

Université
de Liège



Faculté de psychologie et
des Sciences de l'Éducation

**Implémentation d'un outil québécois de dépistage d'élèves
à risque de décrochage scolaire dans une école
fondamentale en Province de Liège.**

PINARD Evelyne

Promotrice : BAYE A.

Lectrice : Auquier A.

Lectrice : Poncelet D.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre
de master en sciences de l'éducation

Année académique 2016-2017

Université
de Liège



Faculté de psychologie et
des Sciences de l'Éducation

**Implémentation d'un outil québécois de dépistage d'élèves
à risque de décrochage scolaire dans une école
fondamentale en Province de Liège.**

PINARD Evelyne

Promotrice : BAYE A.

Lectrice : Auquier A.

Lectrice : Poncelet D.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre
de master en sciences de l'éducation

Année académique 2016-2017

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier ma promotrice, Madame Ariane Baye et mes deux lectrices, Madame Auquière et Madame Poncelet.

Un merci particulier à Madame Jans qui a suivi la construction de ce mémoire et qui, grâce à ses nombreux conseils, en a permis son écriture.

Je remercie le professeur Potvin, qui depuis le 17 juin 2015, date de notre premier contact, a suivi l'élaboration de ce mémoire. Merci pour sa disponibilité, son écoute, son investissement, ses conseils précieux qui ont permis la rédaction de ce travail. Je ne pourrais jamais assez lui témoigner ma reconnaissance. Il a rendu l'impossible possible. Ses encouragements, sa bienveillance, son attitude positive ont été un soutien inestimable.

Je remercie l'équipe éducative de l'école ainsi que la directrice qui « ont joué le jeu » et participé au projet qui aboutit à ce mémoire.

Je remercie les personnes étant intervenues dans la réalisation de ce travail, tant pour l'écriture, la recherche de documents, la correction que la relecture : Rina, Michel et Christiane, Ariane, Didier V., Fabian.

Je remercie mes amies Corinne et Lydia qui m'ont soutenue pendant ces moments ardues d'écriture, de doute, de peur mais également pendant ces quatre années d'étude à l'université.

Enfin, un remerciement tout particulier pour mon compagnon, Didier, sans qui rien n'aurait été possible pendant ce cursus. Sans lui, je n'y serais pas arrivée. Il a été un soutien et un coach formidables.

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
CADRE THEORIQUE	11
1. Introduction	11
2. Nécessité d'un repérage précoce des élèves à risque de décrochage	11
3. Des dispositifs de prévention	12
4. Signes précurseurs du décrochage.....	14
5. Les déterminants scolaires et individuels.....	15
5.1 Les difficultés d'apprentissage	16
5.2 Le redoublement (le retard scolaire)	16
5.3 La faible motivation	17
5.4 L'absentéisme	17
5.5 Les difficultés comportementales	18
5.6 Le climat de classe et la relation maître-élève	19
5.7 Le genre	19
6. Les déterminants familiaux	20
7. Conclusion.....	21
8. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire : « <i>Premiers signes</i> »	21
8.1 Présentation générale du guide	22
8.2 Le logiciel « <i>Premiers signes</i> » : logiciel de dépistage.....	23
8.2.1 Introduction	23
8.2.2 Première étape : Le questionnaire Q1 (Cheminement scolaire anticipé de l'élève)	24
8.2.3 Deuxième étape : Le questionnaire Q2 (Six types d'élèves).....	25
8.2.4 Troisième étape : Le questionnaire Q3 (Description de l'élève).....	28
8.2.5 Etudes sur les jugements des enseignants.....	31
8.2.6 Précautions avant l'utilisation de l'outil	32
8.2.7 Conclusion	33
9. Quelques résultats québécois (Potvin, 2016)	33
10. Conclusion	35
PROBLEMATIQUE	36

HYPOTHESES	38
METHODOLOGIE.....	39
1. L'école où a été implanté le dispositif	39
1.1 L'équipe éducative.....	39
1.2 L'échantillon d'élèves.....	40
1.3 Anonymisation des données	41
2. La chronologie de l'implémentation de l'outil.....	41
2.1 Un acteur central dans le projet : le professeur Potvin	41
2.2 Prise de contact avec les différents titulaires	42
2.3 Première rencontre	42
2.4 Deuxième rencontre	43
2.5 L'encodage.....	44
2.6 Deux types d'entretiens menés avec l'équipe éducative.....	45
2.6.1 Les entretiens collectifs	45
2.6.2 Les entretiens individuels	46
2.7 Le recueil de deux données supplémentaires	47
PRESENTATION DES RESULTATS	49
1. Les résultats du dépistage.....	49
1.1 Les cheminements scolaires anticipés des élèves	49
1.2 Les types d'élèves	51
1.3 La description des élèves	53
1.4 Des résultats liés au genre.....	54
1.4.1 Liens entre le cheminement anticipé de l'élève et le genre	54
1.4.2 Liens entre les types d'élèves et le genre	55
1.4.3 Liens entre la description des élèves et le genre.....	56
2. Des facteurs de risque non mesurés par l'outil « <i>Premiers signes</i> ».....	56
2.1 Le redoublement	56
2.2 L'absentéisme	57
2.3 Un cumul de facteurs de risque.....	59
3. Comparaison des résultats de notre école et des résultats de l'échantillon québécois..	60
4. Conclusion.....	62

5.	Les résultats des entretiens	63
5.1	Résultats des entretiens collectifs et individuels post encodage	63
5.1.1	L’avis des enseignants quant à l’outil.....	63
5.1.1.1	L’intérêt de l’outil pour les enseignants	64
5.1.1.2	Les difficultés liées à l’outil pour les enseignants.....	65
5.1.2	Conclusion.....	67
5.1.3	Les pistes d’intervention proposées par les enseignants	67
5.2	Résultats des entretiens individuels de fin d’année	69
5.2.1	Le cheminement scolaire futur de l’élève à risque	69
5.2.2	L’évolution de l’élève à risque	70
5.2.3	Les interventions réalisées auprès des élèves à risque	72
5.2.3.1	Les interventions extérieures à l’école	72
5.2.3.2	Les interventions intérieures à l’école	73
5.3	Orientation au 30 juin 2016 des 56 élèves à risque de décrochage	74
6.	Conclusion.....	77
INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS		78
1.	Les résultats de l’implémentation de l’outil « <i>Premiers signes</i> »	79
1.1	Un cumul de facteurs de risque.....	81
1.2	Regard porté par quelques enseignants sur leurs classes	82
2.	Conditions d’implémentation de l’outil « <i>Premiers signes</i> ».....	85
3.	Conclusion.....	88
LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE.....		90
CONCLUSION		93
BIBLIOGRAPHIE		95
Table des figures		102
Table des tableaux.....		102

INTRODUCTION

La lutte contre le décrochage scolaire est une des priorités des politiques éducatives des pays européens et la Belgique en a fait, elle aussi, une priorité. De nombreuses initiatives voient le jour pour tenter d'endiguer ce phénomène complexe - car lié à de nombreux déterminants - afin de permettre de diminuer le taux d'ASP (abandon scolaire précoce) à 10 %¹ en 2020 (stratégie Europe 2020). Ce taux d'ASP est le taux définissant le décrochage scolaire tel que prescrit par l'Europe.

Les décideurs politiques francophones de Belgique se sont penchés sur l'ASP puisque dans la Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019, on peut lire au point 1.6:

« Trop de jeunes sont en situation de décrochage ou quittent l'école sans diplôme.

Les répercussions sur leur avenir sont énormes. Pour combattre le décrochage scolaire, le Gouvernement entend, entre autre :

- assurer la réalisation d'un guide pratique relatif à la prévention et au repérage du décrochage qui sera diffusé dans les écoles ;
- veiller à ce que les acteurs scolaires soient informés du rôle et de l'intérêt des dispositifs de médiation et d'accrochage scolaire existant à l'échelle de chaque bassin. »

Dans le projet d'avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence du 2 décembre 2016, nous pouvons lire :

« Les taux de décrochage scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, tant en Wallonie qu'à Bruxelles, demeurent parmi les plus élevés de l'UE. Nous proposons de fixer comme objectif au Pacte la réduction de 50 % du décrochage d'ici 2030, sur la base d'un plan d'action unique et intégré de lutte contre le décrochage. (Projet d'avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence, 2016, p.16)

L'ampleur du décrochage scolaire en FWB exige de la FWB qu'elle se dote – à l'instar des autres pays européens - d'un plan global de lutte contre le décrochage scolaire [...]. La nature multidimensionnelle du décrochage scolaire, la nécessité d'actions préventives et a posteriori en vue du raccrochage de l'élève, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, supposent le

¹ « Ce taux est de 12 % en Belgique en 2012 (15 % en Wallonie, 20 % en Région de Bruxelles-Capitale et 9 % en Flandre». Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2015).

développement d'un programme global organisant et coordonnant de façon précise les dispositifs et les divers intervenants. (Projet d'avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence, 2016, p.222)

La lutte contre le décrochage devra reposer sur trois axes - des mesures de prévention, d'intervention et de compensation- [...]. Les mesures d'intervention et de compensation devront être complétées par le renforcement du volet préventif au sein des établissements. La prévention du décrochage associe le repérage précoce des comportements annonciateurs et la prise en charge rapide des élèves « à risque » en vue d'éviter le décrochage. La meilleure prévention du décrochage au sein des écoles s'appuie sur un dispositif interne d'accrochage scolaire (DIAS), le principe de parcours personnalisés, et vise à associer les parents. Elle implique la mobilisation, la responsabilisation et la réactivité de l'ensemble des acteurs scolaires. » (Projet d'avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence, 2016, p.224)

Et si ce « repérage précoce » et « la prise en charge des élèves « à risque » » avaient lieu dans les écoles maternelles et primaires ? Et si toutes ces mesures de lutte contre le décrochage commençaient très tôt dans les écoles fondamentales ?

Dans l'introduction de leur ouvrage, « *Premiers signes. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire* », les auteurs québécois, Potvin & Lapointe (2014) annoncent que celui-ci poursuit trois objectifs : informer, prévenir et intervenir. Ce guide présente donc un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. Il s'adresse aux enseignants et à toute personne en lien avec des élèves issus de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire pouvant souffrir de difficultés scolaires. Difficultés pouvant amener au développement de facteurs de risque menant au décrochage scolaire dans le secondaire. Pour Potvin & Lapointe (2014), une politique de prévention se doit d'impliquer toute personne en contact avec l'élève à risque et c'est pourquoi leur guide s'adresse également aux directions des écoles et aux parents des élèves.

Le contenu de cette introduction rejoint les idées maîtresses du Pacte pour un enseignement d'excellence présentées ci-dessus: intervenir tôt, dans l'école et en impliquant l'équipe éducative et tout intervenant présent autour de l'élève.

Durant l'année scolaire 2015-2016, nous avons implanté le dispositif « *Premiers signes* » dans une école fondamentale de la Province de Liège. Ce mémoire voudrait montrer que ce dispositif, et surtout l'outil « *Premiers signes* » qui permet de détecter des élèves à risque, pourrait être pertinent pour les équipes éducatives des écoles fondamentales et qu'il pourrait donner lieu, déjà en maternelle et en primaire, à des interventions face à des élèves à risque de décrochage au secondaire.

Nous commencerons notre travail par une partie théorique présentant : la nécessité d'un repérage précoce des élèves à risque de décrochage ; les principaux déterminants du décrochage scolaire et le dispositif « *Premiers signes*. Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire » ainsi que les premiers résultats de ce dispositif au Québec.

Ensuite, nous présenterons notre méthodologie et l'adaptation méthodologique que nous avons effectuée du dispositif de Potvin & Lapointe (2014). Suivra une analyse des résultats et une discussion vis-à-vis de ces résultats, en lien avec la littérature scientifique, sans perdre de vue la réponse à notre question de recherche.

CADRE THEORIQUE

1. Introduction

De nombreux auteurs (Blaya, 2010 ; Janosz et al., 2013 ; Poncelet & Lafontaine, 2011 ; Potvin et al., 2004) avancent que toute approche explicative du décrochage scolaire doit être multidimensionnelle. En effet, le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui dépend « d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres » (Potvin et al., 2004, p.54). Ces facteurs ou déterminants sont nombreux mais certains plus que d'autres sont des facteurs à risque : on parlera de « prédicteurs puissants » (Janosz et al., 2013, p.3). L'élève n'abandonne pas l'école subitement. C'est au terme d'un long parcours jalonné d'échecs qui peut commencer très tôt dans sa scolarité. Pour Lafontaine & Crahay (2004, p.64), « le décrochage [et le fait de quitter l'école] constitue le dernier maillon de la chaîne, l'ultime réponse que l'élève [...] apporte [...] souvent au terme d'un long parcours d'échecs [...] ». »

Chenu et Blondin (2013) avancent qu'il faut réaliser un repérage précoce des comportements annonciateurs du décrochage, particulièrement l'absentéisme qui est un indicateur important, et associer cette détection à une prise en charge rapide des élèves à risque.

Feyfant (2013) pense qu'une véritable prévention du décrochage demande d'intervenir plus en amont dans le parcours scolaire et que le processus de décrochage débute par un décrochage passif (*drop-in*). De plus, il faut agir sur la persévérance et détecter les élèves à risque. Par décrochage passif (*drop-in*), on entend des manifestations de désintérêt, passivité, absentéisme, apathie et violence (Hugon, 2010).

2. Nécessité d'un repérage précoce des élèves à risque de décrochage

Dans le rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire, *Le choix de la solidarité pour tous* » (Delahaye, 2015), on peut lire, dans une note de synthèse (Rey, 2015, p.195) qu'il est nécessaire, très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, d'envisager la scolarité comme « un fil conducteur sur lequel accrocher la notion de persévérance » et d'être attentif aux signes prédictifs d'un décrochage. Celui-ci peut-être cognitif au départ et se transformer en décrochage physique (quitter l'école) dans le secondaire. Il faut donc être vigilant et créer « des alertes ». Le décrochage cognitif peut donc apparaître très tôt et passer inaperçu car supplanté par d'autres déterminants comme l'absentéisme ou la violence mais il pourrait

expliquer que « ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des « décrochés » de l'intérieur » (Bautier, 2003, p.31).

Le décrochage scolaire pendant les études secondaires serait l'issue « d'un processus de désengagement scolaire amorcé bien des années plus tôt, au primaire voire même en maternelle. Cet enracinement du décrochage dans les parcours scolaires amène aujourd'hui de nombreux spécialistes à privilégier des politiques menées le plus en amont possible, dès le plus jeune âge » (Maurin, 2012, p.126). Avis partagé par Afsa (2013, p.18), qui ajoute que l'efficacité d'une politique de prévention repose sur l'identification « des mécanismes ou les déterminants des inégalités de réussite » et de leur évolution lors de la scolarité à l'école primaire.

