oui, vous avez raison.

Vous : Donc, si je comprends bien Francis, tu as échoué ce travail parce que tu n'avais pas révisé et tu ne t'étais pas appliqué autant qu'à l'habitude. Normalement, lorsque tu prends le temps de faire un travail ou

Étape 2

Amener l'élève à confronter ses représentations avec les faits.

Étape 3

Amener l'élève à prendre conscience que les perceptions qu'il a de la situation entraînent des émotions désagréables qui se traduisent par des comportements inadaptés.

lorsque tu te prépares attentivement pour un examen, tu obtiens de bons résultats?

Francis : Oui c'est vrai, je réussis bien mes examens et mes travaux lorsque je me suis bien préparé.

Vous : J'aimerais que tu essaies quelque chose. La prochaine fois que tu obtiendras un mauvais résultat pour un travail ou un examen, j'aimerais que tu prennes le temps de te demander quel était le niveau de ta préparation. Donc, par exemple, au lieu de te dire que tu es nul et que tu ne réussis rien, tu pourrais te dire que tu as eu un échec, car tu ne t'étais pas assez bien préparé pour cet examen et que normalement lorsque tu prends le temps, tu réussis bien. Tu dois prendre cet échec de façon individuelle et ne pas généraliser cela à tous les autres travaux ou examens que tu as à faire. En effet, dans la réalité, lorsqu'on regarde ton parcours scolaire, tu réussis majoritairement bien dans tes cours.

3.3 Le renforcement

Le renforcement est une technique qui vise à augmenter la probabilité qu'un comportement se reproduise (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006). Un renforçateur est quelque chose d'agréable que l'élève associe à son comportement. Il y a donc plus de chances que l'élève reproduise ce comportement puisqu'il s'attend à recevoir le renforçateur qui y est associé. Donc, il est possible de renforcer des comportements souhaitables, mais aussi des comportements qui ne le sont pas. Par exemple, des comportements dérangeants peuvent être renforcés si un enseignant donne beaucoup d'attention à un élève lorsqu'il arrive en retard en classe ou lorsqu'il perturbe le bon fonctionnement du cours. En revanche, des comportements adéquats peuvent être renforcés si l'enseignant accorde du temps et souligne les efforts de l'élève lorsque celui-ci travaille calmement ou lorsqu'il arrive à l'heure en classe.

Ainsi, même si l'enseignant-ressource doit travailler à partir des besoins et des difficultés des élèves, il est important de se centrer sur le positif. Si nous voulons qu'un comportement se reproduise, il est recommandé de le renforcer. Par exemple, vous pouvez, par cette technique, souligner les efforts de l'élève, ses progrès, ses réussites ou ses bons comportements par des renforçateurs sociaux (Massé et al., 2006). Les renforçateurs sociaux peuvent être variés. Il peut s'agir de félicitations de la part de l'enseignant, d'une tape sur l'épaule, d'une marque d'attention d'une personne importante pour l'élève ou encore d'un message positif que l'enseignant laisse à la maison à l'attention des parents. Dans votre rôle d'enseignant-ressource, il est important de vous rappeler que l'IDÉES permet de dresser le profil de l'élève et de cibler ses zones de difficultés, mais aussi ses zones de forces. Dans vos interventions, vous devriez accorder autant d'importance aux dispositions positives de l'élève qu'à ses difficultés.

Pour être efficace, le renforcement doit répondre à certaines conditions. Il est important de le faire dans un court délai après la manifestation du comportement attendu afin que l'élève puisse comprendre pourquoi il l'obtient. Idéalement, le comportement devrait être renforcé à chaque fois qu'il se présente. Il est également recommandé d'utiliser des formes de renforcement variées afin que l'élève soit motivé à reproduire le comportement (s'il obtient toujours la même réponse, il risque de s'y habituer rapidement et de s'en désintéresser). Enfin, il est important que le renforcement porte sur un comportement précis que l'élève a eu, qui est observable et mesurable, plutôt que sur une caractéristique générale de l'élève. Par exemple, un renforcement devrait porter sur le fait qu'un élève soit resté à sa place pendant toute la durée du cours plutôt que sur le fait qu'il se soit bien comporté en classe aujourd'hui.

3.4 L'enseignement de l'autocontrôle

L'autocontrôle est une technique qui permet à l'élève d'apprendre à réguler lui-même ses émotions et comportements. Cette technique peut s'exercer de différentes façons en fonction des difficultés vécues par l'élève telles que l'anxiété, les comportements dérangeants et les difficultés d'attention en classe (Mayer, Van Acker, Lochman, & Gresham, 2009). L'autocontrôle peut prendre la forme d'auto-instructions, d'autoévaluation ou encore d'autorenforcement. L'utilisation de cette technique par l'élève nécessite d'abord de lui être enseignée, soit par le modelage, par l'observation ou par la pratique. Il est question d'autocontrôle parce qu'une fois que la technique est apprise par l'élève, il est possible pour lui de l'utiliser de façon autonome pour s'autoréguler (Bambara & Kern, 2005). Dans cette section du module, nous vous présentons plus spécifiquement les trois façons que peut prendre l'élève pour s'autocontrôler, soit les auto-instructions, l'autoévaluation et l'autorenforcement.

3.4.1 Les auto-instructions

L'autocontrôle par l'utilisation d'auto-instructions consiste à apprendre à l'élève à utiliser son discours interne pour planifier ses actions. On veut donc inciter l'élève à meubler sa pensée des étapes qu'il doit suivre pour produire une réponse adaptée. Pour l'utiliser, l'élève doit d'abord prendre conscience du comportement qu'il veut modifier et du contexte dans lequel ce comportement survient (Mayer et al., 2009). Par la suite, l'élève doit identifier, à l'aide de son enseignant-ressource, une phrase clé qu'il pourrait utiliser dans de telles situations pour contrôler ce comportement. Par exemple, un élève qui a des comportements dérangeants en classe pourrait se dire « Je dois me calmer avant d'agir. C'est moi qui choisis comment me comporter. » Pour être efficaces, les auto-instructions doivent être générales et pouvoir s'appliquer à plusieurs situations. Elles doivent également être formulées positivement et rappeler à l'élève de s'autorenforcer lorsqu'il réussit à contrôler son comportement (Massé et al., 2006). Enfin, lorsque l'élève a appris avec son enseignant-ressource à utiliser des auto-instructions, il doit être capable de les transférer dans des situations réelles et les utiliser pour gérer ses comportements.

3.4.1.1 Les étapes de l'entraînement à l'utilisation des auto-instructions (modelage)

L'enseignant-ressource peut enseigner l'utilisation des auto-instructions à l'élève en utilisant le modelage (Massé et al., 2006). Cet enseignement peut se faire en quatre étapes. Tout d'abord, l'enseignant fait la démonstration à l'élève de la démarche à suivre pour réaliser une tâche. *Il réalise la tâche en lui expliquant à voix haute la procédure à suivre pour y arriver.* À ce moment, l'élève agit en tant qu'observateur. Par exemple, si un enseignant-ressource veut enseigner à un élève à utiliser les auto-instructions en situation d'examen, il pourrait prendre une copie d'examen, lire la première question et dire à voix haute « Ok. Que dois-je faire maintenant pour répondre à cette question? Je dois souligner les mots importants dans la question. Je dois me faire un plan ».

La seconde étape, pour sa part, confère à l'élève un rôle plus actif. C'est à ce moment qu'il doit en quelque sorte imiter l'enseignant. *Il doit à son tour accomplir une tâche en énonçant à voix haute les étapes à suivre.* Par exemple, il pourrait répondre à la deuxième question de l'examen en se reposant les mêmes questions que l'enseignant-ressource a posées lors de la première étape.

À la troisième étape, *l'enseignant-ressource sert à nouveau de modèle.* Toutefois, plutôt que de détailler à voix haute la démarche qu'il utilise, il fait le tout en silence, *en utilisant des signes non verbaux pour indiquer à l'élève qu'il est actif et qu'il réfléchit.* Par exemple, il pourrait lire la troisième question de l'examen, s'arrêter, montrer qu'il réfléchit et souligner les mots importants de la question.

Enfin, à la quatrième étape, *l'élève réalise encore une fois la tâche en fonction des comportements qu'il a observés chez l'enseignant-ressource.* Par exemple, tout comme lui, il pourrait lire la quatrième question de l'examen, prendre des pauses pour se donner intérieurement les auto-instructions appropriées et réaliser la tâche (souligner les mots importants, se faire un plan et répondre à la question).

3.4.2 L'autoévaluation

L'autocontrôle peut également prendre la forme d'autoévaluations qui permettent à l'élève de faire un suivi de ses progrès dans la modification de son comportement ou qui peuvent être utilisées pour aider l'élève à être conscient de ses comportements (Mayer et al., 2009). L'autoévaluation peut être utilisée en combinaison avec les auto-instructions. Par exemple, l'élève peut utiliser les auto-instructions pour inhiber et diminuer un comportement dérangeant et utiliser en même temps l'autoévaluation pour suivre ses progrès et rester alerte à ses comportements. Il est recommandé d'utiliser des grilles d'autoévaluation avec l'élève afin de l'aider à s'autoévaluer de façon autonome. Plusieurs formes de grilles peuvent être utilisées en fonction du comportement à modifier et des besoins de l'élève. Par exemple, un enseignant-ressource pourrait remettre une grille basée sur des besoins identifiés dans le profil de l'élève. Ce dernier pourrait compléter la grille à la fin de chaque cours, entre deux rencontres avec son enseignant-ressource.