3. Des dispositifs de prévention

Dans son ouvrage, Blaya (2010) effectue un relevé et une description de programmes efficaces de prévention scientifiquement évalués. Ces programmes ne ciblent pas un aspect du décrochage scolaire mais plusieurs car son approche, rappelons-le, doit être multidimensionnelle. Elle présente, par exemple, le programme *Chicago Child-Parent Centre and Expansion Program* (CPC) ciblant les enfants de maternelle.

Le programme de CPC est une intervention précoce qui fournit des services complets d'éducation et de soutien familial aux enfants économiquement défavorisés, de l'école maternelle au début de l'école primaire. L'objectif est de promouvoir la réussite scolaire des enfants et de faciliter la participation des parents à l'éducation des enfants. Les principales caractéristiques du programme sont :

- Groupe classe restreint en maternelle (17 élèves pour 2 enseignants)
- Deux enseignants pour 25 élèves dans la dernière année précédant l'entrée en primaire
- Un ensemble structuré d'activités pédagogiques basées sur la langue (préparation à la lecture)
- Un programme parental sous la supervision d'un enseignant ressource (conseil aux familles, aide, accompagnement,...)

Ce programme a donc pour but de favoriser la réussite scolaire des enfants et d'engendrer la participation des parents dans la scolarité de leurs enfants (Blaya, 2010 ; Temple et al., 2000).

Ce dispositif impacte donc deux déterminants du décrochage scolaire, les déterminants scolaires et les déterminants familiaux.

Aux Etats-Unis, le programme *Success for all* (SFA) de Robert Slavin et John Hopkins pour les élèves de maternelle et de primaire cible, lui aussi, certains déterminants du décrochage scolaire. Ce programme veut prévenir l'échec scolaire dès le début de la scolarité par la réussite de tous de l'apprentissage de la lecture. Dès la maternelle, on veut améliorer le langage oral et la compréhension orale, la littératie, la numératie, l'expression créative et l'image de soi. Chaque enfant est capable d'apprendre, de développer, des compétences de haut niveau, d'apprendre à son rythme. Ce programme met l'accent sur la prévention plutôt que la remédiation. Il s'inspire du schéma de Carroll et prend en compte les variables interchangeables (qualité de l'enseignement, adéquation de l'enseignement, incitants et temps consacré à l'apprentissage) sur lesquelles l'école va introduire des améliorations ou des innovations : amélioration de l'organisation des classes (groupe homogène, groupe hétérogène), individualisation de l'encadrement de l'élève (Demeuse & Denooz, 2001).

Les parents ont un rôle clé à jouer et sont impliqués tout au long de la mise en œuvre du programme. Ceux-ci doivent, entre autre, prolonger le programme en dehors de l'école (faire lire leur enfant à la maison par exemple), se former aux différentes méthodes pour soutenir leur enfant dans leurs apprentissages. Cet investissement des parents permettra un maintien de la motivation chez l'enfant (Demeuse & Denooz, 2001).

Comme le programme *Chicago Child-Parent Centre and Expansion Program, Success for all* agit sur les déterminants scolaires et familiaux mais également sur les déterminants individuels (la motivation, l'image se soi,...).

Trait d'Union est un programme d'intervention multidimensionnel, développé au Québec par Laurier Fortin, pour prévenir le décrochage scolaire dans les écoles secondaires. Il permet l'identification, chez les élèves, des facteurs de risque de décrochage (facteurs familiaux, individuels et scolaires) et propose un accompagnement spécifique à l'élève sans oublier de développer entre l'adulte et lui une relation de confiance.

Le développement de l'engagement et de la persévérance scolaire des élèves à risque de décrochage est le principal objectif de ce dispositif.

Celui-ci est constitué de deux étapes :

- L'étape « Trait » qui est la vérification régulière des indicateurs de désengagement scolaire via la grille « trait » et le partage de ces résultats avec l'élève, la famille et l'équipe de l'école.
- L'étape « Union » qui est la rencontre régulière avec l'élève (Fortin, 2012 ; Poirier & Fortin, 2013).

Le programme Trait d'Union permet de construire une intervention personnalisée selon les facteurs à risque identifiés et tente d'agir sur les déterminants scolaires, individuels et familiaux.

Ces trois programmes ciblent divers déterminants du décrochage scolaire à différents moments de la scolarité d'un élève mais les deux premiers les ciblent dès l'école maternelle car des signes précurseurs existent déjà là.

4. Signes précurseurs du décrochage

En 2014, Doll, dans son article « Dropout prevention begins early », atteste que 7 études nationales aux Etats-Unis attribuent le décrochage scolaire à 42 raisons possibles. Vingt-trois de ces raisons pouvaient être associées aux années scolaires « elementary » (maternelles et primaires) et « middle » (1^{er} cycle du secondaire). En d'autres termes, plus de 50 % des signes avant-coureurs des débuts de décrochage apparaissent bien avant que l'étudiant n'atteigne - si jamais il l'atteint - l'enseignement secondaire ou supérieur.

Cet auteur propose un moyen de classer les signes avant-coureurs du décrochage à travers trois domaines faciles à mémoriser ; ils sont appelés l'A-B-C du décrochage : " A" pour l'assiduité (attendance), " B" pour le comportement (behavior), et "C" pour la maîtrise du cours (course proficiency). Sous chacun de ces trois axes généraux sont répertoriés de nombreux sous-facteurs. Par exemple dans la thématique de l'assiduité, on retrouve la santé, les besoins de la famille, les questions de l'emploi, etc. Il est important de considérer que la plupart des facteurs de décrochage sont en fait intrinsèquement liés entre eux.

Les facteurs individuels, familiaux et scolaires sont des éléments à examiner dans la détection d'un décrochage scolaire. La qualité de l'expérience scolaire des élèves constitue l'un des plus puissants « prédicteurs » du décrochage (Janosz et al., 2013).

Quand l'élève décide de quitter l'école, c'est au terme d'un long processus. Très souvent, l'élève en décrochage à l'école secondaire a vécu l'échec scolaire voire le redoublement en primaire. Il a accumulé pendant de nombreuses années des difficultés scolaires mais également relationnelles avec ses camarades, ses enseignants et ses parents (Potvin & Lapointe, 2014).

5. Les déterminants scolaires et individuels

Janosz (2000, p.114) cite comme facteurs de risque les plus importants « des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétences affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires. »

Dans ce travail, nous proposons de regrouper ces facteurs de risque en cinq catégories : les difficultés d'apprentissage (habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec scolaire), le retard scolaire, la faible motivation, l'absentéisme, les difficultés comportementales (problèmes d'agressivité et d'indiscipline), et nous ajoutons deux autres catégories :

- le climat de classe et la relation maître-élève : pour Fortin et al. (2004), la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant en classe peut orienter positivement ou négativement la scolarité de l'élève et donc favoriser ou non le décrochage scolaire.
- le genre : selon certains auteurs (Blaya, 2010 ; Bernard, 2011) les garçons et les filles ne sont pas « égaux » face au risque de décrochage scolaire.

Chaque catégorie fait l'objet d'un développement ci-dessous. D'autres déterminants individuels et scolaires existent mais nous avons souhaité développer ceux en lien avec notre outil de dépistage et l'âge des élèves constituant notre échantillon.

5.1 Les difficultés d'apprentissage

Les échecs et les difficultés d'apprentissage engendrent chez l'élève un sentiment d'incompétence qui, à son tour, nourrit le désengagement scolaire (Christenson, Reschly & Wylie (2012), cités par Janosz et al., 2013). Ainsi, les problèmes en lecture à l'âge de 7 ans sont prédictifs d'un risque au terme de la scolarité primaire (Janosz et al., 2013). Parmi les élèves qui quittent l'école secondaire sans diplôme, ceux ayant redoublé leur CP (1^{ère} année primaire) et/ou ayant éprouvé des difficultés d'apprentissage en lecture ou en écriture sont « sur-représentés » (Etienne, 2012).

Dans leur guide « *Premiers signes* », Potvin & Lapointe (2014) expliquent le cheminement possible d'un élève à partir de l'école primaire jusqu'à sa sortie prématurée de l'école secondaire sans diplôme : difficultés à faire face aux exigences de l'école, accumulation de retards d'apprentissage, perte progressive de l'estime de soi, perte de motivation, frustration pouvant mener à un sentiment d'impuissance. La seule issue possible pour l'élève est alors de quitter l'école. Selon Tazouti et al. (2005), quel que soit le milieu socioculturel, l'environnement pédagogique influence les résultats scolaires mais les enfants issus des milieux défavorisés y sont plus sensibles (effectif de la classe, niveau de la classe, efficacité pédagogique de l'enseignant, climat social, etc.).

Pour Franklin et Streeter (1995, cités par Fortin et al., 2004) les caractéristiques majeures des élèves à risque de décrochage scolaire sont le retard scolaire et la faible réussite scolaire.

5.2 Le redoublement (le retard scolaire)

Il existe bien un lien entre redoublement et décrochage scolaire et celui-ci contrecarre la croyance des enseignants quant aux bienfaits du redoublement (il permettrait selon eux une remise à niveau de l'élève). Dans son ouvrage, « Peut-on lutter contre l'échec scolaire », Crahay (2009), affirme que le redoublement est un prédicteur puissant du décrochage. Il montre, à travers les résultats de plusieurs études scientifiques, qu'« à compétence égale en lecture, les élèves qui ont redoublé pendant leur carrière scolaire courent un plus grand risque de décrocher » (Crahay, 2009, p.203). Les études qu'il présente montrent également que le redoublement aurait un effet bien plus négatif que les mauvaises performances de l'élève, notamment en termes de décrochage scolaire.

Comme le soulignent Bénabou et al. (2004), le redoublement à l'école primaire aurait un effet négatif sur la réussite individuelle des élèves entrant au Collège. Ces élèves arrivent au collège avec une faible estime de soi, un manque de confiance en soi, une motivation moindre et le cumul de ces facteurs à risque pourrait aboutir au décrochage scolaire.

5.3 La faible motivation

Celle-ci peut être engendrée par les difficultés d'apprentissage et le redoublement. En effet, ces deux facteurs de risque, combinés, peuvent provoquer chez certains élèves, une diminution voire une perte totale de motivation.

L'intégration à une école et/ou à un groupe-classe, le sentiment de compétence engendré par des apprentissages cohérents avec le niveau de l'élève, la sensation de disposer d'une certaine autonomie, favorisent la motivation intrinsèque. Mais l'échec scolaire ou le redoublement sont des facteurs qui vont diminuer ces sentiments et ainsi affaiblir la motivation à apprendre (Blaya & Fortin, 2011).

Toutefois, il est possible, également, de rencontrer des élèves sans ces facteurs à risque et pourtant démotivés. Pour Potvin & Lapointe (2014), l'élève peu motivé ne semble pas présenter de difficultés scolaires et paraît avoir des aptitudes intellectuelles correctes. Toutefois, il a l'air de s'ennuyer en classe et présente une faible motivation. L'élève peu motivé, pour ces auteurs, manque d'engagement dans les activités scolaires.

5.4 L'absentéisme

L'absentéisme est un facteur de risque du décrochage scolaire. Des absences répétées et longues risquent d'amener l'élève à abandonner l'école. (Galand et al., 2000). L'élève absent accumule un retard par rapport aux apprentissages et risque donc, à long terme, d'éprouver des difficultés d'apprentissage et de présenter ainsi plusieurs facteurs à risque de décrochage.

Selon Bernard (2011), l'association entre la dépréciation scolaire de l'élève et l'ennui en classe amène celui-ci à ne plus venir à l'école, à fuir un univers vu comme une contrainte. L'absentéisme de l'élève augmente le rejet symétrique entre l'école et lui.

Tous les élèves qui s'absentent ne sont pas non plus des décrocheurs. Certains ont des excuses justifiées pour expliquer leurs absences et tous les décrocheurs ne s'absentent pas obligatoirement (Galand et al., 2000).

5.5 Les difficultés comportementales

D'après Jimerson et al. (2000, cités par Blaya & Fortin, 2011, p.17), « la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus corrélés au décrochage scolaire. » Les élèves présentant des troubles du comportement tels que la délinquance ou l'agressivité montrent un niveau de dépression élevé et de faibles performances scolaires (Fortin et al., 2004, cités par Blaya & Fortin, 2011).

Pour Marcotte, Fortin, Potvin & Papillon (2002, cités par Blaya & Fortin, 2011, p.3), « la délinquance et les comportements externalisés sont des prédicteurs plus significatifs du décrochage scolaire chez les garçons que chez les filles chez qui les comportements internalisés ont un poids plus important ».

Selon Potvin & Lapointe (2014), les difficultés de comportements sont soit des comportements sur-réactifs, soit des comportements sous-réactifs :

- Les difficultés de comportement extériorisés (comportements sur-réactifs) : elles peuvent se manifester dans et en dehors de la classe envers le personnel enseignant mais également envers les autres élèves. Ce sont des paroles ou des actions agressives, des tentatives d'intimidation, des actes de destruction. L'élève ne parvient pas à faire face aux exigences de l'école, à se conformer aux règles et à respecter l'autre (enseignant, autres élèves,...). Il est souvent puni et peut développer un sentiment d'insatisfaction. Il éprouve des difficultés scolaires auxquelles peuvent s'ajouter une démotivation conduisant à une augmentation de l'absentéisme.
- Les difficultés de comportements intériorisées (comportements sous-réactifs) : celles-ci peuvent se manifester de quatre manières différentes.
 - L'enfant paraît timide et manifeste des craintes vis-à-vis de l'enseignant et des autres élèves.
 - L'enfant paraît apathique voire dépressif. Il semble sans énergie, sans motivation.
 - L'enfant paraît indifférent par rapport à son environnement (activités de la classe et contact avec ses pairs).
 - L'enfant paraît excessivement anxieux face aux règles et aux impératifs de la classe.

5.6 Le climat de classe et la relation maître-élève

Pour Potvin (2012), un climat de classe agréable induit chez l'élève un comportement positif vis-à-vis de lui-même et de l'école. Il développe ainsi un sentiment de sécurité, de satisfaction et d'investissement. L'élève s'absentera moins et sera moins sujet à l'indiscipline. En revanche, un climat de classe où les règles sont peu claires et où l'enseignant intervient fréquemment pour punir peut accroître le risque d'échec scolaire chez l'élève. Ce climat de classe négatif peut provoquer des difficultés de comportements et un manque d'attention. Pour Fortin et al. (2004), la qualité du climat dans la classe peut favoriser ou non la réussite scolaire et la persévérance scolaire et qu'associée à la relation maître-élève, elle soutient la gestion de classe (Potvin, 2012).

La motivation et l'engagement de l'élève dépend également de sa relation avec son enseignant. Si celui-ci est attentif, à l'écoute et qu'il répond aux besoins de l'élève, l'élève s'investira plus dans les activités d'apprentissage. A travers des comportements verbaux et non verbaux, l'enseignant influence positivement ou négativement sa relation avec l'élève : il peut encourager, aider mais également n'apporter aucun soutien et blâmer l'élève. (Potvin, 2012) La relation qui s'établit avec l'enseignant peut impacter les difficultés scolaires de l'élève et son parcours scolaire (Poncelet & Lafontaine, 2011).

5.7 Le genre

Selon Blaya (2010), « l'ensemble des travaux sur le décrochage scolaire, qu'ils soient nord-américains ou européens, conclut que les garçons décrochent plus que les filles » (Bowlby & McMullen, 2002, cités par Blaya, 2010 p.37). Bernard (2011) ajoute qu'il existe, à un niveau international, une différence entre les filles et les garçons, en défaveur de ceux-ci, dans de nombreux pays mais que cette différence est plus ou moins marquée : elle augmente dans des pays tels que le Portugal, l'Espagne ou la Grèce. De plus, il semblerait que les filles décrochent moins car elles auraient de meilleures performances scolaires que les garçons.

Pour Cloutier (2004, cité par Potvin 2012, p.33), les garçons « présentent plus de retards et de difficultés d'apprentissage, plus de redoublements tant au primaire qu'au secondaire. » Potvin (2012) nuance en ajoutant qu'on trouve une plus grande proportion de garçons en difficulté scolaire que de filles.

Selon Janosz et ses collaborateurs (1997, cités par Robertson & Collerette, 2005, p.692), « les garçons seraient plus à risque de décrocher que les filles, bien que le sexe de l'enfant perde de sa valeur prédictive une fois que les facteurs de risque liés au milieu scolaire (échec, motivation, retard) et familiaux sont pris en compte ». Toutefois, notons que le genre n'est pas en soi un facteur de risque de décrochage mais qu'il doit être associé à d'autres pour prédire le décrochage scolaire (Robertson & Collerette, 2005).

6. Les déterminants familiaux

Les élèves à risque de décrochage proviennent souvent de milieux économiques défavorisés où les parents ont du mal à encadrer leurs enfants tant au niveau scolaire que dans les apprentissages au quotidien (Janosz et al., 2013).

« Les enfants provenant de familles désunies ou recomposées, de familles où il y a peu de communication et de chaleur, de celles dont les parents sont peu scolarisés ou valorisent peu l'école, sont plus susceptibles de décrocher de l'école » (Astone & McLanahan, 1991; McNeal, 1999; Potvin et al., 1999; Suh, Suh & Houston, 2007, cités par Janosz et al., 2013, p.2).

Les parents sont ceux qui peuvent le mieux construire la confiance chez leur enfant au cours des années élémentaires afin qu'il atteigne l'école moyenne et au-delà. La famille produit un rôle de soutien. Des auteurs de Harvard Family Research Project (2006, 2007) ont constaté que lorsque les familles étaient d'un grand soutien, les enfants avaient alors des résultats plus élevés en lecture, une meilleure utilisation de la langue, une plus grande motivation dans le domaine académique et plus d'attention quant aux habitudes de travail de haute qualité (Doll, 2014).

Les élèves à risque sont plus susceptibles de provenir de milieux économiques défavorisés et ont plus souvent des parents qui peinent à fournir un encadrement et un soutien optimal en matière de scolarisation ou d'apprentissage. Une priorité doit donc être accordée aux enfants des milieux défavorisés et à leurs parents (Janosz et al., 2013).

Pour prévenir les problèmes d'adaptation scolaire, il faut se soucier de l'incidence de l'éducation donnée par la famille sur la réussite scolaire (Tazouti et al., 2005).

7. Conclusion

Pour Chenu et Blondin (2013), identifier les élèves susceptibles de décrocher, comprendre profondément le mécanisme de démobilitation progressif dans lequel ils sont emportés, est essentiel pour envisager des solutions adaptées aux causes.

Les difficultés d'ordre scolaire sont sans doute les plus visibles et pourraient donc être de ce fait, l'un des éléments prédictifs sur lesquels il est plus facile d'agir pour prévenir le décrochage (Feyfant, 2013). Des interventions visant l'amélioration des stratégies d'apprentissage et du sentiment d'efficacité personnel (Margolis & McCabe, 2006, cités par Janosz et al., 2013) pourraient donc être utiles à tous les élèves à risque.

La connaissance des prédicteurs du décrochage scolaire « a permis aux chercheurs québécois de construire différents outils dans le but de cibler les élèves les plus à risque de décrocher de l'école (Janosz, Archambault, Lacroix & Lévesque, 2007; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). Cependant, des études longitudinales montrent que bien que les facteurs de risque du décrochage soient nombreux et d'origines diverses, il n'est pas nécessaire de tous les mesurer pour effectuer un dépistage fiable. La prise en compte de quelques prédicteurs puissants du décrochage suffit [...] » (Janosz et al., 2013, p.3).

La construction d'outils de dépistage apporte un soutien dans les actions de prévention vis-à-vis d'élèves n'ayant pas encore quitté l'école mais qui présentent plusieurs facteurs de risque (Janosz et al., 2013).

Le professeur Potvin est à l'origine d'un de ces outils : « *Premiers Signes* ». Nous présentons dans la suite de ce travail, son contenu ainsi que son fonctionnement.

8. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire : « *Premiers signes* ».

Remarque préalable : *Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers signes* a été écrit par le professeur Potvin et Jean-René Lapointe tandis que l'outil de dépistage « *Premiers signes* » (logiciel permettant de détecter les élèves à risque de décrochage) a été construit uniquement par le professeur Potvin. Le guide est consultable en suivant ce lien : <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Guide-Premiers-Signes.pdf>

8.1 Présentation générale du guide

Il permet de donner des informations adéquates aux lecteurs ciblés (Potvin & Lapointe, 2014).

En effet, construit en 8 sections, chacune a un destinataire ou plusieurs destinataires:

- Section 1 : elle contient des indications sur le concept d'« élève à risque » et elle s'adresse à toutes les personnes désireuses d'en savoir plus sur ce concept.
- Sections 2, 3 et 4 : elles s'adressent à l'équipe pédagogique de l'école (enseignants, personnes spécialisées (ex : logopède), la direction et les parents. Ces sections permettent de mieux appréhender la réalité des élèves à risque et d'ainsi mieux préparer les interventions autour des élèves à risque.
- Sections 5, 6 et 7 : elles proposent des pistes d'intervention aux personnes en contact avec l'élève à risque. Elles fournissent également des procédures de prévention et de dépistage d'élèves à risque et proposent des outils concrets, éprouvés et validés.
Dans la section 6, nous trouvons la procédure de dépistage grâce au logiciel « *Premiers signes* ».
- Section 8 : elle propose des explications relatives aux notes présentent dans le guide ainsi que des références bibliographiques (Potvin & Lapointe, 2014).

Le Québec fait référence au concept de « persévérance scolaire », considérée comme le pôle opposé à l'abandon scolaire. L'objectif de diverses études mises en œuvre au Québec a pour but de comprendre le cheminement vers l'abandon à partir d'analyses longitudinales portant sur des cohortes d'élèves depuis le primaire (Feyfant, 2013).

Trois études longitudinales sont à l'origine du guide « *Premiers signes* ». La première, « *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque* » (Fortin, Potvin, Royer & Marcotte, 1996-2002 ; cités par Potvin, 2017) fut réalisée avec des élèves du secondaire. La deuxième, « *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* » (Potvin & Paradis, 2000 ; cités par Potvin, 2017) avec des élèves de l'enseignement maternel et des élèves de l'enseignement primaire (1^{ère} et 2^{ème} années) entre 1993 et 1996. La troisième, « *Etape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire.* » (Potvin, Leclerc & Massé, 2009 ; cités par Potvin 2017), continuité de la deuxième, a porté sur des élèves de maternelle jusqu'à la fin du secondaire (1993-2004).

Les auteurs du guide « *Premiers signes* » précisent que son contenu fut enrichi par une consultation de publications scientifiques mais également gouvernementales appropriées et récentes (Potvin & Lapointe, 2014).

Dans l'introduction du guide, les auteurs explicitent que celui-ci s'adresse aux élèves de l'enseignement primaire mais que son contenu est approprié pour les élèves de maternelle. En effet, l'outil « *Premiers signes* » a été validé auprès d'élèves issus de cet enseignement (Potvin & Lapointe, 2014).

8.2 Le logiciel « *Premiers signes* » : logiciel de dépistage

8.2.1 Introduction

La procédure de dépistage « *Premiers signes* » ne peut pas être vue comme « un test diagnostic » (Potvin & Lapointe, 2014, p.38) mais a une visée préventive : une sorte de « signal d'alarme ». Il est conseillé d'effectuer un dépistage après le premier trimestre de l'année scolaire car l'enseignant aura alors une connaissance plus que suffisante de ses élèves. Afin de réajuster l'évaluation, contrôler les progrès et aiguiller l'organisation de l'année scolaire suivante pour l'école, il est suggéré de faire de nouveau un dépistage en fin d'année scolaire. La procédure de dépistage, qui est préventive, doit orienter une ou des interventions vers chaque élève selon ses besoins (Potvin & Lapointe, 2014).

Les trois questionnaires contenus dans l'outil « *Premiers signes* » ont été pré-expérimentés « auprès de six groupes d'élèves de maternelle afin de vérifier leur utilisation et d'apporter les correctifs nécessaires. Ils ont fait également l'objet de validation dans le cadre de la première étude longitudinale » (Potvin et Paradis, 2000 ; cités par Potvin, 2017).

Élève	Code Perm.*	Q1 Cheminement				Q2 Type d'élève							Q3 Description	Type d'élève et niveau de risque	Commentaire	
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7				
1 -	F G															
2 -	F G															
3 -	F G															
4 -	F G															
5 -	F G															

Figure 1: Présentation du document que l'enseignant doit compléter sur le site hébergeant le logiciel (Potvin & Lapointe, 2014)

8.2.2 Première étape : Le questionnaire Q1 (Cheminement scolaire anticipé de l'élève)

Pour cette première étape, les enseignants anticipent le cheminement futur de leurs élèves. Quatre types de cheminements sont possibles et décrits lorsqu'ils encodent avec le logiciel « Premiers signes » : il ne leur reste plus qu'à choisir (Potvin, 2017).

Quatre cheminements possibles:

- poursuite du cheminement sans embûche,
- possibilité de certaines difficultés,
- possibilité de difficultés assez importantes,
- prévision de difficultés très importantes.

Pour le cheminement 1, voici ce que l'enseignant peut lire : « Je crois que cet élève poursuivra sa scolarité sans embûche, sans difficulté particulière et n'aura besoin d'aucune aide spécifique. Vous n'avez aucun doute quant à son cheminement. »

Pour le cheminement 2, voici ce que l'enseignant lit : « Je crois que cet élève pourrait éprouver certaines difficultés, mais qu'il n'aura pas besoin d'une intervention autre que celle de son enseignant en classe. Il est susceptible de vous inquiéter à l'occasion.

Toutefois, vous avez l'impression qu'une attention particulière lui permettra de poursuivre normalement sa scolarité et qu'il n'aura pas besoin d'autre aide que celle de son enseignant en classe » (Potvin & Lapointe, 2014, p.41).

Ces deux cheminements sont considérés comme « non à risque » dans l'outil du professeur Potvin, par contre les deux suivants le sont.

Pour le cheminement 3, il lira : « Je crois que cet élève pourrait éprouver des difficultés assez importantes et aura besoin d'une intervention autre que celle de son enseignant en classe. Il aura besoin de plus d'aide que celle que son enseignant lui apporte en classe (aide pédagogique, etc.). »

Et pour le cheminement 4, il pourra lire : « Je prévois des difficultés très importantes pour cet élève. Ce cheminement signifie que l'élève devrait faire l'objet d'une analyse de cas plus spécifique (par exemple, réaliser une démarche d'aide à l'élève, faire un plan d'intervention ou réaliser d'autres propositions pour répondre à ses besoins) » (Potvin & Lapointe, 2014, p.41).

Ces cheminements possibles et la description qui les accompagne proviennent d'avis d'enseignantes consultées pour décrire les types de cheminements scolaires caractérisant le plus ceux de leurs élèves. Les quatre cheminements explicités ci-dessus ont émergé et l'opinion des enseignantes a été éprouvée. Ensuite, les quatre types de cheminements possibles ont été testés dans des classes de maternelle (Potvin 2017).

8.2.3 Deuxième étape : Le questionnaire Q2 (Six types d'élèves)

Il existe deux types d'élèves sans risque (bon élève et élève indifférent) et quatre types d'élèves à risque :

- élève ayant des difficultés d'apprentissage (préoccupant),
- élève ayant des difficultés de comportement extériorisées,
- élève ayant des difficultés de comportement intériorisées (inhibé, anxieux, en retrait, etc.),
- élève peu motivé.

Un septième type est défini par le professeur Potvin : le type « ne s'applique pas ». Il est précisé, dans la procédure de dépistage, d'éviter d'utiliser celui-ci.

Pour cette deuxième étape, les enseignants situent dans l'un des six types d'élèves, les élèves de leur classe. « Quatre des six types d'élèves sont issus de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy & Evertson (1981) modifiée par Potvin (1997) : le bon élève (élève attachant), l'élève indifférent, l'élève en difficulté d'apprentissage (élève préoccupant) et l'élève en difficulté de comportement extériorisé (élève rejeté). Alors que deux autres types d'élèves en difficulté et à risque ont été développés, et ajoutés, lors de la création du logiciel » (Potvin, 2010; Potvin & Lapointe, 2014 ; cités par Potvin, 2017).

La procédure originale et sa typologie ont subi quelques adaptations : ajout d'une courte description des quatre types d'élèves et adaptation des termes définissant les types d'élèves (Potvin, 2017).

L'ajout de deux types d'élèves en difficulté et à risque (l'élève en difficulté de comportement intériorisé et l'élève peu motivé) a eu lieu suite aux travaux de l'étude longitudinale au secondaire qui comprenait ces deux types d'élèves » (Fortin, Potvin, Royer & Marcotte, 1996-2002 ; cités par Potvin, 2017).

« La validité de cette procédure et de cette typologie, considérée comme une validité de contenu (conceptuelle), s'appuie sur de nombreux travaux de recherche » (Brophy & Good, 1974 ; Fortin, Potvin, Royer & Marcotte, 1996-2002; Potvin, 1997 ; Silberman, 1969 ; Kedar-Voivodas, 1979, 1983 ; cités par Potvin, 2017).

Pour les deux types sans risque, voici ce que peut lire l'enseignant :

« **Type 1 : Bon élève.** C'est le type d'élève qui représente bien les élèves réguliers. Il est engagé dans ses apprentissages. Cet élève attire l'affection de l'enseignant. C'est un élève qui se révèle performant sur le plan intellectuel. Il se conforme généralement bien aux directives données en classe. Il se porte souvent volontaire pour répondre aux questions de l'enseignant et y répond habituellement correctement. C'est l'élève qui joue bien son rôle d'élève, sans être « parfait ».