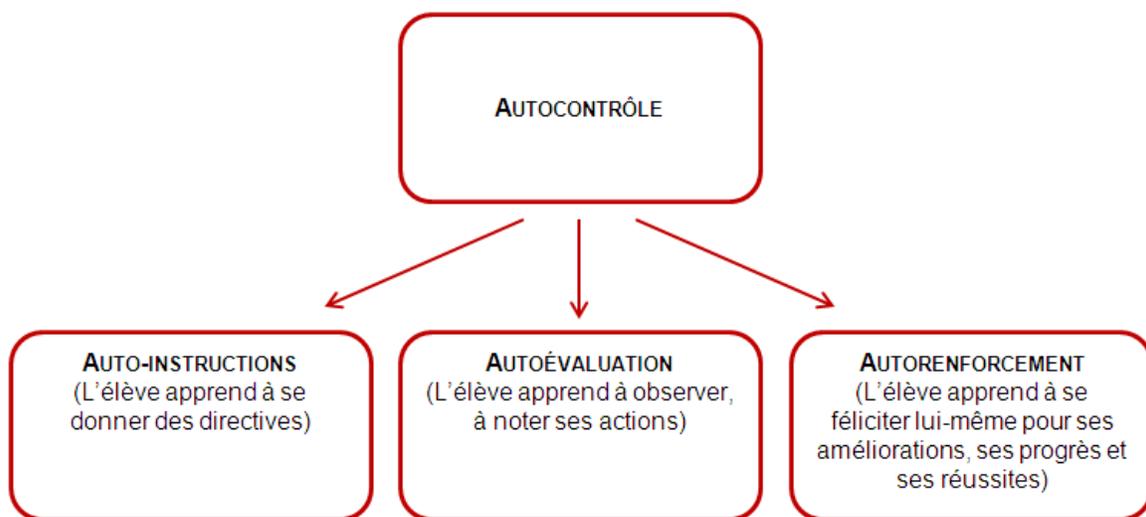
Nom de l'élève : <u>Benjamin</u>	Matière : <u>Mathématique</u>	Période : <u>2^e période</u>			
J'ai été attentif à ce qui a été présenté en classe.	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4	5
Je suis demeuré concentré sur la tâche à effectuer.	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4	5

Sur la grille présentée en exemple ci-haut, l'élève a indiqué son niveau d'attention en classe dans son cours de mathématique. Lors de sa rencontre avec son enseignant-ressource, ils pourraient regarder la grille ensemble. L'autoévaluation permet à l'élève de voir facilement ses progrès (ex. : au début de l'autoévaluation il se donnait « 2 » et à la fin de la semaine, il se donne « 4 ») ou encore d'observer dans quelles conditions il a le plus de difficulté à autoréguler son comportement (ex. : il se cote plus bas à chaque fois que le cours est en fin de journée ou encore dans une matière particulière).

3.4.3 L'autorenforcement

Une autre façon d'utiliser l'autocontrôle est de faire de l'autorenforcement. Utilisé en complémentarité avec l'autoévaluation, l'autorenforcement peut augmenter les chances que l'élève persévère dans la modification de son comportement (Massé et al., 2006). Utilisé seul, l'autorenforcement peut aider les élèves qui ont, par exemple, un faible sentiment de compétence. En effet, cela leur permet d'identifier leurs réussites et d'apprendre à se féliciter. L'autorenforcement peut également aider les élèves qui ont de la difficulté à être motivés à réaliser des tâches plus difficiles en leur apprenant à se donner des récompenses lorsqu'ils ont fait des efforts ou lorsqu'ils ont terminé la tâche. L'apprentissage de cette façon de s'autocontrôler se fait un peu de la même façon que l'apprentissage des auto-instructions, c'est-à-dire par le modelage, par l'observation ou par la pratique. L'enseignant-ressource qui veut inciter l'élève à l'utiliser peut prendre l'habitude de souligner les bons coups de ce dernier lors de leurs rencontres. Ainsi, par ces exemples donnés par l'enseignant-ressource, l'élève commencera à se donner des rétroactions positives par lui-même.

3.4.4 Schéma des trois méthodes d'autocontrôle



3.4.5 Exemple concret d'enseignement à l'autocontrôle

Éloïse est une élève qui vit beaucoup d'anxiété de performance lors des examens. Elle devient tellement anxieuse que souvent, elle fige devant la tâche qui lui est demandée ou elle perd beaucoup de temps, car elle a de la difficulté à commencer à travailler. Vous êtes son enseignant-ressource et vous voulez l'aider à acquérir une stratégie qui pourrait contribuer à diminuer son anxiété plus rapidement lorsqu'elle est en situation d'examen. Lors de votre rencontre individuelle avec Éloïse, vous choisissez de lui enseigner des techniques d'autocontrôle.

[Vous avez une copie d'examen devant vous.]

Vous : Bon, je viens de recevoir ma copie d'examen. Je peux faire face à cette situation, je suis calme. Relaxe et prends une grande respiration.

[Vous prenez une grande respiration. Vous lisez la première question.]

Vous : Ne t'énerve pas et vas-y étape par étape.

[Vous survolez votre examen en identifiant les questions par lesquelles vous commencerez.]

Vous : À ton tour maintenant Éloïse, fais comme moi, donne-toi les instructions à voix haute.

[Vous déposez la copie d'examen devant elle.]

Éloïse : Bon voici ma copie d'examen. Je relaxe et prends une grande respiration.

[Éloïse prend une grande respiration.]

Éloïse : Je suis calme, je peux faire face à cette situation.

[Éloïse lit la première question.]

Éloïse : Je ne m'énerve pas et j'y vais étape par étape. Je suis capable.

Étape 1

L'enseignant-ressource réalise la tâche en lui expliquant à voix haute la procédure à suivre pour y arriver.

Étape 2

L'élève doit à son tour accomplir la tâche en énonçant à voix haute les étapes à suivre.

Étape 3

L'enseignant-ressource sert à nouveau de modèle, il réalise la tâche en utilisant des signes non verbaux pour indiquer à l'élève qu'il est actif et qu'il réfléchit.

[Éloïse répond à la question de l'examen.]

[Vous refaites à nouveau les mêmes étapes, mais cette fois, vous ne parlez pas. Vous vous arrêtez et vous réfléchissez. Vous prenez une grande respiration et vous répondez à la question.]

Étape 4

L'élève réalise encore une fois la tâche en fonction des comportements qu'il a observés chez l'enseignant-ressource.

[Éloïse prend une grande respiration. Elle prend le temps de se parler dans sa tête avant de lire le problème. Elle lit le problème et commence à le résoudre.]

Éloïse [à voix basse] : Ne t'énerve pas, vas-y étape par étape. Je suis calme, je suis capable.

[Éloïse répond à la question de l'examen.]

3.5 Le soutien à la résolution de problèmes

La résolution de problèmes est une technique qui vise à aider l'élève à apprendre comment il peut résoudre les différents types de problèmes qu'il rencontre. De plus, cette technique permet aux élèves qui agissent impulsivement d'apprendre à s'arrêter, réfléchir aux différentes avenues possibles face au problème, peser le pour et le contre des solutions, en choisir une et évaluer son efficacité afin d'adapter sa réponse dans des situations similaires (Massé et al., 2006; Mayer et al., 2009; Bambara & Kern, 2005). L'enseignement de cette stratégie se fait de façon systématique, c'est-à-dire que l'enseignant-ressource nomme les étapes de la résolution de problèmes à l'élève et ils pratiquent ensemble à partir de cas variés, fictifs ou réels. La pratique répétée de cette stratégie rappelle à l'élève les différentes étapes à appliquer pour résoudre un problème de façon autonome.

3.5.1 Étapes de la démarche de soutien à la résolution de problèmes

L'enseignement de la technique de résolution de problèmes se fait en six étapes. À la première étape, on doit d'abord *définir le problème*. L'enseignant-ressource doit enseigner à l'élève à prendre le temps de bien cerner le problème, c'est-à-dire les personnes impliquées et la nature de la situation problématique (qui, quoi, comment, où et pourquoi).

À la deuxième étape, l'enseignant-ressource doit rappeler à l'élève l'importance de *prendre un temps d'arrêt pour penser avant d'agir*. Cette étape est davantage importante avec les élèves qui sont impulsifs puisqu'ils oublient trop souvent de penser avant de passer à l'action.

À la troisième étape, l'enseignant-ressource doit apprendre à l'élève à *répertorier toutes les solutions possibles*. Il est important que l'élève comprenne qu'il ne doit pas se censurer à cette étape; il doit tenter de recenser toutes les solutions qui peuvent s'appliquer à son problème sans se préoccuper qu'elles soient bonnes ou mauvaises.

À la quatrième étape, l'enseignant-ressource doit aider l'élève à *évaluer le pour et le contre des solutions générées*. Pour ce faire, il importe de prendre une solution à la fois et d'examiner ses avantages et ses inconvénients. Il est aussi important de vérifier jusqu'à quel point la solution peut répondre au problème qui a été défini plus tôt et jusqu'à quel point elle convient à l'élève.

À la cinquième étape, il s'agit de *choisir une solution et de l'appliquer*. L'élève, après avoir évalué le pour et le contre des solutions, choisit celle qui lui convient le mieux et il l'applique au problème rencontré.

Enfin, à la sixième étape, l'enseignant-ressource doit rappeler à l'élève l'importance d'*évaluer les résultats* de l'application de la solution choisie. Cette étape est importante puisqu'elle permettra à l'élève d'ajuster son répertoire personnel de solutions. Par exemple, si la solution a été efficace, la prochaine

fois qu'il sera confronté à un tel problème, l'élève saura plus rapidement comment y répondre. Si la solution n'a pas fonctionné, cela lui permettra d'évaluer les raisons pour lesquelles elle n'était pas efficace et d'adapter ses solutions lorsque la situation problématique se représentera.

Pour aider les élèves à se rappeler des différentes étapes, vous pouvez utiliser l'image d'un feu de circulation (rouge = je m'arrête et je définis le problème ; jaune = quelles solutions puis-je utiliser?, j'évalue le pour et le contre de chacune et j'en choisis une ; vert = j'applique la solution et j'évalue les résultats) (Ayotte, Djandji, & Asselin, 2009).



3.5.2 Exemple concret de résolution de problèmes

Vous êtes l'enseignant-ressource de Charles. Lors de votre rencontre individuelle avec lui, vous voulez l'entraîner à la résolution de problèmes, car Charles a des comportements dérangeants en classe et il agit souvent impulsivement. Ainsi, la semaine dernière, dans son cours de français, il a eu un conflit avec son enseignant, ce qui a nui au déroulement du cours. En effet, alors que son enseignant distribuait les travaux corrigés à ses élèves, Charles a voulu lui demander des explications supplémentaires parce qu'il était insatisfait de la note obtenue. Son enseignant lui a dit que ce n'était pas le moment pour en parler et qu'il devrait venir le voir après le cours. Charles ne pouvait pas attendre; il a continué à argumenter, le ton a monté et la situation a vite dégénéré. Charles a même insulté son enseignant et s'est fait sortir de la classe.

Vous : Charles, je voulais revenir avec toi sur l'incident qui est arrivé dans ton cours de français la semaine dernière et trouver des moyens avec toi pour éviter que de telles situations se reproduisent. Lorsque tu es confronté à une situation problématique ou conflictuelle, il y a moyen que ça ne dégénère pas si tu appliques une stratégie de résolution de problèmes.

Vous : D'abord, tu dois prendre le temps de t'arrêter et te demander « quel est le problème ? » en te posant les cinq questions suivantes : « Qui? », « Quoi? », « Quand? », « Où? », « Pourquoi? ». Donc dans la situation présente, qu'en est-il?

Charles : Ben, le « Qui? », c'est mon prof de français et moi ; le « Quoi? » c'est la mauvaise note qu'il m'a remise; le « Quand? » c'est pendant le cours de français; le « Où? » c'est dans la classe; et le « Pourquoi? » c'est parce que je suis déçu de ma note et que je ne comprends pas pourquoi j'ai eu ce résultat-là.

Vous : Ensuite, la deuxième étape, c'est le « STOP ». Tu dois prendre le temps de t'arrêter et de penser avant d'agir. On a mis cette étape-là pour que tu puisses te rappeler de prendre le temps de t'arrêter et de réfléchir à des solutions avant de passer à l'action.

Étape 1

Définir le problème

Étape 2

Prendre un temps d'arrêt pour penser avant d'agir

Étape 3

Répertorier toutes les solutions possibles.

Vous : Par la suite, tu dois te demander ce que tu peux y faire. Ici, tu peux prendre une feuille et noter toutes les solutions possibles au problème que tu as identifié. À cette étape, il est important que tu mettes toutes les idées qui te passent par la tête sans te demander si ce sont de bonnes ou de mauvaises solutions. Donc, quelles sont les solutions possibles au problème que tu as identifié tout à l'heure? On va les noter sur cette feuille-là.

Charles : Je pourrais lui demander de m'expliquer mon résultat tout de suite. Je pourrais ne rien dire et rester à ma place. Je pourrais me lever et sortir de la classe (ça, c'est ce que j'ai eu le goût de faire la semaine passée tellement j'étais choqué). Ou bien, je pourrais attendre à la fin du cours et aller le rencontrer.

Étape 4

Évaluer le pour et le contre des solutions générées.

Vous : Ensuite, tu évalues le pour et le contre de chacune des solutions que tu as écrites sur la feuille.

Charles : Si je lui demande de m'expliquer mon résultat tout de suite, ça va me permettre de savoir pourquoi j'ai eu une mauvaise note, mais le prof n'aura peut-être pas le temps de me l'expliquer (comme c'est arrivé la semaine passée). En plus, il n'aura peut-être pas le temps parce qu'il doit donner son cours. Si je ne dis rien et que je reste à ma place, je serai frustré et j'aurai pas l'explication sur mon travail. En plus, je ne pourrai pas me concentrer sur le reste du cours parce que je vais avoir juste ça dans la tête. Si je me lève et si je sors de la classe, ça va faire la même chose que si je ne dis rien : je serai frustré et je vais juste penser à ça parce que ça ne sera pas réglé. En plus, je vais sûrement avoir une retenue parce qu'on n'a pas le droit de sortir du cours sans permission comme ça. Et puis, si j'attends à la fin du cours et que je vais le rencontrer, il risque d'avoir plus de temps pour me donner des explications et je vais pouvoir comprendre ma note. Mais ça va me chicoter pendant le cours et je vais avoir de la difficulté à me concentrer.

Vous : Parfait. Maintenant que tu as évalué le pour et le contre de chacune des solutions, tu dois en choisir une et l'essayer. Tu dois choisir la solution qui apporte le plus de pour, le moins de conséquences négatives et celle qui a le plus de chance de réussir. À cette étape, si jamais tu t'aperçois qu'aucune des solutions ne fonctionne, tu peux retourner à l'étape 3 et continuer à chercher des solutions ou bien tu peux prendre la moins pire de celles que tu as trouvées et te demander ce que tu pourrais changer ou ajouter pour diminuer les conséquences. Donc, parmi les solutions que tu as notées sur ta feuille, laquelle choisis-tu?

Charles : Bien, la solution qui est la mieux et qui a le moins de conséquences, c'est sûrement la dernière : attendre à la fin du cours et demander les explications au professeur. Mais en même temps, je sais que je ne serai pas capable de me concentrer pendant le cours parce que je vais penser à mes arguments et mes questions.

Vous : Qu'est-ce que tu pourrais faire pour être en mesure de mettre ça de côté pendant le cours et rester concentré?

Charles : J'en ai aucune idée.

Vous : Je peux te proposer quelque chose. Tu pourrais peut-être prendre une feuille et noter tes questions et tes arguments. Ainsi, tu pourrais être certain de t'en souvenir à la fin du cours et tu pourrais concentrer ton attention sur autre chose pendant ce temps-là. Qu'en dis-tu?

Charles : Ouais, ça pourrait fonctionner!

Vous : La prochaine étape est de l'appliquer. Tu pourrais l'essayer la prochaine fois que cette situation se présentera dans un de tes cours.

Vous : Enfin, la dernière étape est lorsque tu as fait l'essai de la solution; il s'agit de l'évaluer. Est-ce que ça a fonctionné? Est-ce tu devrais modifier quelque chose? C'est important parce que ça te permet d'ajuster tes solutions pour différents problèmes.

Étape 5

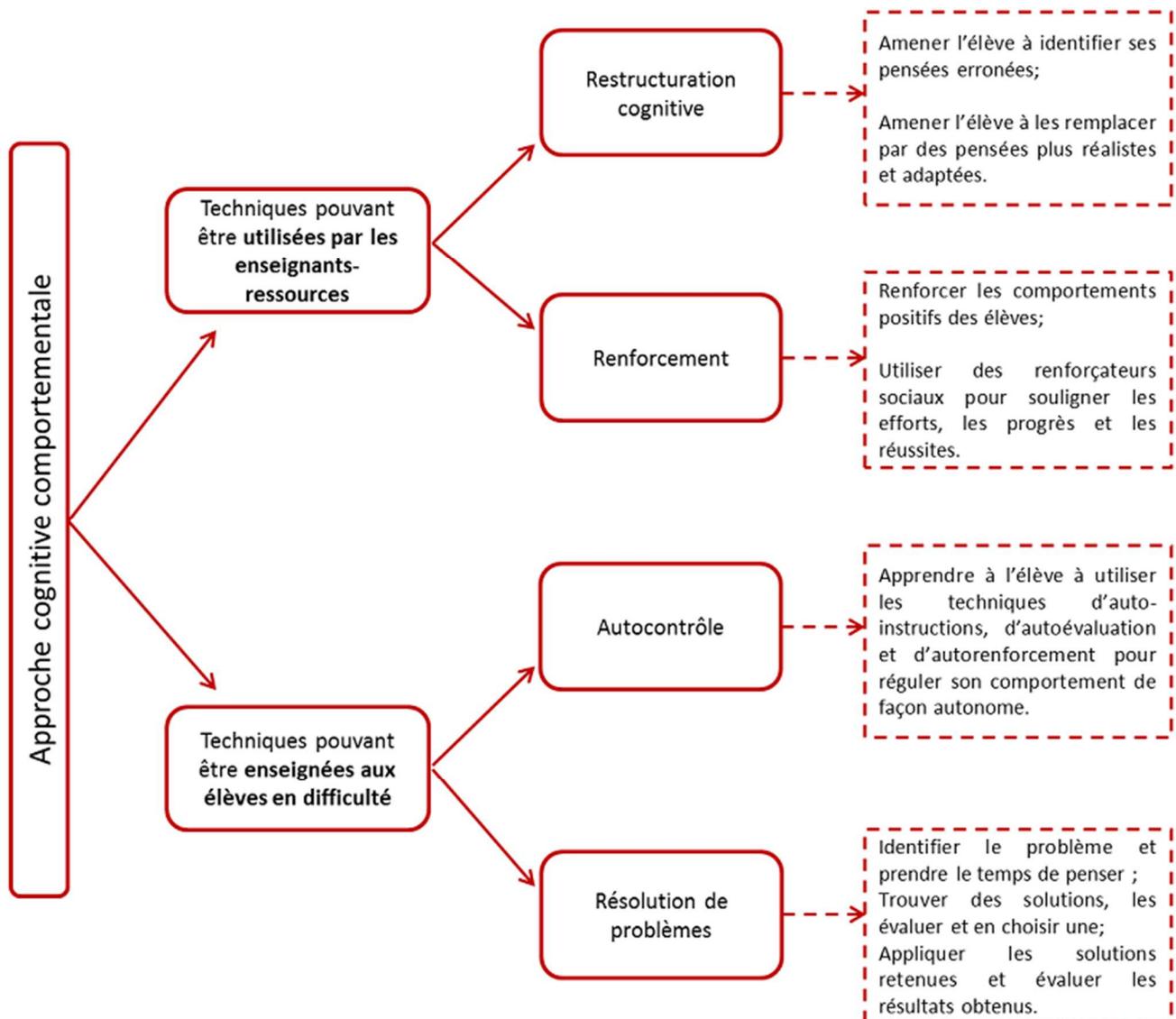
Choisir une solution et l'appliquer.

Étape 6

Évaluer les résultats.

3.6 Conclusion sur les techniques d'intervention

Nous avons décrit plus précisément dans ce module quatre techniques d'intervention issues de l'approche cognitive comportementale. Certaines de ces techniques peuvent être utilisées par l'enseignant-ressource dans ses interventions auprès des élèves en difficulté et d'autres peuvent être enseignées aux élèves pour leur permettre d'autoréguler leurs comportements. Des outils permettant d'enseigner ou d'utiliser ces techniques sont disponibles sur la clé USB fournie avec ce guide. Le schéma suivant résume et structure les informations présentées dans ce module.