C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si vous pouviez garder un ou des élèves une année de plus, pour le simple plaisir de leur enseigner, vous choisiriez cet élève.

Type 2 : L'élève indifférent. Cet élève a peu d'interactions avec l'enseignant et évite même son contact. Il amorce peu d'interactions et répond rarement aux questions adressées au groupe-classe. Il a une attitude plus ou moins positive envers l'école et l'enseignant. Malgré tout, cet élève ne présente pas de difficultés scolaires particulières. C'est l'élève que l'enseignant peut oublier involontairement. C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si le parent de cet élève se présentait à vous sans être attendu, vous auriez peu de choses à lui dire au sujet de son enfant » (Potvin & Lapointe, 2014, p.42).

Pour les quatre types à risque, voici ce que peut lire l'enseignant :

« **Type 3 : L'élève ayant des difficultés d'apprentissage (préoccupant).** Cet élève a des aptitudes intellectuelles limitées, des acquis scolaires déficients, et compose difficilement avec les demandes de l'école. Il a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser. Cet élève est dépendant de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre pour le travail. Toutefois, son attitude reste positive à l'égard de l'école et de l'enseignant. Il fait des efforts, travaille fort, et malgré tout, il arrive difficilement à réussir. C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si vous pouviez vous consacrer entièrement à un élève qui vous préoccupe beaucoup, vous choisiriez cet élève.

Type 4 : L'élève ayant des difficultés de comportement extériorisées. Cet élève est celui qui présente des problèmes de comportement et qui « peut » manifester de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant. Il dérange le climat de classe par ses comportements. Il demande beaucoup d'attention, ne collabore pas et ne respecte pas les règlements. C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si votre classe devait être réduite d'un élève, vous accepteriez de retirer cet élève à cause des problèmes qu'il présente.

Type 5 : L'élève ayant des difficultés de comportement intériorisées (inhibé, anxieux, en retrait, etc.). Cet élève présente des problèmes de comportement intériorisés. Il semble mal à l'aise avec lui-même, mal dans sa peau, vulnérable et triste.

Souvent en retrait du groupe, il peut être rejeté par ses pairs ou se sentir comme tel.

C'est l'élève qui correspond à un ou plusieurs des trois énoncés suivants :

- Si vous aviez à rassurer un élève, cet élève serait priorisé (anxiété).
- Si vous aviez à nommer un élève qui semble triste, vous nommeriez cet élève (dépression/tristesse/fatigue).
- Si vous demandiez aux élèves du groupe de se placer en équipes de cinq, cet élève demeurerait probablement seul (rejet, retrait).

Type 6 : L'élève peu motivé. Cet élève semble avoir de bonnes capacités intellectuelles, ce qui fait qu'il ne présente pas vraiment de difficultés scolaires. Cependant, il semble s'ennuyer à l'école et manquer de motivation. Son engagement scolaire est à la limite du seuil acceptable. C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si les élèves devaient réaliser un projet personnel libre de toute consigne, cet élève présenterait les résultats parmi les moins achevés et relevés » (Potvin & Lapointe, 2014, p.42-43).

Et enfin, pour le dernier type, il lira :

« **Type 7 : Ne s'applique pas.** Pour différentes raisons, vous considérez que cet élève ne correspond à aucun des 6 types présentés. Dans la mesure du possible, évitez d'utiliser « Ne s'applique pas » »(Potvin & Lapointe, 2014, p.43).

8.2.4 Troisième étape : Le questionnaire Q3 (Description de l'élève)

L'enseignant ne complétera ce questionnaire que pour certains élèves identifiés à risque par les deux autres questionnaires. Ce questionnaire permet de mesurer la relation maître-élève et dans ce cas-ci l'attitude de l'enseignant envers l'élève (Potvin, 2017).

« Le questionnaire 3 est une échelle sémantique différentielle élaborée antérieurement par Osgood, Suci & Tannenbaum (1957) et adaptée par Potvin & Rousseau (1991,1993). Elle comprend 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire peut prendre une valeur de - 3 à + 3, portant ainsi le total minimum à -54 et le total maximum à + 54. Plus le score est élevé, plus l'attitude est favorable. Le coefficient alpha corrigé est de 0,94 dans l'étude de Potvin & Paradis (2000)» (Potvin, 2017).

	Fortement	Modérément	Légèrement	Neutre	Légèrement	Modérément	Fortement	
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
Désengagé								Engagé
Malhonnête								Honnête
Désagréable								Agréable
Agité								Calme
Entêté								Docile
Impulsif								Réfléchi
Nonchalant								Travaillant
Désobéissant								Obéissant
Effronté								Poli
Non sociable								Sociable
Négligent								Soigneux
Non performant								Performant
Immature								Mature
Non créatif								Créatif
Non coopératif								Coopératif
Non attrayant								Attrayant
Malheureux								Heureux
Instable								Stable
Total colonnes				+				Total colonnes

Figure 2: *Echelle sémantique* (Potvin & Lapointe, 2014)

Voici la définition des adjectifs de l'échelle sémantique.

Désengagé/engagé	Selon vos attentes d'un bon élève, il joue bien son rôle d'élève ou le contraire.
Honnête/ malhonnête	Dit la vérité ou raconte des mensonges; peut tricher. Est de bonne foi ou pas.
Désagréable/agréable	C'est plaisant ou déplaisant d'être en relation avec cet élève.
Agité/calme	Bouge beaucoup, hyperactif, se déplace, ou au contraire est à sa place, calme, concentré, etc.
Entêté/docile	Est rigide dans ses idées, manque de souplesse, ou au contraire est obéissant, réceptif, s'ajuste, etc.
Impulsif/réfléchi	Réfléchit peu avant d'agir, est impulsif, ou au contraire réfléchit, se concentre, présente une allure sérieuse, etc.
Nonchalant/travaillant	Fournit peu d'efforts, investit peu, ou au contraire fournit beaucoup d'efforts, travaille fort.
Désobéissant/obéissant	Ne respecte pas les consignes, les règles, ou au contraire est respectueux des consignes, des règles, etc.
Effronté/poli	Respecte peu l'autorité ou ses pairs, manque d'éducation, ou au contraire est respectueux et poli envers l'autorité ou ses pairs.
Non sociable/sociable	Est peu en contact avec les autres personnes, les adultes ou ses pairs, ou au contraire entre en contact facilement, possède des habiletés sociales, a plusieurs amis, etc.
Négligent/soigneux	Manque de soin de sa personne, de ses travaux, de ses productions, ou au contraire soigneux de sa personne, dans ses productions, etc.
Non performant/performant	Offre peu de rendement dans ce qu'il entreprend (ses productions, son rendement scolaire), ou au contraire a un bon rendement dans ce qu'il entreprend et dans ses apprentissages
Immature/mature	N'a pas le comportement ou le rendement attendu pour son âge, ou au contraire se comporte et donne le rendement attendu pour son âge.
Non créatif/créatif	A peu d'imagination, d'idées, ou au contraire fourmille d'idées, de suggestions, etc.
Non coopératif/coopératif	N'offre pas sa collaboration, peut même nuire, ou au contraire collabore, coopère, etc.
Non attrayant/attrayant	N'est pas attirant comme personne en raison de ses caractéristiques ou de ses comportements, ou au contraire est attirant, plaisant, etc.

Malheureux/heureux	Dégage de la tristesse, mal dans sa peau, ou au contraire dégage la joie de vivre, le bien-être, etc.
Instable/stable	Change régulièrement d'idée, d'humeur, manque de stabilité dans ses comportements, ou au contraire est régulièrement stable dans ses humeurs et comportements.

Tableau 1: *Signification des adjectifs* (Potvin & Lapointe, 2014)

8.2.5 Etudes sur les jugements des enseignants

Nous avons pensé intéressant de relater deux études sur le jugement des enseignants puisque comme nous venons de le montrer, l'outil du professeur Potvin repose sur ces jugements. « Il semble reconnu que le jugement des enseignants à l'égard du développement ou du rendement scolaire de leurs élèves, sans être parfait, est fiable » (Mashburn & Henry, 2004 ; Tetreault & Desrosiers, 2013 ; cités par Leclerc et al., 2016, p.117).

Dans leur étude, Leclerc et al. (2016), voulaient vérifier les liens qui pouvaient exister entre la perception des élèves par des enseignantes de troisième maternelle, première et deuxième années primaires et le diplôme obtenu par ceux-ci à la fin de leurs études secondaires. Les enseignantes devaient anticiper le cheminement, le type et l'attitude de l'élève. Dans leurs conclusions, les auteurs énoncent : « Cette étude permet [...] de valoriser l'expertise des enseignantes dans leur capacité de poser un jugement de qualité sur le vécu de leurs élèves » (Leclerc et al., 2016, p.127). En effet, les résultats montrent que la vision de leurs élèves avec ou sans difficulté « s'associe significativement » (Leclerc et al, 2016, p.126) avec le diplôme obtenu en fin de scolarité secondaire. Néanmoins, les auteurs reconnaissent « que les variables retenues n'expliquent que 27 % de la variance et [...] qu'il reste donc beaucoup d'autres facteurs en cause dans l'explication de l'obtention d'un diplôme en fin de secondaire pour ces élèves » (Leclerc et al., 2016, p.126).

Dans l'étude de Mashburn & Henry (2004), les personnes s'occupant des enfants en âge préscolaire (qui n'ont pas obligatoirement une formation d'enseignant et qui s'occupent d'enfants ayant moins de 5 ans) et les enseignants de maternelle (qui eux, ont une formation d'enseignant et s'occupent d'enfants ayant 5-6 ans) évaluent les compétences des enfants dans trois domaines (préparation à la maternelle, compétences académiques et compétences en communication), et ces évaluations sont comparées directement avec les compétences des enfants.

Les résultats montrent que les notes attribuées par les enseignants de maternelle ont plus de validité que celles des enseignants de préscolaire. Ceci s'expliquerait par le niveau plus élevé de qualification des enseignants de la maternelle.

En conséquence, les enseignants de maternelle peuvent avoir une compréhension plus complète et des attentes plus cohérentes pour la préparation à l'école qui peuvent conduire à des cotes qui sont plus valables. Les notes des enseignants, telles que celles prises dans cette étude, peuvent être des outils d'évaluation utiles et valides qui fournissent des informations suffisamment cohérentes avec les compétences observées pour être des indicateurs utiles de la préparation à l'école.

Pour ces deux auteurs, le jugement et la perception des enseignants seraient fiables, toutefois, Potvin & Lapointe (2014), dans leur guide, donnent des recommandations aux enseignants afin de contrer l'effet Pygmalion associé au jugement.

8.2.6 Précautions avant l'utilisation de l'outil

Quelques précautions sont à prendre avant d'effectuer le dépistage. Ces précautions, qui s'adressent aux enseignants, peuvent permettre de contrecarrer l'effet Pygmalion que pourrait provoquer l'utilisation de l'outil « *Premiers signes* ».

- Le dépistage n'est pas un test diagnostique d'élèves en difficultés scolaires.
- Le risque varie et n'est donc pas prédéterminé.
- Le dépistage a lieu deux fois par an afin de réévaluer l'enfant, vérifier ses progrès ou non.
- Les résultats des dépistages ne doivent pas être transmis à l'enseignant qui a la charge de l'élève l'année suivante. C'est à lui de refaire un nouveau dépistage en début d'année.
- L'outil est un moyen d'analyser sa relation maître-élève et d'éclaircir ses attentes.
- Le dépistage est une première étape. Il faudra ensuite préciser la nature des difficultés (évaluation plus précise) et fournir à l'élève des services spécifiques à ses besoins.

8.2.7 Conclusion

Toutes les étapes de la procédure de « *Premiers signes* » conduiront à l'identification des élèves à risque, non à risque ou à surveiller et détermineront le type d'élève ainsi que le niveau de risque (faible, modéré et sévère).

Pour réaliser le dépistage, il faut se rendre sur un site québécois hébergeant le logiciel « *Premiers signes* » : <http://premierssignes.ctreq.qc.ca/> et suivre la méthode qui est expliquée « pas à pas ». Afin d'avoir une vision des différents documents à compléter par les enseignants, ceux-ci se trouvent en annexe : annexes 1, 2 et 3.

9. Quelques résultats québécois (Potvin, 2016)

Le professeur Potvin nous a fait parvenir quelques résultats québécois du logiciel « *Premiers signes* ». Les données présentées ci-dessous furent collectées durant l'année 2015.

Ces résultats concernent trois commissions scolaires (CS). Au Québec, une commission scolaire est un organisme qui regroupe plusieurs écoles maternelles, primaires et secondaires et qui est responsable de la gestion des écoles. Les résultats présentés ci-dessous ne concernent que des écoles maternelles et primaires.

Nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves participant au dépistage 3 CS : A, B, C			
	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves
CS A	14	120	1619
CS B	11	78	839
CS C	6	41	702
	31	239	3 160

Tableau 2 : *Echantillon québécois* (Potvin 2016)

L'échantillon est constitué de trente et une écoles réparties dans trois commissions scolaires ainsi que de deux cent trente-neuf enseignants, ayant complété les trois questionnaires pour trois mille cent soixante élèves. Au Québec, le logiciel « *Premiers signes* » est hébergé sur le serveur de chaque commission scolaire. Les enseignants y ont accès par Internet.

Répartition des différents niveaux de risque		
3 CS 3 160 élèves		
Niveau de risque	Nombre d'élèves	Pourcentage
Sans type	24	0,75%
À surveiller	493	15,5 %
Risque faible	221	7 %
Risque modéré	293	9,5 %
Risque sévère	354	11,25 %
Nb sans risque	1775	56 %
Total	3 160	100 %

Tableau 3: Répartition des différents niveaux de risque dans l'échantillon (Potvin 2016)

Sur 3160 élèves dépistés, 868 (27,75 %) sont à risque, soit plus d'un quart de l'échantillon. En effet, les élèves « sans type », « à surveiller » et les élèves « sans risque » et ne sont pas des élèves à risque.

Notons que parmi les élèves à risque (868 élèves) presque 41 % (354 élèves) sont à risque sévère.

Répartition selon le type de difficulté		
3 CS 3160 élèves		
Type de difficulté	Nombre d'élèves	Pourcentage
Apprentissage	474	54,5 %
Extériorisé	212	24,5 %
Intériorisé	121	14 %
Peu motivé	61	7 %
Total	868	100 %

Tableau 4: Répartition selon les types de difficultés dans l'échantillon (Potvin 2016)

Sur un échantillon de départ de 3160 élèves, 868 apparaissent dans les 4 types de difficultés « à risque ». Les 2292 élèves n'apparaissant pas dans ce tableau sont dans les trois types de difficultés sans risque : les indifférents, les bons élèves et les sans type. En conclusion, 868 élèves sur 3160 (soit 27,75 % de l'échantillon) sont dans les types de difficultés « à risque » et 54,5 % des élèves à risque se trouvent dans les difficultés d'apprentissage.

Observerons-nous dans nos propres résultats des similitudes ? Dans la partie « analyse des résultats » de ce travail, d'autres tableaux seront présentés et nous pourrons alors tenter une comparaison de nos résultats à ceux de l'échantillon québécois.

10. Conclusion

Le logiciel « *Premiers signes* » du professeur Potvin permet d'identifier des élèves à risque selon certains prédicteurs ou facteurs de risque (l'échec scolaire, la non-motivation, la violence ou encore le mal-être). Selon plusieurs auteurs (Archambault & Janosz, 2009 ; Blaya, 2010), du point de vue de la prévention, l'approche par facteurs de risque est efficace. « On qualifie d'élèves à risque de décrochage, les jeunes qui fréquentent l'école mais qui présentent une probabilité très élevée de quitter le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme » (Fortin et al., 2004 ; cités par Blaya, 2010, p.36).

Pour ces auteurs, et nous y associerons également le professeur Potvin, l'identification des facteurs contribuant à l'apparition de problèmes d'adaptation sociale et scolaire chez les élèves permet de construire des programmes de prévention et d'intervention. Et de rappeler : « Comme il est plus facile de maintenir un jeune à l'école que de l'y ramener, il est essentiel que les efforts de prévention du décrochage scolaire soient déployés le plus tôt possible » (Potvin & al ; 2004, p.15).

PROBLEMATIQUE

Comme présentés dans la partie théorique, les déterminants du décrochage scolaire sont nombreux et variés. Cependant, la prise en compte de certains « prédictors puissants » (Janosz et al., 2013, p.3) associés à un outil pourraient permettre d'effectuer un dépistage et de repérer ainsi les élèves à risque de décrochage.

D'Archambault & Janosz (2009, p.187) énoncent qu' « au Québec, divers outils [...] dont des questionnaires, ont été élaborés. Le contenu de ces questionnaires, relativement semblable, fait référence à plusieurs facteurs de risque individuels (perception de soi, relations d'amitié, isolement, etc.), scolaires (rendement, comportements, absentéisme, motivation, attitudes, aspirations, habiletés, etc.) et familiaux (structure familiale, attentes des parents, supervision etc.). Tous ces outils comportent une variable de référence et affichent une bonne validité de contenu. »

Les facteurs de risque cités ci-dessus concourent indépendamment à accroître, chez l'élève, le risque d'abandonner l'école. Ces facteurs ont des liens entre eux et leur accumulation dans le parcours de l'élève aggrave l'éventualité d'un abandon (Lessard et al., 2007).

L'outil « *Premiers signes* » du professeur Potvin cible certains facteurs à risque étant des « prédictors puissants » (Janosz et al., 2013,p.3) du décrochage et permet un dépistage dès l'école maternelle.

A travers la Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 et l'avis du Pacte pour un enseignement d'excellence de décembre 2016, nos décideurs politiques veulent aussi se doter d'outils pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire. L'outil du professeur Potvin pourrait-il en être un ? Peut-il permettre d'identifier des élèves à risque de décrochage ? Cet outil est-il utile pour une équipe éducative dans une école fondamentale ? Quelles conditions requiert-il ?

Pour Lessard et al. (2007), identifier très tôt, c'est-à-dire dès l'école primaire voire l'école maternelle, les facteurs à risque, paraît être, pour la prévention, le chemin à suivre. « On entend par *facteur de risque* un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme.

Ainsi, certains éléments présents dans les divers milieux de vie de l'élève peuvent l'engager dans un cheminement le menant vers l'abandon » (Lessard et al., 2007, p.648). Dans les écoles, les divers intervenants doivent être vigilants afin de déceler les problèmes d'adaptation scolaire ou sociale. Pour maintenir l'élève dans l'école, outre l'aide pédagogique amenée pour réduire les difficultés d'apprentissage, il est nécessaire de construire une relation de confiance entre les enseignants et les élèves. Celle-ci permettra de consolider le lien que l'élève construit avec l'école (Lessard et al., 2007).

Ce qui nous amène à la formulation de notre question de recherche :

<p>L'outil « <i>Premiers signes</i> » créé par le professeur Potvin permet-il de dépister des élèves à risque de décrochage dans notre échantillon en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ? Est-il pertinent et à quelles conditions en FWB ?</p>

HYPOTHESES

L'implémentation de l'outil « *Premiers signes* » dans notre école a pour premier objectif de vérifier s'il peut, dans notre échantillon, identifier, comme au Québec, des élèves à risque de décrochage. Un deuxième objectif est d'observer l'incidence de cette implémentation sur l'équipe éducative de l'école. Pour chacun de ces objectifs, nous formulons des hypothèses que nous confirmerons ou invaliderons pour notre échantillon élèves ou enseignants dans les limites de notre recherche.

✓ Hypothèse 1 :

L'outil « *Premiers signes* » est utilisable sur notre terrain.

✓ Hypothèse 2 :

L'implémentation de l'outil « *Premiers signes* » permet d'identifier des profils d'élèves à risque de décrochage dans notre échantillon.

✓ Hypothèse 3 :

Parmi nos élèves identifiés à risque de décrochage, certains cumulent plusieurs facteurs de risque.

✓ Hypothèse 4 :

Les résultats dans notre échantillon sont semblables à ceux de l'échantillon du Québec.

✓ Hypothèse 5 :

Le recours à cet outil et l'exploitation de ses résultats ne seront possibles, et intéressants en matière de lutte contre le décrochage, que si l'équipe éducative se montre partie prenante tout au long du projet.

METHODOLOGIE

Dans cette partie, nous présenterons le lieu d'implémentation, l'équipe éducative concernée par celle-ci et les précautions méthodologiques prises pour garantir leur anonymat, l'échantillon d'élèves et la chronologie de l'implémentation. Nous expliciterons également notre méthodologie avant l'implémentation, pendant et après celle-ci.

1. L'école où a été implanté le dispositif

L'école est une école fondamentale communale en Province de Liège. Le nombre d'élèves au 1^{er} octobre 2015 est de 339. L'école comprend deux niveaux d'enseignement : maternel (113 élèves) et primaire (226 élèves). Il n'y qu'une seule implantation et elle ne bénéficie pas d'encadrement différencié. En effet, cette école a un indice socio-économique (ISE) de 6 et il faut se situer entre 1 et 5 pour être une implantation qui relève de l'encadrement différencié.

Le projet d'établissement de ladite école, construit durant l'année 2015-2016, précise que « l'école communale accueille des enfants de 2,5 ans à 12 ans. Ces enfants sont issus d'un milieu socio-économique et culturel moyen. L'établissement accueille un nombre croissant d'enfants dont la langue maternelle est autre que le français. Par ailleurs, le contexte familial de plusieurs fratries n'est pas facilitateur tant au niveau scolaire qu'au niveau psychologique. Certains enfants (de plus en plus jeunes) se trouvent en risque de décrochage scolaire. Nombreux sont ceux qui auraient besoin d'un encadrement différencié qui leur permette d'évoluer à leur rythme en tenant compte des multiples paramètres sociaux et culturels. »

1.1 L'équipe éducative

L'équipe éducative de l'école est composée de cinq enseignantes maternelles et de douze enseignants primaires. L'outil « *Premiers signes* » s'adressant aux élèves du primaire et du maternel, nous avons voulu associer les deux classes de troisième maternelle au projet.

Les titulaires ayant participé au dépistage sont au nombre de 11 : dix femmes et un homme (2 titulaires en maternelle et 9 titulaires en primaire). Au départ du projet, quatorze enseignants devaient effectuer le dépistage mais lors de l'encodage, une titulaire était en arrêt maladie (sa remplaçante ne connaissait pas suffisamment les enfants pour effectuer le dépistage) et une autre a refusé d'y participer le jour-même (un décès était intervenu dans sa famille la veille).

L'ancienneté des enseignants est variable et certains enseignent pour la première fois dans le cycle (Enseignante P6A, Enseignante P5B et Enseignant P4A). Nous précisons ici ces données car l'outil « *Premiers signes* » étant basé sur la perception des enseignants, il est possible que l'expérience des titulaires influence celle-ci. Une enseignante a entre 5 et 10 ans d'expérience, trois enseignants ont entre 10 et 20 ans d'expérience, une enseignante a 20 ans d'expérience et six enseignantes ont plus de 20 ans d'expérience.

La directrice est en fonction depuis 2013 et était enseignante au cycle supérieur dans cette même école avant d'être promue.

1.2 L'échantillon d'élèves

L'échantillon « élèves » est constitué de 198 élèves, 95 garçons (soit 48 %) et 103 filles (soit 52 %). Les classes de M3A et de M3B sont des classes composites c'est-à-dire qu'elles sont composées d'une partie d'élèves de troisième maternelle et d'une partie d'élèves de deuxième maternelle. Comme le préconise l'outil « *Premiers signes* », seuls les élèves de troisième maternelle ont participé au dépistage.

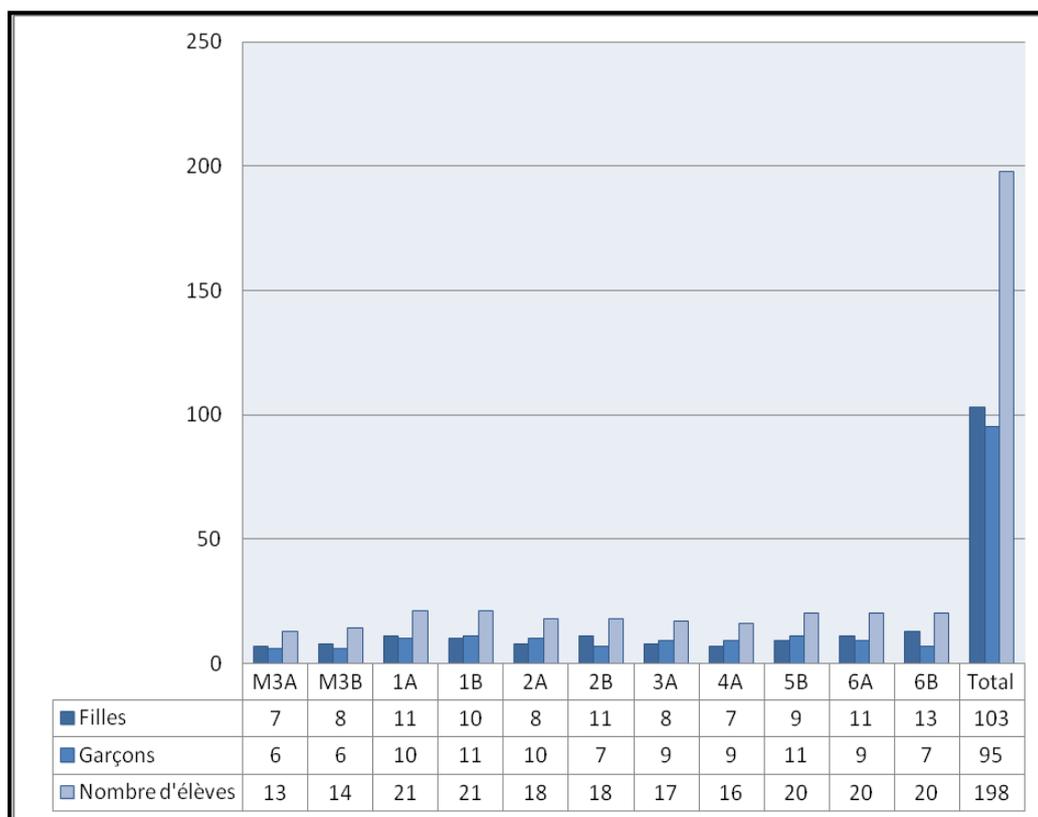


Figure 3: Répartition des élèves selon le genre par classe

1.3 Anonymisation des données

Afin de rendre les données anonymes, tous les prénoms et noms des enfants, des enseignants et des divers intervenants de l'école ont été modifiés :

- Pour les enfants : chaque élève est identifié par 2 critères ; son numéro d'ordre dans la liste alphabétique de la classe (exemple : Elève 1) et sa classe (exemple : P1A qui correspond à l'année d'étude soit ici la première année). Donc, chaque élève, dans les résultats des dépistages et dans les entretiens, est identifié selon cette modalité.
- Pour les enseignants : chaque instituteur est identifié selon sa classe (exemple : Enseignante P1A= institutrice de première année A)
- Pour les classes : chaque classe est identifiée au moyen de deux lettres et un chiffre. La première lettre correspond à maternelle (M) ou primaire (P), le chiffre à la classe et la deuxième lettre à la classe également. Voici un exemple : la classe de M3B correspond à la troisième maternelle B car il y a deux classes dans ce niveau (A et B)
- Pour les autres intervenants cités dans les entretiens, le prénom a été changé.

2. La chronologie de l'implémentation de l'outil

2.1 Un acteur central dans le projet : le professeur Potvin

Afin d'obtenir l'autorisation d'utiliser le dispositif « Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire : *Premiers signes*. », en juin 2015, nous avons pris contact avec le professeur Potvin. Celui-ci, dans un mail, nous donnait cette réponse :

« Par la présente, je vous accorde : l'autorisation d'adapter la procédure de dépistage (Premiers signes entre autres, la section 6 du Guide Premiers signes – le logiciel et les trois questionnaires), d'utiliser mes travaux et publications dans le cadre de votre mémoire (bien que je ne croie pas qu'il soit nécessaire de vous accorder une autorisation pour l'utilisation de mes travaux, le travail de recherche, les publications sont libres d'accès). Bien entendu, il s'agit pour vous de bien citer les sources, de préciser les adaptations... je pourrai participer à valider votre travail d'adaptation. De plus, il me fera plaisir, si vous le souhaitez, de contribuer à vos travaux, à vous soutenir dans votre démarche, à participer à valider votre travail d'adaptation, à vous fournir les documents dont vous auriez besoin. »

Ce mail fut le point de départ d'un travail collaboratif constant entre le professeur Potvin et nous-même. En effet, celui-ci assura une coordination et une supervision du projet durant toute la durée de l'expérimentation. Nous avons pu compter sur une disponibilité et une écoute permanentes. Toute décision ou choix méthodologique fut d'abord présenté au professeur Potvin. Il n'a eu de cesse de répondre toujours favorablement à toutes nos questions. Son soutien fut précieux, son expertise et son expérience aussi. Il nous a fourni nombres de documents (recherches scientifiques, résultats de « *Premiers signes* » non publiés, tableaux statistiques au départ de nos données,...) qui permirent la rédaction de ce travail.

2.2 Prise de contact avec les différents titulaires

Avant cette prise de contact avec les enseignants, nous sommes allée à la rencontre de la direction de l'école afin d'obtenir son accord pour l'implémentation de l'outil « *Premiers signes* ». L'année précédente, celle-ci avait lu notre travail d'initiation à la recherche en lien avec l'outil du professeur Potvin et avait montré un certain intérêt pour une action menée au sein de son école relative à la prévention du décrochage scolaire. Elle marqua son accord quant à l'implémentation de l'outil dans l'école.