4. SUSCITER LA MOTIVATION DE L'ÉLÈVE EN CLASSE

La transition primaire-secondaire s'accompagne, pour bon nombre de jeunes adolescents, d'une détérioration de leur motivation à apprendre, d'un désintérêt pour l'école, ainsi que d'un plus faible rendement scolaire (Eccles & Roeser, 2011). Bien que ces changements soient modestes pour la plupart des jeunes adolescents, ils ne sont pas sans soulever des préoccupations dans les milieux scolaires puisque le désinvestissement motivationnel et le faible rendement scolaire au début du secondaire prédisent fortement l'échec et l'abandon scolaires (Roderick & Camburn, 1999; Roeser & Eccles, 1998).



Ce module vise spécifiquement trois objectifs. À la fin de ce module, l'enseignant-ressource :

- connaîtra l'une des principales approches de la motivation scolaire, soit la théorie des buts d'accomplissement (TBA);
- identifiera les caractéristiques d'un climat de classe favorable à la motivation des élèves dans les situations d'apprentissage et d'évaluation;
- enrichira son répertoire d'interventions motivationnelles en y ajoutant notamment des interventions qui visent à susciter, chez les élèves, la motivation à apprendre et à bien se comporter en classe.

Pour atteindre ces objectifs, nous vous invitons d'abord à prendre connaissance du cas de Noémie, une élève qui vit de la démotivation scolaire durant le passage au secondaire. La suite du module présente les différents types de buts d'accomplissement poursuivis par les élèves au moment de s'engager dans une tâche, en plus de décrire quelques-unes des caractéristiques scolaires couramment associées à ces buts. Enfin, les composantes du climat d'apprentissage qui contribuent à orienter les buts d'accomplissement des élèves et leurs comportements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation sont exposées.

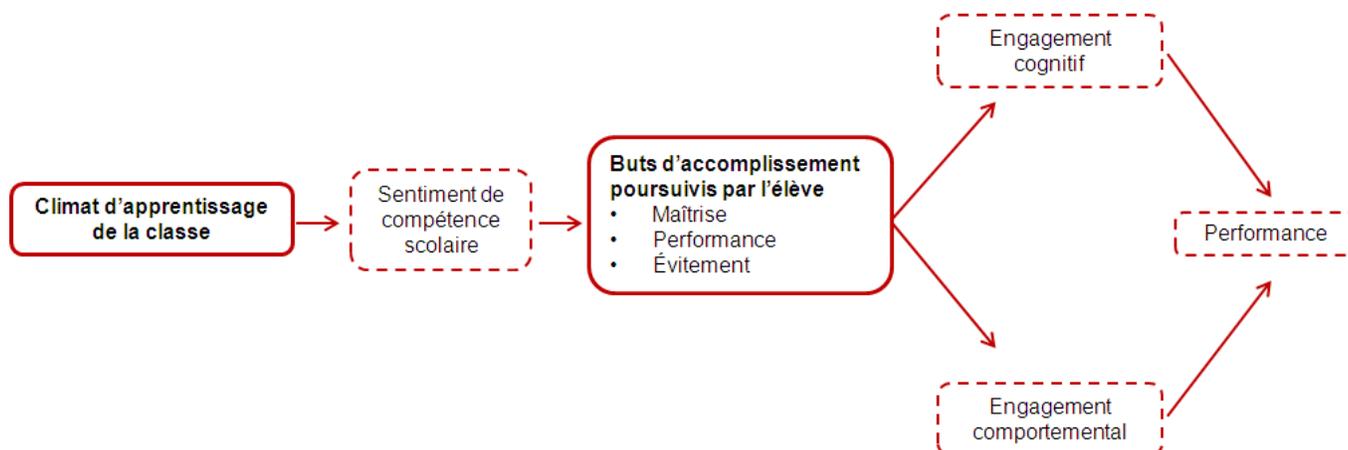
4.1 Le cas de Noémie

Noémie est une élève de première secondaire. Elle a été référée récemment à une enseignante-ressource, Mme Robitaille, parce qu'elle a eu des échecs dans certains cours. Plusieurs de ses enseignants s'inquiètent de sa motivation à l'école. En fait, elle se présente souvent en classe sans son matériel scolaire, elle oublie de noter les dates de remise et les travaux à faire dans son agenda et elle ne met pas beaucoup d'efforts à la tâche. Lorsque les élèves font des travaux individuels, ses enseignants la surprennent souvent à faire autre chose. Elle leur explique alors qu'elle a essayé de faire le travail, mais que c'était trop difficile. Elle n'a pas été référée à un enseignant-ressource en début d'année scolaire parce que son parcours au primaire n'a pas été particulièrement problématique; elle a toujours été dans la moyenne et n'a pas eu de plan d'intervention individualisé.

Lors de leur première rencontre, Mme Robitaille a tenté de comprendre ce qui se passait avec Noémie, pourquoi elle avait eu ces échecs et pourquoi elle n'était pas motivée à travailler dans ses cours. Mme Robitaille a mentionné à Noémie que ses enseignants ont remarqué qu'elle oubliait souvent son matériel, remettait ses travaux en retard et prenait beaucoup de temps à se mettre à la tâche. Noémie lui a expliqué qu'elle trouvait les travaux difficiles et que ça ne lui donnait rien d'essayer de les faire parce que de toute façon, elle aurait un échec. C'est donc pour cette raison qu'elle ne notait pas les choses à faire à son agenda et qu'elle n'apportait pas son matériel pour travailler en classe.

Mme Robitaille a poursuivi sa discussion avec Noémie pour tenter de comprendre pourquoi elle redoutait autant d'avoir des échecs sans même avoir essayé de faire le travail. Noémie lui a raconté qu'en début d'année scolaire, en mathématique, l'enseignant avait affiché les trois meilleurs résultats d'un travail au tableau et avait donné la moyenne du groupe. Or, Noémie avait obtenu une note sous la moyenne. Son ami Carl avait, quant à lui, obtenu une des trois meilleures notes de la classe. Lorsqu'il lui a demandé quelle note elle avait eue, elle lui a répondu n'importe quoi, car elle avait peur qu'il la juge et la trouve mauvaise. « Pourtant, j'avais fait des efforts pour ce travail-là, et je me retrouve parmi les plus faibles de la classe. Ça ne sert à rien de me forcer, je ne suis pas bonne. » Mme Robitaille comprit donc que Noémie préfère ne pas mettre d'effort à une tâche où elle pense avoir un échec.

4.2 Vue d'ensemble des concepts de la théorie des buts d'accomplissement



Adapté d'Anderman et Maehr (1994)

La théorie des buts d'accomplissement (TBA) est une approche de la motivation scolaire qui s'applique à comprendre comment l'engagement cognitif (ex. : concentration) et l'engagement comportemental (ex. : effort, participation) dans l'exécution du travail scolaire sont orientés par les buts des élèves au moment d'aborder une tâche scolaire (Anderman & Patrick, 2012). Selon cette approche, les buts d'accomplissement sont à leur tour déterminés par un ensemble de facteurs internes et externes, parmi lesquels le sentiment de compétence et le climat d'apprentissage jouent un rôle fondamental.

4.3 Les buts d'accomplissement

Les buts d'accomplissement sont des représentations cognitives que les élèves se font d'une situation qu'ils désirent approcher (ex. : réussir) ou éviter (ex. : échouer). Ils constituent en quelque sorte un agenda motivationnel tacite qui oriente à la fois les motifs qui poussent à s'engager dans une tâche et les réponses (ex. : comportements, émotions) qui surviennent en cours d'exécution. Les efforts investis depuis près de trois décennies pour étudier les buts d'accomplissement ont mené à la conceptualisation de trois types de buts : les buts de maîtrise, les buts d'approche de la performance et les buts d'évitement de la performance (Anderman & Patrick, 2012 ; Duchesne, Ratelle, & Feng, sous presse ; Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006 ; Poulin, Duchesne, & Ratelle, 2010).

4.3.1 Les buts de maîtrise – « Il est important pour moi d'améliorer mes habiletés »

Les buts de *maîtrise* désignent l'intention d'approcher une tâche avec comme principal objectif de développer des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts s'engagent habituellement dans une tâche pour des raisons intrinsèques (ex. : désir d'apprendre, de comprendre, de maîtriser). Ils accordent

beaucoup d'importance à l'effort, la persévérance et l'amélioration et font habituellement une appréciation de leurs succès et de leurs difficultés à partir de standards personnels. Les recherches en psychologie de l'éducation soutiennent les bienfaits de ces buts puisqu'ils ont été associés positivement à plusieurs indicateurs de fonctionnement scolaire comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie dans les apprentissages, l'engagement cognitif, la motivation à apprendre, le traitement actif des connaissances, la coopération avec les pairs, le contrôle de l'impulsivité et le rendement.

4.3.2 Les buts d'approche de la performance – «Il est important pour moi de montrer aux autres que je suis bon dans mon travail en classe»

Les buts d'*approche de la performance* reflètent une tendance motivationnelle caractérisée par l'intention d'approcher une tâche avec l'objectif de surpasser les autres et d'être reconnu socialement pour sa compétence. Les élèves orientés vers la performance s'engagent dans une tâche pour des raisons plus extrinsèques (ex. : démontrer sa compétence) et jugent de leur compétence via le positionnement par rapport à une norme (ex. : les meilleurs élèves de la classe). Des recherches ont démontré que ces buts sont associés à des conséquences positives comme l'efficacité personnelle, l'engagement durant la tâche et la performance, mais aussi à des conséquences plus néfastes comme la réticence à rechercher de l'aide et à collaborer avec les pairs, le faible contrôle de l'impulsivité, l'évitement des tâches qui posent un défi et le traitement superficiel des connaissances. Cette étonnante contradiction pourrait notamment s'expliquer par la présence d'autres variables scolaires. Ainsi, les buts de performance auraient un effet positif sur le fonctionnement scolaire, tout spécialement chez les élèves qui se perçoivent compétents à l'école et qui poursuivent simultanément des buts de maîtrise.

4.3.3 Les buts d'évitement de la performance – «Il est important pour moi de ne pas avoir l'air stupide en classe»

Les buts d'*évitement de la performance* renvoient à l'intention d'éviter les jugements de compétence défavorables (ex. : avoir l'air incompetent) au moment de s'engager dans une tâche. Les élèves qui poursuivent ces buts sont fondamentalement guidés par la crainte de l'échec et la volonté de préserver leur estime de soi. La plupart des recherches montrent que ces buts

Qu'en est-il pour Noémie?

Noémie poursuit des buts d'évitement de la performance. Elle est habitée par la crainte de vivre un échec ou d'être jugée négativement par les autres. Elle utilise des stratégies autohandicapantes qui nuisent à sa réussite scolaire telles que ne pas apporter son matériel en classe pour ne pas avoir à travailler ou ne pas noter les choses à faire à son agenda.

compromettent l'expérience scolaire et les opportunités d'apprendre puisqu'ils ont été reliés à des patrons de motivation et d'apprentissage défavorables, de même qu'à l'anxiété, la tricherie et les comportements perturbateurs en classe.

4.4 Les climats d'apprentissage

L'une des idées maîtresses de la TBA stipule que les buts d'accomplissement des élèves sont teintés du climat d'apprentissage aménagé par l'enseignant via la planification, l'organisation, la mise en œuvre et la direction de ses interventions pédagogiques. Le climat de la classe se décline en deux catégories: le climat de maîtrise et le climat de performance. La distinction entre ces climats s'appuie sur six composantes de l'activité enseignante, lesquelles sont regroupées sous l'acronyme TARGET (Ames, 1992; Epstein, 1988):

- Tâche (ex. : nature et organisation des activités);
- Autorité (ex. : autonomie accordée aux élèves);
- Reconnaissance (ex. : rétroactions sur les comportements);
- Groupement (ex. : organisation et formes des regroupements);
- Évaluation (ex. : procédures et critères utilisés);
- Temps (ex. : gestion du temps dans la réalisation d'une activité).

4.4.1 Le climat de maîtrise

Le climat de maîtrise (CM) est généralement caractérisé par la mise en place de tâches diversifiées qui posent un défi en fonction des acquis des élèves. Les tâches font souvent appel aux intérêts et au vécu des élèves, en plus de comporter un défi supplémentaire pour ceux qui progressent bien. Le CM se distingue également par le fort degré de soutien à l'autonomie consenti aux élèves: ces derniers ont la possibilité de faire des choix (ex. : commencer par une tâche plutôt qu'une autre) et de prendre des initiatives (ex. : faire des propositions qui seront intégrées dans les activités à venir). L'enseignant qui instaure un tel climat tend aussi à orienter ses élèves plutôt que de les diriger: il leur permet d'exprimer leur raisonnement; il donne des rétroactions pour les aider à poursuivre dans une tâche ou trouver d'autres façons de faire; il renforce systématiquement les efforts et communique clairement que l'erreur fait partie de la démarche d'apprentissage. Enfin, l'enseignant qui s'applique à créer un CM est plus enclin à faire appel à des modalités de regroupements qui varient en fonction des besoins et des intérêts des élèves; il encourage ces derniers à utiliser des critères personnels pour juger de leurs progrès et réussites; il offre des occasions de se reprendre à la suite d'un échec et il gère le temps d'apprentissage en respectant autant que possible leur rythme.

Dans la littérature scientifique, le CM a été relié à des processus comportementaux et cognitifs adaptatifs tels la poursuite de buts de maîtrise, le sentiment d'autoefficacité, la motivation intrinsèque, l'utilisation de stratégies d'études efficaces, l'effort consenti et la persévérance dans l'exécution des tâches scolaires non routinières. Les élèves exposés au CM seraient également moins susceptibles de présenter des émotions négatives dans les situations d'apprentissage et d'éviter de s'engager dans des activités dans lesquelles ils ne peuvent estimer leur chance de réussir. Enfin, il a été démontré que le fait d'être exposé à un CM en classe de français de première secondaire prédit un meilleur ajustement scolaire, émotif et social en deuxième secondaire, et ce, quels que soient le genre de l'élève, le statut socioéconomique de sa famille, ses résultats scolaires et son niveau d'anxiété (Givens Rolland, 2012 ; Lüftenegger et al., 2013 ; Meece, Anderman, & Anderman, 2006 ; Duchesne, Ratelle, & Roy, 2012).

4.4.2 Le climat de performance

L'enseignant qui privilégie un climat de performance (CP) est celui qui tend à faire travailler tous ses élèves sur la même tâche, peu importe leurs acquis. C'est lui qui détermine habituellement le choix et la séquence des tâches, ainsi que leurs modalités de réalisation. Il accorde beaucoup d'importance aux résultats et offre aux élèves des occasions d'être valorisés, récompensés et de recevoir de l'attention lorsqu'ils performant à la hauteur de ses attentes. Les élèves sont ainsi invités à évaluer leurs compétences en se positionnant par rapport à un barème (ex. : la moyenne du groupe) ou à leurs camarades de classe (ex. : les élèves plus performants). Finalement, comme l'enseignant gère le temps d'apprentissage en respectant un agenda prédéterminé (ex. : programme, calendrier cycle, évaluations), la cadence de la charge de travail est souvent perçue élevée par les élèves de sa classe.

Les effets du climat de performance sur le fonctionnement scolaire des élèves sont moins clairs que ceux associés au climat de maîtrise. Les données disponibles suggèrent néanmoins qu'un tel climat pourrait entraîner plus de désavantages que de bénéfices pour plusieurs élèves et tout spécialement pour ceux à risque. Par exemple, les élèves qui se retrouvent dans un CP seraient plus enclins à ressentir de l'anxiété durant les situations évaluatives, à manifester des comportements perturbateurs, à limiter les efforts dans les

Qu'en est-il pour Noémie?

L'enseignant de mathématique de Noémie instaure un climat de performance dans sa classe. La réussite est valorisée, les résultats des élèves sont comparés avec des standards sociaux (moyenne du groupe) et les résultats des élèves qui réussissent le mieux sont affichés à la vue de tous (les trois meilleures notes de la classe). En formation, nous verrons comment aider Noémie à se préparer à évoluer dans un tel climat d'apprentissage.

tâches plus difficiles et à utiliser des stratégies autohandicapantes comme la procrastination et la tricherie. Enfin, il semble que les élèves exprimant certaines inquiétudes en 6^e année concernant les relations avec les pairs et les enseignants du secondaire éprouvent plus de problèmes d'ajustement en deuxième secondaire lorsqu'ils ont été exposés à un climat de performance en classe de français de première secondaire (Kumar, Gheen, & Kaplan, 2002 ; Meece et al., 2006 ; Anderman & Patrick, 2012 ; Duchesne et al., 2012).

4.4.3 Conclusion sur les climats d'apprentissage

En général, les travaux cités précédemment mettent en évidence l'importance du climat d'apprentissage sur différents indicateurs de la réussite à l'école. Ils suggèrent que l'enseignant qui privilégie un climat de maîtrise susciterait la motivation à apprendre, tout en prédisposant ses élèves à s'engager dans des actions facilitant les acquisitions scolaires et à éprouver un sentiment de bien-être dans la classe. Par contre, un climat de performance pourrait menacer le bien-être et la réussite de certains élèves en favorisant l'adoption de comportements nuisibles sur le plan des apprentissages. Compte tenu de ces connaissances, l'enseignant soucieux de répondre aux besoins *d'autonomie*, *de se sentir compétent* et *de relations significatives* de ses élèves pourrait tirer avantage des éléments constitutifs du climat de maîtrise. Il devrait aussi garder en tête qu'un climat de performance pourrait ne pas être adapté aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires et qui sont plus anxieux. Le tableau suivant reprend chacune des caractéristiques de ces climats en fonction des principales activités enseignantes regroupées sous l'acronyme TARGET.

4.5 Tableau synthèse des caractéristiques des climats d'apprentissage et stratégies visant à instaurer un climat de maîtrise en classe

Caractéristiques	Climat de performance	Climat de maîtrise	Stratégies visant à instaurer un climat de maîtrise en classe
Tâche	Tous les élèves pratiquent la même tâche.	Les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des exercices adaptés aux habiletés diverses des élèves; - Insister sur le plaisir d'apprendre.
Autorité	L'enseignant prend toutes les décisions dans la classe.	Les élèves ont la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions dans la classe.	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir des occasions aux élèves de faire des choix; - Établir avec les élèves les règles de fonctionnement de la classe.
Reconnaissance	Les encouragements et la reconnaissance sont dirigés vers ceux qui réussissent le mieux.	L'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés de tous les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir à tous les élèves des occasions d'être reconnus; - Reconnaître les progrès personnels et les efforts des élèves.
Groupement	Des groupes homogènes sont formés pour les travaux d'équipe (en fonction du niveau d'habileté).	Les groupes sont flexibles et hétérogènes (valorisant la coopération).	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager les élèves à s'entraider; - Favoriser la formation d'équipes d'élèves ayant des habiletés différentes.
Évaluation	L'évaluation est publique et se fonde sur des standards sociaux de performance (notes les plus hautes, basses et moyenne du groupe).	L'évaluation est remise de manière confidentielle et fondée sur des standards personnels de performance (progrès et efforts).	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser l'évaluation formative pour informer les élèves de leurs progrès; - Utiliser des standards personnels de performance (ex. : efforts, progrès) plutôt que des standards sociaux (ex. : comparaison à la moyenne de la classe).
Temps	Le temps accordé pour réaliser une tâche est le même pour tous les élèves et ne tient pas compte des différences dans leur rythme d'apprentissage.	La gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme.	<ul style="list-style-type: none"> - Laisser le temps à chaque élève de compléter la tâche à son rythme; - Permettre que ce ne soit pas tous les élèves qui fassent la tâche en même temps.