En juin 2015, nous sommes donc allée à la rencontre des douze titulaires primaires de l'école, ainsi que des deux titulaires de troisième maternelle, afin d'obtenir un accord verbal à propos de leur collaboration à la partie pratique de notre mémoire. Durant ces entretiens individuels de quelques minutes, nous demandions leur participation pour tester un outil québécois dans leur classe. Nous leur précisions que cet outil devrait permettre d'identifier des élèves à risque de décrochage scolaire, c'est-à-dire à risque de quitter l'école dans le secondaire sans diplôme. Nous ajoutions que cet outil serait explicité lors de la réunion de rentrée en août 2015. Tous marquèrent leur accord : l'échantillon « équipe éducative » de 14 enseignants était constitué.

2.3 Première rencontre

Lors de la réunion de rentrée en août 2015, réunissant tous les titulaires de l'école, nous avons, à la fin de cette concertation « école », donné une brève explication de l'outil à implanter. L'accent fut d'abord mis sur ce que n'était pas cet outil : « un remède miracle » qui permettrait de dire de quoi tel ou tel élève souffre et ce qu'il faut faire pour le soigner. Il s'agit plutôt d'un outil permettant de « faire un arrêt sur image » sur un élève à un moment de sa scolarité afin de vérifier si cet élève a des risques, un jour, d'être en décrochage scolaire.

C'est une sorte de « premier signal d'alarme ». L'accent fut mis également sur l'aspect « dépistage précoce » dans le sens « plus tôt on agit, plus nous augmentons les chances de maintenir l'enfant sur les bancs de l'école ». Nous avons précisé, ce jour-là, brièvement, les consignes de passation et le contenu de l'outil (les questionnaires) et prévenu l'équipe éducative qu'une réunion, afin de présenter l'outil plus en détails, serait organisée en octobre 2015. Nous avons enfin demandé aux titulaires s'ils marquaient toujours leur accord quant à leur participation : tous répondirent par l'affirmative.

2.4 Deuxième rencontre

Elle fut organisée lors d'une journée de conférence pédagogique dans l'école. La directrice nous autorisa à présenter l'outil durant l'après-midi.

L'équipe éducative était au complet (dix-sept titulaires) et l'information dura une heure.

Pour préparer cette rencontre, nous avons pris contact avec le professeur Potvin afin de confirmer une ligne de conduite quant à la présentation de l'outil : distribution des trois questionnaires, lecture de ceux-ci, vérification de la compréhension de leur contenu et enfin questions des enseignants suite à cette présentation.

Le professeur Potvin nous a envoyé un power point de présentation qu'il utilise lors de ses conférences (voir dans la bibliographie le lien à suivre pour avoir accès à ce power point) et c'est grâce à ce support que les titulaires ont découvert l'outil « *Premiers signes* ».

De nombreuses questions ont été posées et relayées auprès du professeur Potvin (voir annexe 4). En effet, nous n'avions pas toutes les réponses mais nous avons un interlocuteur privilégié disponible : le professeur Potvin. Les réponses furent données aux enseignants une semaine avant le dépistage dans un document reprenant une explication des cheminements possibles (Q1), des quatre types à risque (Q2) et les réponses à leurs questions. (Voir annexe 5)

Durant cette rencontre, plusieurs précisions méthodologiques furent apportées :

- L'encodage aura lieu dans la cyber classe de l'école où 16 ordinateurs sont disponibles.
- La description proposée par l'outil ne doit pas s'appliquer « traits pour traits » à l'élève mais il faut s'en approcher.

- Il faut répondre spontanément aux questionnaires, ne pas trop réfléchir. Préparer l'encodage (le faire la veille sur papier) n'est pas conseillé.
- Les résultats de l'encodage ne doivent pas passer d'une classe à l'autre. Dans le dispositif, il y a deux encodages par an. Le deuxième permet un nouveau regard. L'image de l'élève n'est pas figée.

« L'après encodage » a été présenté: les résultats sont des outils. Que faire ? Que mettre en place ? Les enseignants n'ont pas réagi à ces questions. Seule la directrice est intervenue pour dire :

« Je pense que c'est intéressant car cela permettra de mettre quelque chose en place dans l'école... développer cela pour avoir un argument supplémentaire face aux parents....S'il y a des problèmes, on en discute ensemble et on propose quelque chose car se retrouver tout seul face à l'élève et les parents c'est autre chose. C'est un projet qui pourrait rentrer dans le projet d'établissement... Je pense qu'il faut utiliser les forces vives de l'équipe éducative, nous avons tous des compétences. Il faut peut-être spécifier les actions. Je pense qu'on a un rôle à jouer pour éviter le décrochage scolaire, ça commence tôt ! »

2.5 L'encodage

L'encodage a lieu la semaine du 23 au 28 novembre 2015 pendant les temps de midi. Chaque titulaire s'est rendu, suivant ses disponibilités, dans la cyber-classe de l'école où, après explication de l'utilisation du logiciel, il a effectué le dépistage. En annexe, nous trouvons les trois questionnaires à compléter par les enseignants. Ces questionnaires ont été soit directement complétés sur le site canadien hébergeant le logiciel « *Premiers signes* » (<http://premierssignes.ctreq.qc.ca/>), soit complétés manuellement par les enseignants. En effet, lors d'une journée d'encodage, la connexion Internet de l'école fut coupée et afin de pallier ce problème, les enseignants ont été amenés à encoder manuellement. Nous encodions alors les résultats le soir venu et remettions aux enseignants le lendemain, la feuille récapitulative qui se trouve en annexe (voir annexe 6). A noter qu'une des difficultés rencontrée pour ce dépistage fut le serveur hébergeant le logiciel « *Premiers signes* ». Celui-ci se trouvant au Canada ne permettait pas d'enregistrer les résultats. Nous avons dû, pour chaque classe et pour chaque résultat, faire des captures d'écran (annexes 6-1 à 6-11).

Selon le concepteur, le professeur Potvin, c'était la seule solution car faire venir le logiciel, le faire installer par un informaticien aurait demandé des mois sans oublier les nombreuses autorisations à obtenir pour une telle démarche. Néanmoins, malgré tous ces petits problèmes, nous sommes parvenue à encoder les 11 classes de l'école.

2.6 Deux types d'entretiens menés avec l'équipe éducative

Afin de compléter nos données de recherche, nous avons introduit des entretiens suite au dispositif du professeur Potvin : des entretiens collectifs et des entretiens individuels. Ces entretiens ont lieu après le dépistage et en fin d'année. Ces entretiens poursuivent plusieurs objectifs : éclairer nos données, permettre l'explication de nos observations, mettre en évidence des éléments intéressants en lien avec nos résultats et pouvant les interpréter.

2.6.1 Les entretiens collectifs

Suite au dépistage, nous avons organisé des entretiens collectifs afin de donner les résultats personnellement à chaque titulaire et pour obtenir trois informations : l'avis des enseignants quant aux résultats généraux (l'identification de types à risque dans l'école), quant à l'outil de dépistage et enfin lister une série d'interventions possibles à mettre en place pour les enfants identifiés à risque de décrochage.

Le premier entretien collectif concerna les titulaires du cycle 10/12 (5^{ème} et 6^{ème} années) et la direction et le deuxième, les titulaires du cycle 5/8 (1^{ère} et 2^{ème} années sans les maternelles qui, malgré plusieurs sollicitations, ne sont pas venues) et du cycle 8/10 (3^{ème} et 4^{ème} années) avec la direction.

Au départ, nous voulions organiser trois entretiens collectifs, en fonction des cycles, mais les réalités de terrain (horaire, disponibilité, ...) ne l'ont pas permis. Nous avons dû alors grouper les cycles 5/8 et 8/10 ensemble.

Mener des entretiens collectifs ne fut pas une chose aisée pour nous. En effet, après le premier et même le deuxième, nous nous sommes rendue compte que certaines enseignantes monopolisaient la parole et ne permettaient donc pas à d'autres de s'exprimer. C'est pourquoi, nous avons décidé d'organiser des entretiens individuels afin de recueillir l'avis des enseignants.

2.6.2 Les entretiens individuels

Ceux-ci furent organisés avec les titulaires du cycle 1 et 2 mais là encore, nous fûmes confrontée à la non-disponibilité des titulaires de maternelles (qui furent alors interrogées lors d'une récréation dans leur classe et en présence des enfants : ces entretiens n'ont pas donné lieu à une retranscription car ils ne furent pas enregistrés) et du titulaire de 4A qui annula trois rendez-vous individuels.

Ces entretiens individuels, suivant l'annonce des résultats, permirent d'obtenir l'avis des enseignants quant à l'outil « *Premiers signes* » (points positifs, points négatifs) mais également d'obtenir des informations supplémentaires sur les enfants dépistés, les réalités de la classe, le travail de l'enseignant, etc...

Entre mai et juin 2016, d'autres entretiens individuels eurent lieu et concernèrent tous les titulaires sauf la titulaire de M3A (celle-ci n'ayant pas d'élèves à risque de décrochage dans sa classe).

Le deuxième dépistage n'eut pas lieu et ce pour plusieurs raisons :

- Le temps écoulé entre le dépistage et l'annonce des résultats : 3 mois pour le cycle 1 et 2. Il ne nous a pas paru judicieux de leur proposer un nouveau dépistage aussi proche des résultats du premier.
- Les pistes d'interventions proposées par des titulaires et la non-observation de faits dans l'école.
- La démotivation observée, par rapport au projet, de certains enseignants. Plusieurs titulaires, sans clairement dire non, ne sont pas venus à des rendez-vous avec nous.
- Le temps nécessaire pour refaire un deuxième dépistage (le premier avait demandé 3 temps de midi pour que chacun puisse encoder).
- La fin d'année qui approchait et les nombreuses activités liées à celle-ci (évaluations externes au cycle 1, CEB pour le cycle 3, fancy-fair,...)

Nous avons parlé, avec le professeur Potvin, de ces observations et il nous a conseillé d'aller à la rencontre des titulaires et de leur poser trois questions :

- Que sont devenus les élèves à risque de décrochage ?
- Ont-ils reçu une aide extérieure par rapport à leurs difficultés ?
- Que deviendront-ils l'année prochaine ?

Ces questions ont clôturé la partie pratique de ce mémoire.

Une onzième personne fut interviewée: c'est la personne désignée durant 22 périodes dans l'école comme « maître d'adaptation ». Jamais, auparavant, l'école n'avait obtenu ce type d'emploi. Cette personne, que nous appellerons Claudia, avait pour mission de s'occuper des élèves en difficulté principalement en première et deuxième année. Soit elle venait en aide individuellement, soit elle prenait une moitié de classe pour donner la même matière que la titulaire permettant ainsi plus de manipulations.

Il nous semblait que cette personne pouvait être perçue comme « une intervention possible » auprès des élèves identifiés à risque de décrochage : a-t-elle eu ce rôle-là ?

Son avis nous intéressait afin de pouvoir le confronter à celui des enseignants : a-t-elle une vision différente (de celle de l'enseignant) des élèves à risque de décrochage ? Quelle est son approche vis-à-vis des élèves ? Quelles nuances apporte-elle par rapport aux dires des enseignants? Toutes ces questions trouveront certaines réponses dans la partie discussion des résultats.

2.7 Le recueil de deux données supplémentaires

Pendant l'implémentation, nous avons recueilli deux données supplémentaires (et non prises en compte dans l'outil du professeur Potvin) liées à deux facteurs de risque du décrochage scolaire : une donnée par rapport à l'absentéisme et une par rapport au redoublement.

Nous avons recherché, dans la population de l'échantillon, les enfants en année complémentaire afin d'observer si certains d'entre eux se retrouvaient parmi les élèves à risque de décrochage et confirmer ou infirmer ainsi que le redoublement est un déterminant puissant du décrochage. Nous avons également listé le nombre de jours d'absences justifiées ou injustifiées pour les 56 élèves à risque de décrochage afin d'obtenir un pourcentage d'absences durant l'année scolaire 2015-2016 et d'ainsi confirmer ou infirmer, déjà en primaire, un absentéisme de la part de ces élèves.

Pour mesurer l'absentéisme, nous avons également fait le relevé des dossiers envoyés au Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces dossiers sont constitués et envoyés quand un enfant compte 9 demi-journées d'absences injustifiées.

Ce relevé nous a permis de voir si des élèves à risque de décrochage se trouvaient parmi la population renseignée auprès du Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire.

PRESENTATION DES RESULTATS

Dans cette première partie, nous présentons les résultats des trois questionnaires du logiciel « *Premiers signes* ». Ces résultats proviennent des grilles d'encodage des enseignants qui se trouvent en annexe (annexes 6 à 6.11). Pour cette présentation, nous suivrons l'ordre des questionnaires soumis aux enseignants.

Ensuite, nous présenterons des résultats liés au genre, au redoublement et à l'absentéisme et pour finir nous effectuerons une comparaison de nos résultats et de ceux du Québec.

Notre présentation des résultats permettra également de confirmer ou non trois de nos hypothèses, à savoir :

✓ Hypothèse 2 :

L'implémentation de l'outil « *Premiers signes* » permet d'identifier des profils d'élèves à risque de décrochage dans notre échantillon.

✓ Hypothèse 3 :

Parmi nos élèves identifiés à risque de décrochage, certains cumulent plusieurs facteurs de risque.

✓ Hypothèse 4 :

Les résultats dans notre échantillon sont semblables à ceux de l'échantillon du Québec.

1. Les résultats du dépistage

1.1 Les cheminements scolaires anticipés des élèves

Quatre cheminements sont possibles pour un élève. Les deux premiers sont « sans risque » (poursuite d'un cheminement sans embûche et possibilité de certaines difficultés) et les deux suivants « à risque » (possibilité de difficultés assez importantes et prévision de difficultés très importantes).

Cheminements					
	Sans difficulté (Cheminement 1)	Difficulté légère (Cheminement 2)	Difficulté importante (Cheminement 3)	Difficulté très importante (Cheminement 4)	Total
	Sans risque		A risque		
Classe					
M3A	9	4	0	0	13
M3B	6	1	7	0	14
P1A	4	3	13	1	21
P1B	6	8	5	2	21
P2A	4	6	6	2	18
P2B	13	1	4	0	18
P3A	9	5	2	1	17
P4A	6	9	0	1	16
P5B	8	4	6	2	20
P6A	4	10	6	0	20
P6B	13	3	4	0	20
Total	82 (41 %)	54 (27 %)	53 (27 %)	9 (5 %)	198 (100%)
	68 %		32 %		

Tableau 5 : Classes et cheminements

Ce tableau montre que, sur l'ensemble des classes concernées, les « sans difficulté » représentent 41 % de l'échantillon, les « difficulté légère » 27 %, les « difficulté importante » 27 % et les « difficulté très importante » 5 %. Nous pouvons avancer, selon la perception des enseignants, qu'il y aurait 68 % d'élèves « sans difficulté » et 32 % d'élèves « en difficultés ».

Six classes se distinguent :

- la M3A avec l'absence totale d'élèves ayant un cheminement « à risque »
- la P2A, la P3A et la P6B avec une majorité des élèves dans le cheminement « sans difficulté ».
- la M3B avec la moitié des élèves dans un cheminement « à risque »
- la P1A avec plus de la moitié des élèves dans les cheminements « à risque ».

1.2 Les types d'élèves

Deux types d'élèves sans risque (bon élève et élève indifférent) et quatre types d'élèves à risque (élève ayant des difficultés d'apprentissage (préoccupant), élève ayant des difficultés de comportement extériorisées, élève ayant des difficultés de comportement intériorisées (inhibé, anxieux, en retrait, etc.) et élève peu motivé sont possibles.

Notre dépistage fait apparaître 56 élèves à risque de décrochage répartis dans quatre types :

Classe	Difficulté d'apprentissage	Difficulté de comportement extériorisée	Difficulté de comportement intériorisée	Peu motivé	Total
A risque					
M3A	0	0	0	0	0
M3B	6	0	0	0	6
P1A	7	2	1	4	14
P1B	3	1	1	1	6
P2A	5	0	1	0	6
P2B	3	0	0	0	3
P3A	1	1	0	0	2
P4A	1	0	0	0	1
P5B	4	1	0	3	8
P6A	3	0	2	1	6
P6B	3	0	1	0	4
Total	36 (64 %)	5 (9 %)	6 (11 %)	9 (16%)	56

Tableau 6: *Classes et types d'élèves à risque*

Dans ce tableau, nous observons que parmi nos 56 élèves à risque, nous avons 36 élèves en difficulté d'apprentissage (soit 64 %), 9 élèves peu motivés (soit 16 %), 6 élèves en difficultés comportements intériorisés (soit 11 %), 5 élèves en difficultés comportements extériorisés (soit 9 %). Premier constat, plus de la moitié des élèves à risque de décrochage sont en difficultés d'apprentissage.

Pour les classes de M3B, P2B et P4A, tous les élèves à risque sont en difficultés d'apprentissage et pour les classes de P2A et P6B, presque la totalité de l'effectif à l'exception d'un seul élève identifié en difficultés de comportement intériorisées à chaque fois.

Pour les classes de P1A, P1B, P3A, P5B et P6A, la moitié des élèves à risque sont aussi en difficultés d'apprentissage.

Voici la répartition des 56 élèves dans les différents risques :

Classes et Risques							
	Sans risque	A surveiller	Risque faible	Risque modéré	Risque sévère	Risque sévère aggravé	Total
	Sans risque		A risque				
Classe							
M3A	12	1	0	0	0	0	13
M3B	7	1	1	5	0	0	14
P1A	6	1	4	9	0	1	21
P1B	14	0	4	0	0	2	20
P2A	10	2	4	0	1	1	18
P2B	13	2	1	2	0	0	18
P3A	11	4	0	2	0	0	17
P4A	12	3	0	0	1	0	16
P5B	8	4	4	2	2	0	20
P6A	6	8	5	1	0	0	20
P6B	13	3	4	0	0	0	20
Total	112	29	27 (48%)	21 (38%)	4 (7 %)	4 (7 %)	197
	141		56				
	71,6' %		28,4 %				

Tableau 7: *Classes et risques*

Un élève est absent de ce tableau (197 élèves au lieu de 198 élèves). C'est un élève de la classe de P1B. Il a juste été encodé pour le cheminement et n'apparaît donc pas dans ce tableau relatif aux risques.

Ce tableau met en évidence que presque la moitié des élèves à risque sont dans la catégorie risque faible (48 %), un peu moins de la moitié dans la catégorie à risque modéré (38 %) et seulement 14 % dans les risques sévères et sévères aggravés.

Trois classes se distinguent dans ce tableau : la M3B, la P1A et la P5B. Elles concentrent à elles seules, la moitié des élèves à risque de décrochage soit 28 élèves, la classe de P1A en totalisant la moitié à elle seule. Notons néanmoins qu'elles situent les élèves à risque principalement à risque faible ou modéré.

1.3 La description des élèves

Le questionnaire 3 est une échelle sémantique différentielle qui comprend 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire d'adjectifs peut prendre une valeur de -3 à +3. Le score maximum positif est +54 et le score maximum négatif -54. Selon le guide du logiciel « *Premiers signes* », les catégories suivantes sont attribuées aux scores du questionnaire 3 :

- Entre +10 et +54 = description très positive
- Entre +9 et 0 = description positive, mais faible
- Entre -1 et -10 = description négative
- De -11 à -54 = description très négative

Le résultat du questionnaire 3 sert surtout, comme complément, à situer le niveau de risque de l'élève : risque faible, modéré ou sévère.

Questionnaire 3					
	Très négatif -11 à -54	Négatif -1 à -10	Positif 0 à 9	Très positif 10 à 54	Total
Classe					
M3A	0	0	0	0	0
M3B	4	0	0	2	6
P1A	3	3	2	6	14
P1B	2	0	0	4	6
P2A	1	0	0	5	6
P2B	0	1	1	1	3
P3A	1	1	0	0	2
P4A	0	0	1	0	1
P5B	1	0	1	6	8
P6A	0	0	1	5	6
P6B	0	0	0	4	4
Total	12	4	6	34	56
	21 %	7 %	12 %	60 %	
	28 %		72 %		

Tableau 8: *Classes et questionnaire 3*

Ce tableau montre que majoritairement, les enseignants ont une vision positive et très positive de leurs élèves. Pour la classe de M3B, l'enseignante, en complétant les échelles sémantiques, a souvent placé ses élèves à risque dans la partie négative du tableau.

En revanche, l'enseignante de P1A, qui a le plus d'élèves à risque, a elle, complété les échelles sémantiques dans la partie positive du tableau. Dans la classe de P3A, les deux élèves à risque sont des garçons et l'enseignante, en complétant les échelles sémantiques, les a placés dans la partie très négative du tableau. Dans la classe de P5B, l'enseignante a une vision très positive de 75 % (6 élèves sur 8) de ses élèves à risque. Dans la classe de P6B, l'enseignante a une vision très positive pour l'ensemble de ses élèves à risque.

1.4 Des résultats liés au genre

1.4.1 Liens entre le cheminement anticipé de l'élève et le genre

Cheminement et genre				
	Garçons	Filles	Total	
Cheminement 1 (sans difficulté)	28	54	82	Sans risque
Cheminement 2 (difficulté légère)	32	22	54	
Total	60 (63 %)	76 (74 %)	136 (69 %)	
Cheminement 3 (difficulté importante)	27	26	53	A risque
Cheminement 4 (difficulté très importante)	8	1	9	
Total	35 (37 %)	27 (26 %)	62 (31 %)	
Total	95	103	198	

Tableau 9: *Cheminevements et genre*

A la lecture de ce tableau, 136 élèves (69 %) sont considérés comme « sans difficulté » et 62 élèves (31 %) « en difficulté ». Les filles (74 %) ont un cheminement anticipé moins en difficulté alors que les garçons (37 %) présentent au contraire des cheminements plus en difficulté.

Pour les difficultés importantes, la répartition en genre est semblable, en revanche, sans être significative, une majorité de garçons se situent dans les « difficultés très importantes ».

On peut donc observer une différence de genre en défaveur des garçons. Il semblerait donc que déjà dans le cheminement anticipé de l'élève, les garçons soient plus perçus comme des élèves à risque.

1.4.2 Liens entre les types d'élèves et le genre

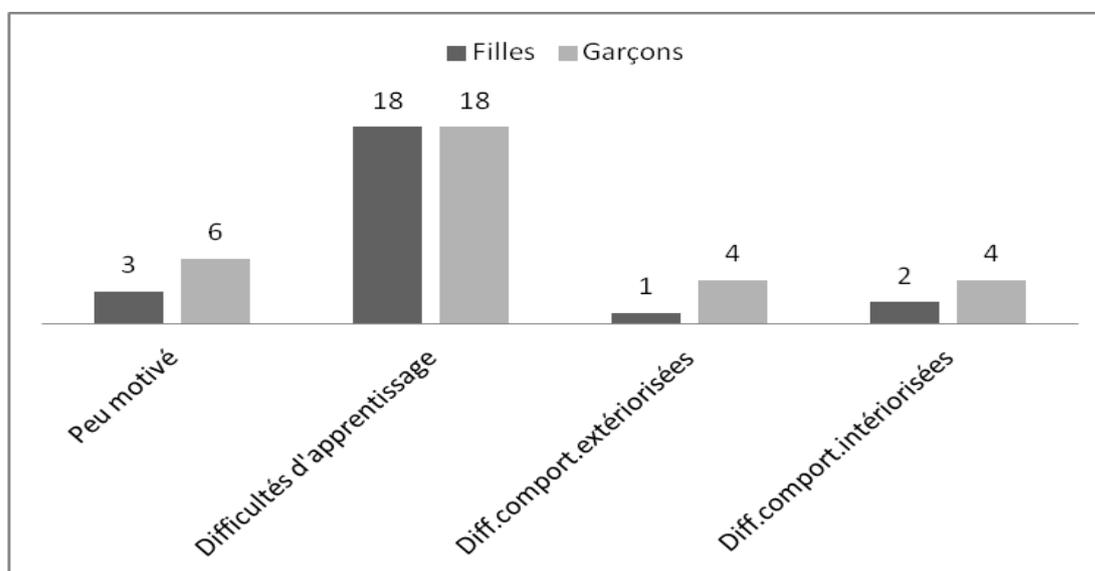


Figure 4: Répartition selon le genre dans les quatre types à risque

Cette figure permet d'observer qu'il n'y a pas de différence de genre pour les difficultés d'apprentissage mais les filles sont moins nombreuses que les garçons pour les trois autres types.

Pour les types d'élèves, voici la répartition des risques :

A risque			
	Garçons	Filles	Total
Risque faible	12	15	27
Risque modéré	12	9	21
Risque sévère	4	0	4
Risque sévère aggravé	4	0	4
	32 (57 %)	24 (43 %)	56 (100 %)

Tableau 10: Elèves à risque et genre

Encore une fois, il existe une différence entre les filles et les garçons. Ceux-ci sont plus nombreux (57 %) dans les élèves à risque que les filles (43 %).

La différence entre garçons et filles apparaît également dans la répartition des 141 élèves sans risque :

Sans risque			
	Garçons	Filles	Total
Sans risque	41	71	112
A surveiller	21	8	29
	62 (44 %)	79 (56 %)	141 (100 %)

Tableau 11: *Elèves sans risque et genre*

Les filles sont majoritaires dans les « sans risque » (56 %) par rapport au nombre total de garçons et de filles considérés « sans risque ».

1.4.3 Liens entre la description des élèves et le genre

Très négatif -11 à -54		Négatif -1 à -10		Positif 0 à 9		Très positif 10 à 54		Total
Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
10	3	3	2	4	1	15	18	56
31%	13 %	9 %	8 %	13 %	4 %	47 %	75 %	

Tableau 12: *Résultats au questionnaire 3 selon le genre*

Ce tableau permet d'observer que 40 % des garçons qui ont été évalués par le questionnaire 3 se retrouvent dans les catégories très négatives ou négatives alors que les filles (21 %) le seront deux fois moins.

2. Des facteurs de risque non mesurés par l'outil « *Premiers signes* »

2.1 Le redoublement

L'outil ne permet pas de prendre cette donnée en considération mais il nous a semblé opportun de vérifier l'hypothèse scientifique qui dit que le redoublement est un fort prédicteur de décrochage scolaire.

Sur les 198 élèves participant au dépistage, 21 élèves (environ **10 %**) doublent ou ont déjà doublé 1 ou 2 fois (pour un garçon en P6B, 2^{ème} redoublement).

Sur les 198 élèves, 9 filles (4 %) et 12 (6 %) garçons sont en retard. Pour ces 21 élèves, 14 ont doublé durant le cycle 5-8, 6 durant le cycle 8-10 et 2 durant le cycle 10-12. Nous arrivons à 22 redoublements puisqu'un élève a redoublé 2 fois.

Sur les 21 élèves concernés par le redoublement dans l'échantillon, on retrouve 10 élèves (qui doublent ou qui ont doublé) identifiés à risque dans le dépistage soit **47 %** (presque la moitié). Les élèves en retard sont surreprésentés dans les 56 élèves à risque de décrochage.

Sur 56 élèves à risque de décrochage 10 (soit presque 18 %) ont déjà doublé. Sur les 10 élèves en retard, 4 filles et 6 garçons dont un qui double pour la deuxième fois (l'élève 11 de P6B).

- Deux filles et deux garçons doublent leur première année primaire,
- Un garçon double sa deuxième année primaire,
- Un garçon double sa cinquième année primaire et un autre est en cinquième et en retard,
- Deux filles sont en retard en sixième année primaire et un garçon double pour la deuxième fois en sixième année primaire.

La moitié des élèves en retard sont en première ou deuxième année primaire.

2.2 L'absentéisme

L'outil ne permet pas d'évaluer l'absentéisme des élèves. Afin d'avoir des données quant aux absences des élèves à risque de décrochage, nous avons effectué deux démarches :

- Pour les 56 élèves à risque de décrochage, nous avons relevé dans les registres des présences le nombre de jours d'absences justifiées et injustifiées pour chacun des élèves tout au long de l'année (soit 10 mois). Pour les élèves de maternelle, les absences justifiées ou injustifiées n'existent pas. L'enfant est soit présent soit absent.
- Nous avons demandé à la direction de nous indiquer si des élèves (faisant partie des élèves dépistés) avaient été signalés au Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS) pour plus de 9 demi-journées d'absences injustifiées.

Pour avoir une vision d'ensemble de ces résultats, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 7. Nous présentons, ci-dessous, un tableau reprenant des cas d'élèves interpellants.

Elève + Classe	Garçon	Fille	Année scolaire 2015-2016= 324 demi-journées		
			Présences	Absences	TOTAL
Elève 5 M3B	oui		254	70 (21 %)	324
			Absences justifiées	Absences injustifiées	TOTAL des absences
Elève 14 P1A	oui		59	8	67 (20 %)
Elève 17 P2A	oui		65	54	119 (37 %)
Elève 12 P5B	oui		58	11	69 (21 %)
Elève 18 P6A		oui	68	16	84 (26 %)
	4	1			

Tableau 13 : *Demi-jours d'absences justifiées ou non durant l'année scolaire 2015-2016*

Pour l'élève 17 P2A, un garçon, trois dossiers ont été envoyés au Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS) durant l'année pour ses absences injustifiées. Cet élève a été identifié à risque sévère aggravé en difficultés de comportements intériorisées et est en retard.