Adapté de Sarrazin et al., 2006

5. ORIENTATIONS GUIDANT L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ

À travers les quatre premiers modules de ce guide, vous avez appris à identifier les besoins des élèves à risque, à mesurer leurs dispositions lors de la transition primaire-secondaire, à intervenir en fonction du profil de l'élève dans une relation d'un à un et à reconnaître les caractéristiques d'un climat de classe favorable à la motivation des élèves. Dans le programme d'accompagnement, vous serez appelés à établir, à développer et à maintenir une relation individuelle avec l'élève.



Depuis les vingt dernières années, des recherches conduites dans les domaines du mentorat auprès des jeunes, de la prévention du décrochage scolaire et de l'accompagnement scolaire ont permis de donner des orientations claires quant à la façon d'accompagner individuellement un élève à risque. Le cadre d'intervention proposé dans ce guide de formation s'appuie sur ces connaissances⁴ et celles-ci ont guidé le choix des orientations retenues dans notre programme d'accompagnement. Il nous semble nécessaire de présenter ces orientations afin de réitérer notre conviction de la pertinence de l'accompagnement individualisé auprès des élèves à risque et de la nécessité d'établir une bonne communication avec les principaux acteurs dans la vie du jeune.

Ce module poursuit de façon plus spécifique deux objectifs. Au terme de ce module, l'enseignant-ressource :

- connaîtra les principales pratiques exemplaires en matière d'accompagnement individualisé;
- comprendra la nécessité de communiquer avec le réseau social et scolaire de l'élève.

⁴ Les pratiques exemplaires en matière d'accompagnement individualisé exposées dans ce module ont fait l'objet d'une recension présentée à la direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport en 2011. Les informations décrites sont donc tirées en partie de ce rapport (Larose, 2011).

Note : Nous avons opté pour le terme « accompagnateur » pour traiter des pratiques exemplaires issues des recherches en mentorat, en accompagnement scolaire et en prévention du décrochage scolaire. Celui-ci englobe tous les intervenants appelés à accompagner le jeune dans son cheminement scolaire.

5.1 L'accompagnement individualisé

ORIENTATION 1 : Investir du temps dans la relation

Le fait de passer suffisamment de temps en relation, de façon fréquente et sur une longue période est une condition essentielle au développement de relations d'accompagnement efficaces (Grossman, Chan, Schwartz, & Rhodes, 2011).

S'engager auprès de l'élève au moins pour une année scolaire, le rencontrer fréquemment, exploiter des moyens multiples pour maintenir le contact et favoriser des rencontres individuelles sont des stratégies qui devraient favoriser la qualité de la relation d'accompagnement.

Des relations d'accompagnement brèves ou qui s'interrompent soudainement en cours d'année scolaire ont habituellement peu de chance d'aider les élèves. Il a été démontré que les élèves qui ont vécu une interruption de leur relation pendant l'année ne retirent aucun bénéfice scolaire de l'accompagnement. De plus, les élèves qui ont été jumelés à un second accompagnateur suivant une interruption de leur relation en cours d'année ont présenté un moins bon profil de fonctionnement scolaire que ceux qui n'avaient pas eu d'accompagnateur du tout (Grossman et al., 2011).

Certains programmes recommandent également d'adapter le temps passé avec les élèves en fonction de leurs besoins. Ainsi, il est recommandé d'identifier rapidement les besoins des élèves et de procurer plus de temps à ceux qui sont plus en difficulté (Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005).

ORIENTATION 2 : Démontrer de l'intérêt pour les activités de l'élève

La participation conjointe de l'accompagnateur et de l'élève à des activités structurées est un ingrédient important de la qualité de l'accompagnement et génère, dans certains cas, des effets probants sur la motivation et la réussite des élèves. L'activité structurée constitue le contexte idéal pour construire la relation de confiance essentielle entre l'accompagnateur et son élève (Larose, Cyrenne, Garceau, Brodeur, & Tarabulsky, 2010).

La recherche a démontré que la participation conjointe de l'accompagnateur et de l'élève à des activités est un élément important dans l'établissement d'une relation d'accompagnement de qualité. Le fait de partager des intérêts et d'avoir des rencontres informelles avec l'élève peut être une des façons d'établir un contact plus personnalisé et de créer un lien plus fort avec ce dernier.

Certains milieux scolaires organisent des activités sportives ou des matchs d'improvisation enseignants-élèves. Ces activités peuvent être exploitées par l'enseignant-ressource pour vivre une activité avec l'élève auprès duquel il intervient. Par ailleurs, la connaissance des activités scolaires et parascolaires auxquelles participe l'élève donnera à l'enseignant-ressource l'occasion de démontrer son intérêt pour

les activités de l'élève. En assistant, par exemple, à une pièce de théâtre, un match sportif, un spectacle musical dans lesquels l'élève est impliqué, il lui témoigne toute l'importance qu'il revêt à ses yeux. Le fait de voir les élèves dans un contexte informel (hors classe) peut favoriser l'établissement d'un lien de confiance avec eux.

ORIENTATION 3 : Centrer ses actions sur les besoins et le développement des élèves

Certains comportements adoptés par l'accompagnateur tels le soutien à l'autonomie, la capacité de donner des rétroactions utiles et le soutien à la compétence peuvent influencer la qualité des relations que l'élève entretient avec ses enseignants (Larose et al., sous presse).

Une approche centrée sur les besoins et le développement exige de l'accompagnateur d'être à l'écoute des besoins et champs d'intérêt de l'élève, de faire preuve de flexibilité et de s'adapter à la réalité de celui ou celle qu'il rencontre. Il est donc possible qu'il déroge des objectifs, des buts poursuivis avec l'élève et du plan de rencontre qu'il avait établis pour laisser place à l'interaction afin de mieux répondre aux besoins de l'élève. Il privilégiera une approche dans laquelle il soutient l'autonomie de l'élève en lui laissant la liberté de faire des choix, de prendre des responsabilités et de s'impliquer systématiquement dans la prise de décision. Une telle approche invite l'accompagnateur à donner des rétroactions utiles sous forme de conseils, d'information ou d'avis constructifs lorsque l'élève en a besoin. Enfin, l'accompagnateur soutient la compétence de l'élève en le valorisant dans ses actions et dans ses choix, par exemple, en le félicitant lors d'une réussite ou encore en lui soulignant ses forces et bons coups lors d'un échec.

Ainsi, les accompagnateurs sont invités à prioriser l'établissement d'une relation forte, empreinte de confiance et à concentrer dès le départ leurs énergies à construire cette relation. En respectant les points de vue et intérêts de leurs élèves, en leur permettant de faire des choix, en leur procurant des informations pertinentes et informatives et en renforçant positivement leurs compétences lorsqu'ils expérimentent un événement difficile, ils ont plus de chance de créer cette relation et de voir leurs élèves tisser ultérieurement des liens positifs avec les autres enseignants.

ORIENTATION 4 : Investir dans la qualité de la relation

La qualité de l'alliance de travail construite entre l'accompagnateur et l'élève génère des effets positifs sur le profil d'adaptation de l'élève à risque, c'est-à-dire sur ses compétences scolaires, sa participation en classe, sa recherche d'aide auprès des enseignants et sa persévérance scolaire (Larose, Chaloux, Monaghan, & Tarabulsky, 2010).

L'alliance de travail se définit selon trois paramètres : la qualité du lien (s'exprimant par des perceptions de confiance mutuelle, de compréhension, de soutien et de respect), les ententes sur les buts et les

ententes sur les tâches à poursuivre dans la relation d'accompagnement. Une façon de faire pour s'assurer d'une bonne entente est de prendre le temps, en début de relation, de clarifier les attentes et les rôles de chacun et d'établir clairement les paramètres des rencontres (ex. : fréquence, durée, lieu). Certains programmes d'accompagnement recommandent même l'utilisation d'un contrat de relation que l'accompagnateur et l'élève signent dès les premières rencontres (Miller, 2002).

Les discussions sur la vie personnelle des élèves ne seraient pas toujours nécessaires pour créer une relation personnalisée et efficiente (Testerman, 1996). Il est suggéré plutôt d'amorcer les échanges autour des besoins scolaires de l'élève sans fermer la porte aux confidences et préoccupations personnelles qu'il pourrait exprimer spontanément en cours de relation. L'écoute, la sensibilité et l'ouverture de l'accompagnateur envers les préoccupations scolaires de l'élève peuvent naturellement le conduire à s'ouvrir à d'autres sphères de sa vie. Cette décision appartient cependant à l'élève.

ORIENTATION 5 : Planifier les rencontres

Une bonne planification des rencontres d'accompagnement est un des éléments nécessaires avant d'espérer voir la relation d'accompagnement générer des bénéfices pour l'élève (Rhodes & DuBois, 2008).

Pour que le programme d'accompagnement soit efficace, il est important que l'accompagnateur planifie les rencontres d'accompagnement. Il est particulièrement aidant de faire des plans de travail, de faire des liens avec les rencontres précédentes et de dresser des bilans à l'aide de notes prises dans un journal de bord à la fin de la rencontre. Le travail d'accompagnement entre l'accompagnateur et l'élève s'amorce, dans plusieurs programmes, autour de la précision de buts personnels et scolaires que souhaite atteindre l'élève (SREB, 2010). L'accompagnateur amène l'élève à formuler clairement ses buts, à les formaliser parfois à partir de contrats relationnels et à identifier des stratégies à court terme qui seront déployées pour les atteindre (Murray & Malmgren, 2005).

ORIENTATION 6 : Établir un suivi rigoureux

Il a été démontré que des comportements encadrants de la part de l'accompagnateur tels qu'effectuer un suivi systématique du cheminement de l'élève et intervenir avant que ce cheminement ne devienne problématique (monitoring) génèrent des effets positifs sur la relation enseignant-élève et la prise de décision de ce dernier (Holt, Bry, & Johnson, 2008).

Certains comportements encadrants hebdomadaires de la part de l'accompagnateur peuvent avoir des effets positifs sur l'élève. Le monitoring (ou le fait de suivre systématiquement le cheminement de l'élève et d'intervenir avant que ce cheminement ne devienne problématique) est vu comme une pratique efficace dans la mesure où le suivi s'opère tôt dans le cheminement de l'élève, de façon contingente

avec l'expérience scolaire et porte sur des indicateurs malléables comme la présence en classe, les retards dans la remise des travaux et les comportements disciplinaires. La rétroaction sur les écarts de conduite et le non-respect des attentes serait plus efficace lorsqu'elle survient au moment des premières observations d'inconduite et tout de suite après ces observations plutôt que plus tardivement (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004).

ORIENTATION 7 : Déterminer les limites de ses actions

Les élèves « moyennement à risque » sont plus réceptifs à l'accompagnement individualisé par des enseignants et en tireraient davantage de bénéfices que les élèves à « haut risque » (Rodriguez-Planas, 2009).

Un accompagnateur sera exposé à une grande variété de profils d'élèves vivant des réalités différentes. La recherche a montré que les effets d'un accompagnement individualisé étaient différents en fonction de ces profils. Des effets positifs plus marqués ont été observés lorsque le risque traduit de faibles notes ou de l'absentéisme scolaire sans cacher des problèmes d'apprentissage ou des difficultés psychologiques chroniques et complexes (Randolph & Johnson, 2008 ; Whiting & Mallory, 2007; Rodriguez-Planas, 2009).

La recherche a aussi montré que les effets d'une relation d'accompagnement seraient différents en fonction du niveau de soutien que l'élève reçoit de son entourage. Les élèves qui sont moyennement soutenus, comparativement à ceux qui le sont moins, seraient les élèves qui tireraient le plus de bénéfices d'une telle relation (Schwartz, Rhodes, Chan, & Herrera, 2011). L'accompagnateur devrait garder en tête que son intervention n'aura pas les mêmes effets avec chacun des élèves qu'il accompagne. Il est donc normal de voir des effets d'une intervention sur certains élèves et très peu sur d'autres. L'accompagnateur ne devrait également pas dépasser son champ de compétence. Ainsi, il devrait rediriger rapidement les élèves à « haut risque » vers des services scolaires ou communautaires spécialisés et appropriés.

5.1.1 Application des orientations dans la pratique des accompagnateurs

Les sept premières orientations présentées permettent de guider la pratique d'un accompagnateur qui suit individuellement des élèves à risque. Voici quelques exemples d'applications qui pourront orienter votre pratique :

- Définir clairement votre rôle ainsi que les limites de votre action auprès de l'élève.
- Inviter l'élève à définir ce qu'il attend de la relation.
- Vous engager auprès de l'élève pendant toute l'année scolaire.
- Rencontrer l'élève fréquemment (à tous les cycles) afin de reconnaître/valoriser un comportement positif qu'il a eu.

- Saisir toutes les occasions offertes de rencontrer l'élève.
- Vous impliquer, lorsque c'est possible, dans les activités que pratique l'élève que vous accompagnez.
- Effectuer un suivi systématique des retards scolaires, des signalements d'indiscipline et des résultats scolaires et en discuter avec l'élève.
- Effectuer un suivi régulier des progrès de l'élève auprès de lui et de ses enseignants.
- Identifier rapidement les besoins de l'élève que vous accompagnez.
- Élaborer des plans de travail pour chacune des rencontres avec l'élève.
- Fixer des objectifs concrets à atteindre.
- Considérer les objectifs fixés avec l'élève lors de l'élaboration des activités.
- Féliciter l'élève pour son progrès, ses efforts et sa réussite personnelle.
- Offrir à l'élève lors des rencontres des choix et options et l'inciter à prendre des initiatives.
- Présenter clairement les règles à suivre et les conséquences associées.
- Laisser la possibilité à l'élève d'exprimer librement ses émotions.
- Réajuster votre intervention en fonction des comportements, des émotions, des objectifs et des préoccupations de l'élève.
- Adapter le temps passé avec les élèves en fonction de leurs besoins.
- Compléter un journal de bord permettant le suivi personnalisé de chaque élève.
- Reconnaître que votre intervention aura des effets variés en fonction du profil des élèves.
- Diriger rapidement les élèves à « haut risque » vers les services appropriés.

5.2 La communication avec le réseau social de l'élève

Pour créer une relation d'accompagnement significative avec l'élève, il peut être nécessaire que l'accompagnateur communique avec ses parents, ses enseignants et d'autres intervenants de l'école. L'accompagnateur est l'une des personnes détenant le plus d'information au sujet de l'élève puisqu'il a ciblé ses besoins et créé une relation privilégiée avec lui. Par le fait même, il est important qu'il communique aux autres acteurs les informations qui pourront être utiles au bien-être de l'élève. Les prochaines orientations s'appuient sur des connaissances quant à l'importance des communications pour maximiser l'efficacité de l'accompagnement individualisé.

ORIENTATION 8 : Travailler avec le réseau social et scolaire de l'élève

Plusieurs programmes d'accompagnement sont guidés par le modèle de l'écologie sociale. Ainsi, en plus d'établir une relation privilégiée avec l'élève à risque, l'accompagnateur est appelé à tisser des relations de confiance et productives avec les principaux acteurs du réseau social et scolaire de cet élève (Prevatt & Kelly, 2003).

Le modèle de l'écologie sociale stipule que tout ce qui se vit dans la relation entre l'accompagnateur et l'élève est teinté du produit des interactions dans lesquelles l'élève et l'accompagnateur évoluent. Il met de l'avant aussi l'idée que toute intervention de l'accompagnateur auprès de l'élève influence ce dernier, mais également les systèmes dans lesquels il évolue.

L'accompagnateur devrait donc travailler étroitement avec les parents, les enseignants et les professionnels qui gravitent autour de l'élève, parfois pour profiter de leur expertise, parfois pour intervenir auprès d'eux et avec eux. Par exemple, l'intérêt de l'accompagnateur envers l'élève et le soutien tangible qu'il lui procure pourraient avoir comme effet d'améliorer la relation entre le parent et son enfant et, par ricochet, la relation entre le parent et l'école. De la même façon, une intervention positive auprès de l'élève pourrait avoir peu d'effet sur son développement si celle-ci reçoit peu d'adhésion de la part de ses parents. Il importe donc que les interventions de l'enseignant-ressource prennent en considération les valeurs, attitudes et comportements des acteurs entourant l'élève.

ORIENTATION 9 : Collaborer avec les parents

Les études montrent que les programmes d'accompagnement qui réussissent à travailler de concert avec les parents génèrent des effets plus probants sur le développement des élèves à risque (DuBois, Neville, Parra & Pugh-Lilly, 2002).

Plusieurs pratiques sont encouragées afin d'impliquer les parents dans le processus d'accompagnement. Certaines d'entre elles s'exercent avant que le jeune ne soit jumelé à son accompagnateur et d'autres surviennent en cours de relation. Il est recommandé qu'avant le jumelage, les parents soient informés des buts du programme ainsi que du rôle de l'accompagnateur, en quoi ce rôle diffère de et est complémentaire à celui des autres enseignants, des parents et des autres intervenants. Les parents devraient également être informés des raisons qui ont conduit l'école à inviter leur enfant à participer au programme d'accompagnement. En cours d'accompagnement, les accompagnateurs devraient faire un suivi personnalisé aux parents. Ce suivi peut se traduire par un contact téléphonique ou encore l'envoi de feuillets d'information. Il est également recommandé de leur communiquer fréquemment des informations positives au sujet de leur enfant (souligner un bon coup ou les progrès de l'élève), par téléphone ou par courriel.

ORIENTATION 10 : Collaborer avec les autres intervenants de l'école et de la communauté

Les recherches ont montré que si le programme d'accompagnement est clairement défini comme un service complémentaire à d'autres services (ex. : tutorat disciplinaire, orientation, consultation psychologique) et, dans les faits, est perçu par les élèves comme une mesure complémentaire, il aura des impacts plus importants pour l'élève (Rhodes & DuBois, 2008). De plus, les programmes

d'accompagnement sont plus efficaces lorsqu'ils sont bien arrimés aux autres programmes de l'école et de la communauté (Poliner & Miller Lieber, 2004).

Il importe donc de bien faire connaître le programme à toute la communauté scolaire (direction, enseignants, autres intervenants), de montrer sa complémentarité par rapport à celle des autres programmes ou structures déjà en place et de promouvoir auprès des membres de la communauté scolaire ce genre de programme qui favorise le développement des connaissances et compétences des élèves.

Pour ce faire, il est d'abord important que le rôle de l'accompagnateur soit clairement balisé et que la portée et les limites de son intervention soient précisées. Les questions suivantes peuvent être utiles pour déterminer ces balises: « En quoi l'accompagnement diffère-t-il du travail de l'enseignant en classe? » ; « En quoi le travail de l'accompagnateur diffère-t-il de celui du psychologue, de l'éducateur spécialisé, du travailleur social ou de l'orthopédagogue? » ; « En quoi la relation d'accompagnement diffère-t-elle d'une relation d'amitié? »

L'essentiel du travail de l'accompagnateur, dans l'optique du programme ACCES, n'est pas de préparer les élèves à apprendre des contenus disciplinaires, ni d'offrir du soutien psychologique ou de résoudre des crises existentielles, et encore moins de développer un rapport d'amitié avec les jeunes. Il intervient principalement sur les *besoins motivationnels des élèves* qu'il accompagne et sur les *stratégies comportementales et cognitives en lien avec le métier d'élève*.

Il est important que l'usage des informations et/ou données dont peut disposer l'accompagnateur soit également clairement balisé. De façon générale, ils possèdent des informations sur le cheminement de leurs élèves (ex. : bulletins du primaire, notes et bilans dans les premiers cours au secondaire, infractions disciplinaires). Certains travaillent avec des profils d'apprentissage, de comportements et d'attitudes établis à l'aide de questionnaires remplis par les élèves. Certaines questions méritent d'être posées et discutées avec les autres intervenants ou accompagnateurs de leur milieu : « Est-ce que certaines informations sont confidentielles? » ; « Qui peut avoir accès aux informations que détient l'accompagnateur? » ; « Comment seront utilisées ces informations et dans quels buts? »

Les informations recueillies auprès de l'élève peuvent être communiquées aux autres enseignants et intervenants puisqu'elles réfèrent à des besoins d'ordre scolaire. De plus, les outils utilisés ne permettent pas de poser un diagnostic (et cela n'est pas le but non plus). Ainsi, les accompagnateurs peuvent, par exemple, communiquer les besoins scolaires qu'ils ont identifiés chez un élève à un autre enseignant pour qu'il puisse mieux y répondre dans sa classe.

5.2.1 Application de ces orientations

Les trois dernières orientations présentées permettent de baliser le travail de l'accompagnateur et de guider la collaboration entre ce dernier et les acteurs du réseau social de l'élève. Voici quelques exemples d'applications qui pourront orienter votre pratique :

- Partager les informations scolaires au sujet de l'élève qui peuvent être utiles aux autres enseignants et intervenants.
- Travailler en concertation avec les autres enseignants et les autres intervenants pour mieux répondre aux besoins de l'élève accompagné.
- Répondre aux demandes d'information de la part des adultes qui gravitent autour de l'élève.
- Informer les parents de l'élève que vous accompagnez des buts du programme et de votre rôle d'accompagnateur.
- Communiquer fréquemment avec les parents de l'élève que vous accompagnez.
- Effectuer des appels aux parents pour leur transmettre des informations positives au sujet de leur enfant.

Les orientations présentées dans ce module sont à la base de l'intervention privilégiée dans le cadre du programme ACCES. Leur respect devrait maximiser l'efficacité des rencontres individuelles que vous réaliserez tout au cours de l'année avec les élèves à risque.

CONCLUSION

Rappelons que ce guide a été conçu pour être utilisé par les enseignants-ressources dans le contexte du programme ACCES. Son objectif était de fournir des points d'ancrage à la fois scientifiques et pratiques permettant d'orienter le travail d'accompagnement individualisé auprès des élèves qui amorcent leur parcours scolaire au secondaire. Comme nous l'avons vu, cette période d'instabilité est propice à l'apparition ou au maintien de certaines difficultés pouvant limiter les opportunités d'apprendre et de s'intégrer socialement. Pour certains élèves plus à risque, le suivi individualisé basé sur des interventions personnalisées pourrait constituer la porte d'«accès» facilitant l'adaptation à leur nouvel environnement. Reposant sur les connaissances actuelles en matière de motivation, de prévention et d'accompagnement scolaire ce guide s'est déployé autour de cinq grands volets: (1) les perceptions et besoins psychologiques des élèves qui entrent au secondaire; (2) l'identification et l'analyse de leurs forces et de leurs besoins; (3) les modalités d'intervention de nature cognitive et comportementale visant à consolider ces forces et à combler ces besoins; (4) le climat de la classe comme «outil» de prévention pour favoriser la motivation à bien se comporter et s'engager efficacement dans les tâches; et (5) les orientations à privilégier pour établir une relation de travail efficace avec les élèves tout au long de leur accompagnement.

Bien que le modèle proposé dans ce guide se fonde sur des pratiques d'accompagnement exemplaires, nous sommes conscients qu'il peut bousculer, jusqu'à un certain point, certaines façons de faire dans la plupart des écoles secondaires du Québec. Pas tant parce que ce modèle préconise une approche multimodale axée sur l'identification des besoins des élèves et des cibles d'intervention à privilégier, mais parce qu'il requiert une intervention individualisée sur une longue période de temps. Pour les directions d'école, ce modèle implique, entre autres, de repenser l'aménagement de la charge de travail des enseignants appelés à accompagner des élèves sur une base individuelle. Pour les enseignants, un tel modèle d'accompagnement exige non seulement une réelle volonté de s'investir dans une relation à long terme avec des élèves à risque ou en difficulté, mais il fait aussi appel à différents ordres de compétences personnelles et professionnelles permettant de soutenir efficacement ces élèves. Par conséquent, le présent guide ne saura suffire à lui seul à outiller adéquatement ces enseignants dans leur travail. Nous croyons plutôt que ce guide prendra tout son sens dans le cadre d'activités de formation en début d'année scolaire et d'une supervision continue pendant l'année. Et c'est précisément dans cet esprit qu'a été conçu le programme ACCES.

RÉFÉRENCES

Module 1 : Reconnaître les besoins des jeunes adolescents en contexte de transition scolaire

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinber (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 404-434). Hoboken : John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY : Routledge.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

RÉFÉRENCES

Module 2 : Mesurer les dispositions des élèves qui entrent au secondaire

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY : Guilford.
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school : The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 409-417.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence : The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Lenoir, Y., & Morin, M-P. (2006). *La transition primaire-secondaire, Ce qu'on sait des difficultés qui y sont associées et ce que sont les pratiques d'accompagnement les plus favorables*. Repéré à <http://www.usherbrooke.ca>
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : Les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa : Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail.
- McIntosh, K., Flannery, K. B., Sugai, G., Braun, D. H., & Cochrane, K. L. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 243-255.
- Nelson, W., Finch, A., & Ghee, A. (2006). Anger management with children and adolescents: Cognitive-behavioral therapy. Dans P. Kendall (Dir.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (p. 114-165). New York: The Guilford Press.

RÉFÉRENCES

Module 3 : Intervenir sur les dispositions des élèves

- Ayotte, V., Djandji, H., & Asselin, H. (2009). *Le sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?* Montréal : Direction de la santé publique. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors : Designing positive behaviour plans*. New York, NY : The Guilford Press.
- Brassard, J. (Avril, 2005). Pour contrer le décrochage. Réussite, accomplissement, persévérance scolaire des jeunes de la Côte-Nord, Cégep de Baie-Comeau, Bulletin mensuel du comité RAP.
- Catellier, C., & Vachon, V. (1993). *Heureux comme... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans*. CLSC Sainte-Foy / Sillery, en collaboration avec l'École de Rochebelle, Commission scolaire des Découvreurs, Sainte-Foy, Canada.
- Duchesne, S. (2008). Soutien social et familles vulnérables : conceptualisation, intervention et évaluation. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, S. Drapeau & É. Rochette (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables* (p. 33-51). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, M., Royer, É., & Morand, C. (2005). *Pratiquons ensemble nos compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents – Guide de l'intervenant : volet scolaire*. Centre de santé et de services sociaux de Portneuf, Donnacona, Canada. (traduit de Goldstein & McGinnis, 1997)
- Marcotte, D., & Mathurin, D. (2006). *Pare-chocs : Quand la vie te rentre dedans*. Sainte-Foy, Canada : Septembre éditeur.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mayer, M. J., Van Acker, R., Lochman, J. E., & Gresham, F. M. (2009). *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders : School-based practice*. New-York: The Guilford Press.

RÉFÉRENCES

Module 4 : Susciter la motivation de l'élève en classe

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 173–191). New York, NY: Springer.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (sous presse). Developmental trajectories of achievement goal orientations during the middle school transition: The contribution of emotional and behavioral dispositions. *Journal of Early Adolescence*.
- Duchesne, S., & Ratelle, C.F., & Roy, A. (2012). Worries about the middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence, 32*, 681-710.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 225-241.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence of classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review, *Review of Educational Research, 82*, 396-435.
- Kumar, R., Gheen, M. H., & Kaplan, A. (2002). Goal structures in the learning environment and students' disaffection from learning and schooling. Dans C. Midgley (dir.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p.143-173) Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lüftenegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, C. (2013). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work?, *Educational Psychology*. Publié en ligne doi:10.1080/01443410.2013.814189
- Meece, J.L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Poulin, R., Duchesne, S., & Ratelle, C. F. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du comportement, 42*, 44-54.
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal, 36*, 303-343.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school : Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 123-158.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D .P., & Trouilloud, D. O. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie, 157*, 147-177.

RÉFÉRENCES

Module 5 : Orientations guidant l'accompagnement individualisé

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect : The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113.
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New directions for mental health services, 93*, 21-57.
- Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2011). The test of time in school-based mentoring : The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology, 49*, 43-54.
- Holt, L. J., Bry, B. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention. *Child & Family Behavior Therapy, 30*, 297-318.
- Larose, S. (2011). *Les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé au secondaire : Une analyse commentée des recherches des 20 dernières années.* (Rapport déposé à la direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Québec, Canada : Université Laval, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.
- Larose, S., Chaloux, N., Monaghan, D., & Tarabulsy, G. (2010). Working alliance as a moderator of the impact of mentoring relationships among academically at-risk students. *Journal of Applied Social Psychology, 40*, 2656-2686.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Brodeur, P., & Tarabulsy, G. (2010). The structure of effective academic mentoring in late adolescence. Dans M. Karcher & M. Nakkula (dir.), *Special issue : Play, talk, learn : Promising practices in youth mentoring, New Directions for Youth Development* (p. 123-140). New York : Wiley Periodicals.
- Larose, S., Tarabulsy, G., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., Cyrenne, D., & Garceau, O. (sous presse). Impact of a college student academic mentoring program on perceived parental and teacher educational involvement. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Murray, C., & 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, 43*, 137-152.
- Poliner, R., & Miller Lieber, C. (2004). *The advisory guide : Designing and implementing effective advisory programs in secondary schools*. Cambridge : Educators for Social Responsibility.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school : A review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*, 377-395.
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs : A review of the research. *Children and Schools, 30*, 177-185.

- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 254-258.
- Rodriguez-Planas, N. (2009). *Longer-term impacts of mentoring, educational services, and incentives to learn*. (Discussion Paper Series No. 4754). Espagne : Universitat Autònoma de Barcelona, Institute for the Study of Labor.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Chan, C. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*, 450-462.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children, 71*, 465-482.
- Southern Regional Education Board (2010). *Implementing strategies to achieve successful student transitions* (Newsletter, février 2010). Atlanta, GA : Southern Regional Education Board.
- Testerman, J. (1996). Holding at-risk students : The secret is one on one. *Phi Delta Kappan, 77*, 364-365.
- Whiting, M. A., & Mallory, J. E. (2007). A longitudinal study to determine the effects of mentoring on middle school youngsters by nursing and other college students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 20*, 197-208.