Pour les élèves 12 P5B et 18 P6A, ayant plus de 9 demi-journées d'absences injustifiées, aucune démarche de la part de l'école n'a été effectuée vers le SCOS car ces absences ont eu lieu majoritairement les deux dernières semaines de juin.

Les élèves présents dans ce tableau ont été absents plus d'un cinquième de l'année scolaire.

Deux d'entre eux, l'élève 5 M3B (un garçon) et l'élève 14 P1A (un garçon), ont été identifiés à risque modéré en difficultés d'apprentissage tandis que l'élève 12 P5B (un garçon) à risque sévère et peu motivé, l'élève 18 P6A (une fille) à risque modéré et peu motivé également. Les élèves 12 P5B et 18 P6A sont en retard.

2.3 Un cumul de facteurs de risque

En croisant toutes nos informations relatives aux types d'élèves à risque, au redoublement et à l'absentéisme, nous obtenons le tableau suivant. Nous avons également associé le genre à nos données.

Elèves	Types à risque	Redoublement	Absentéisme	Total	Genre	
					Garçon	Fille
Elève 5 M3B	Difficultés d'apprentissage		x	2 facteurs	x	
Elève 7 P1A	Difficultés de comportements extériorisées	x		2 facteurs	x	
Elève 14 P1A	Difficultés d'apprentissage		x	2 facteurs	x	
Elève 19 P1A	Difficultés d'apprentissage	x		2 facteurs	x	
Elève 2 P1B	Difficultés d'apprentissage	x		2 facteurs		x
Elève 10 P1B	Peu motivé	x		2 facteurs	x	
Elève 17 P2A	Difficultés de comportements intériorisées	x	x	3 facteurs	x	
Elève 1 P5B	Difficultés de comportements extériorisées	x		2 facteurs	x	
Elève 12 P5B	Peu motivé	x	x	3 facteurs	x	
Elève 10 P6A	Difficultés d'apprentissage	x		2 facteurs		x
Elève 18 P6A	Peu motivé	x	x	3 facteurs		x
Elève 11 P6B	Difficultés de comportements intériorisées	x		2 facteurs	x	
12 élèves		10 redoublants			9(75%)	3(25%)

Tableau 14: *Croisement types d'élèves à risque et facteurs de risque*

Douze élèves sur 56 (soit 21,5 %) cumulent deux ou trois facteurs de risque. Si nous associons le genre à notre lecture, neuf garçons sont particulièrement à risque de décrochage.

3. Comparaison des résultats de notre école et des résultats de l'échantillon québécois.

Dans la partie théorique, nous avons présenté trois tableaux de résultats du logiciel « *Premiers signes* » au Québec. Le premier présentait l'échantillon, le deuxième présentait les différents niveaux de risque et un dernier tableau présentait la répartition de l'échantillon selon les types de difficultés.

Répartition selon le type de difficulté					
3 CS 3160 élèves (échantillon) Québec			Une école 198 élèves FWB		
Type de difficulté	Nombre d'élèves	Pourcentage	Type de difficulté	Nombre d'élèves	Pourcentage
Apprentissage	474	54,5 %	Apprentissage	36	64 %
Extériorisé	212	24,5 %	Extériorisé	5	9 %
Intériorisé	121	14 %	Intériorisé	6	11 %
Peu motivé	61	7 %	Peu motivé	9	16 %
Total	868	100 %	Total	56	100 %

Tableau 15: *Comparaison des types de difficultés dans l'échantillon au Québec et dans notre école.*

On observe dans ce tableau que leurs élèves, comme les nôtres, se situent en premier lieu dans les difficultés d'apprentissage mais que des différences existent pour les autres types. Dans l'échantillon au Québec, la proportion d'élèves ayant des problèmes de comportements extériorisés (24,5 %) est largement supérieure à celle de notre échantillon (9 %). En revanche, dans notre école, les élèves peu motivés (16 %) sont plus représentés qu'au Québec (7 %).

Répartition des différents niveaux de risque					
3 CS 3 160 élèves (échantillon) Québec			Une école 197 élèves FWB		
Niveau de risque	Nombre d'élèves	Pourcentage	Niveau de risque	Nombre d'élèves	Pourcentage
Sans type	24	0,75 %	Sans type	7	3,5 %
À surveiller	493	15,5 %	A surveiller	29	15 %
Risque faible	221	7 %	Risque faible	27	14 %
Risque modéré	293	9,5 %	Risque modéré	21	10,5 %
Risque sévère	354	11,25 %	Risque sévère	8	4 %
Nombre sans risque	1775	56%	Nombre sans risque	105	53 %
Total	3 160	100 %	Total	197	100 %

Tableau 16: Comparaison des niveaux de risque entre l'échantillon au Québec et notre école

Les résultats sont pratiquement équivalents en ce qui concerne les élèves considérés comme « sans risque » c'est-à-dire les « sans type », les « à surveiller » et les « sans risque ». En revanche nos résultats diffèrent et s'inversent même par rapport au niveau de risque :

- Dans l'échantillon du Québec, c'est d'abord le risque sévère le plus important (11,25 %) puis le risque modéré (9,5 %) et enfin le risque faible (7 %).
- Dans notre école en FWB, c'est d'abord le risque faible qui est prépondérant (14 %) puis le risque modéré (10,5 %) et enfin le risque sévère (4 %).

Notons néanmoins, que pour le risque modéré, nos résultats sont presque identiques.

Afin d'établir une comparaison des résultats issus de l'échantillon au Québec et les nôtres, liés au genre, nous nous sommes intéressée aux résultats de la commission scolaire A (constituée 1619 élèves) dans laquelle nous avons deux types d'écoles : les écoles dites « Régulier » scolarisant des élèves « similaires » aux nôtres et les écoles SIAA (Stratégie d'Intervention Agir Autrement) scolarisant des élèves de milieux défavorisés. Notre analyse porte sur les élèves issus des écoles « Régulier ».

Pourcentage de risque et comparaison G / F									
Commission scolaire A Types d'écoles	Nombre d'élèves	Sans Risque		A Risque		A Risque Garçons		A Risque Filles	
		Régulier (élèves « similaires » aux nôtres) au Québec	614	456	74 %	158	26 %	96	60 %
Notre école en FWB	197	141	71,5 %	56	28,5 %	32	57 %	24	43 %

Tableau 17: *Elèves sans ou à risque selon le genre dans l'échantillon au Québec et dans notre école*

Par ce tableau, nous pouvons constater, qu'au Québec comme dans notre école, les pourcentages sont similaires au niveau des « sans risque » (Echantillon Québec : 74 % et notre école en FWB : 71,5 %) et des « à risque » (Echantillon Québec : 26 % et notre école en FWB : 28,5 %). Les garçons, comme dans notre échantillon, sont plus à risque que les filles.

Toutefois, nous avons établi cette comparaison sur base d'un seul établissement belge en FWB ; il faut donc prendre ces résultats avec précaution.

4. Conclusion

Cette première partie d'analyse a permis de confirmer notre deuxième hypothèse : l'outil « *Premiers signes* » a identifié des profils à risque de décrochage dans notre échantillon. Sur 198 élèves dépistés, 56 sont à risque de décrochage majoritairement en difficulté d'apprentissage. Ces élèves se situent à risque faible pour presque la moitié. L'outil a permis également de mettre en évidence une différence entre les filles et les garçons à risque en défaveur des garçons quant à leur cheminement anticipé, les niveaux de risque et leur perception par leurs enseignants. Certains élèves cumulent plusieurs facteurs de risque liés au redoublement et à l'absentéisme. Dix de nos élèves à risque sont en retard d'un an et pour un élève, de deux ans. Six de nos élèves à risque ont été absents un cinquième ou plus du temps scolaire. Nous avons ainsi pu identifier des élèves porteurs de deux, trois ou quatre facteurs de risque. Ces résultats confirment ainsi notre troisième hypothèse.

Notre quatrième hypothèse fut également confirmée mais partiellement. Si l'échantillon au Québec et notre école obtiennent les mêmes résultats quant aux types de difficultés des élèves, à savoir les difficultés d'apprentissage, une différence apparaît pour les risques. Le risque faible est dominant chez nous et le risque sévère chez eux. Nos résultats sont similaires quant au genre : les garçons sont plus à risque que les filles.

5. Les résultats des entretiens

Rappelons ici que les entretiens visent à éclairer nos données et ont permis d'obtenir des éléments intéressants à mettre en lien avec nos résultats. Toutes les informations présentées ici proviennent des annexes liées aux entretiens individuels et collectifs post-encodage : annexes 8 à 10.4.

Cette deuxième partie de présentation de résultats, nous permettra de confirmer ou non nos hypothèses 1 et 5, à savoir :

- ✓ Hypothèse 1 : L'outil « *Premiers signes* » est utilisable sur notre terrain.
- ✓ Hypothèse 5 : Le recours à cet outil et l'exploitation de ses résultats ne seront possibles, et intéressants en matière de lutte contre le décrochage, que si l'équipe éducative se montre partie prenante tout au long du projet.

5.1 Résultats des entretiens collectifs et individuels post encodage

5.1.1 L'avis des enseignants quant à l'outil

Quatre enseignants sur onze n'ont pas été interrogés :

- L'enseignant de P4A : nous avons pris plusieurs rendez-vous avec cet enseignant mais il s'est à chaque fois désisté. Nous n'avons pas insisté.
- L'enseignante de P2A : elle était en arrêt maladie lors des entretiens collectifs et individuels qui ont suivi le dépistage.
- Les enseignantes de M3A et M3B : elles n'étaient pas présentes lors de l'entretien collectif suivant le dépistage. Aucun entretien individuel ne fut organisé avec elles car elles n'avaient pas de disponibilités qui coïncidaient avec les nôtres.

Nous les avons donc rencontrées dans leur classe quelques minutes (leurs élèves étaient présents) pour leur donner leurs résultats du dépistage mais aucune discussion n'eut lieu par rapport à l'outil.

Rappelons que pour identifier les enseignantes, nous utilisons trois éléments : une lettre, M ou P pour maternelle ou primaire, un chiffre qui indique l'année d'étude (première année, deuxième année, etc.) et une lettre A ou B car il y a parfois deux classes dans un même niveau d'étude.

5.1.1.1 L'intérêt de l'outil pour les enseignantes

Pour certaines enseignantes, l'outil permet de prendre un temps de recul, de se poser des questions, de prendre le temps de réfléchir à chaque élève de la classe. Ce point de vue est partagé par quatre enseignantes. Lors de l'entretien, elles s'expriment ainsi :

«...on se pose certaines questions qu'habituellement on ne se serait peut-être pas posées... Ou, à la limite, on se les pose mais peut-être trop tard dans l'année ou en fin d'année. On constate que ...Mais on ne s'est pas posé la question plus tôt. » (Enseignante P5B)

« Je trouve l'outil utile, il m'a permis de me pencher plus spécifiquement sur les élèves... » (Enseignante P1B).

L'outil a permis de prendre :

« ...vraiment le temps de réfléchir à chaque enfant en particulier. » (Enseignante P6A)

« Ça permet déjà de se poser la question, donc, sur chaque élève... Parce qu'on ne se pose pas spécialement des questions sur chaque élève... On se pose des questions sur les élèves où c'est un peu plus compliqué et pas nécessairement des élèves qui sont un peu en retrait. Donc, là j'ai dû me questionner sur tout le monde. » (Enseignante P3A)

D'autres enseignantes ont mentionné que l'outil était adéquat, bien adapté et rejoignait leur point de vue. Après lecture du tableau des résultats, voici ce qu'elles disent :

« ...finalement, ce que je pensais avant s'est révélé exact. » (Enseignante P6A)

« ...à mon avis les questions sont bien étudiées, sont bien adaptées parce que je n'ai pas de surprise par rapport aux résultats... Les trois questionnaires sont utiles dans l'ensemble...Il faut réfléchir mais je n'ai pas eu de problèmes de compréhension...» (Enseignante P2A)

Une enseignante indique que les résultats pourraient être liés à la sévérité de l'enseignante et permettraient de prendre conscience d'attentes peut-être trop élevées :

« ... je trouve que c'est utile (le dépistage) parce que, toi aussi, tu peux te remettre un peu en question. Que si j'ai autant d'élèves en difficulté, c'est peut-être que je vise trop haut, ou que j'espère trop des élèves...» (Enseignante P2A)

Deux enseignantes (P3A et P1B) de leur côté sont préoccupées par le fait « d'étiqueter » les élèves. L'enseignante de P3A pense que quand on donne un avis (positif ou négatif) sur un enfant, c'est lui mettre une étiquette mais ajoute :

« ...moi, dans ma tête ce n'est pas resté une étiquette. » (Enseignante P3A)

Elle précise que durant l'encodage, elle percevait certains enfants négativement mais que ceux-ci, durant l'année scolaire, ont démontré le contraire. Elle prend l'exemple d'un de ses élèves qui durant l'année a montré qu'il était bien plus performant en mathématique que ce qu'elle pensait. Elle dira :

« Il reste des difficultés en français mais l'étiquette, elle n'est pas restée dans ma tête, tu vois. Mais, peut-être bien chez les autres (les enseignants), je n'en sais rien. Je ne sais pas comment les autres réagissent » (Enseignante P3A)

L'enseignante de P1B rejoint cette idée d'étiquette mais parle de « cataloguer l'enfant ». Afin de l'éviter, elle dira qu'elle a pris beaucoup de temps pour encoder pour être le plus objective, le plus juste possible vis-à-vis de ses élèves et ne pas les enfermer dans une catégorie.

5.1.1.2 Les difficultés liées à l'outil pour les enseignants

Les difficultés rencontrées par les enseignants sont liées au contenu et à la forme des questionnaires.

Pour deux d'entre elles (P5B, P6A), la définition proposée pour les types d'élèves et les adjectifs qualificatifs pouvait être interprétée :

« [...] *on peut avoir différentes interprétations...Finalement, on (P6A et P5B) se mettait d'accord plus ou moins...Quand on remplissait les questionnaires, pour certains mots, on avait différentes interprétations. Alors, on disait que ce mot-là, on considérait que c'est ça. Mais on avait chacun des choses différentes.* » (Enseignante P6A)

Pour la définition des adjectifs, elles lisaient la proposition, en discutaient et se mettaient d'accord sur ce que signifiait cet adjectif pour elles (signification qui pouvait être différente de celle du logiciel). Une autre (P6B) choisissait un adjectif puis retournait voir la définition et changeait car ce qu'elle avait mis d'abord ne correspondait pas à la définition proposée. Elle faisait donc la démarche inverse des enseignantes de P5B et de P6A.

Trois enseignantes auraient souhaité une autre présentation pour l'échelle sémantique. L'enseignante de P1A aurait voulu :

« *L'échelle des adjectifs, ne pas les opposer et les mettre l'un en dessous de l'autre, le neutre me dérangeait...* » (Enseignante P1A)

Et les enseignantes de P5B et P6A auraient voulu la scinder en deux parties (reprenant les mêmes adjectifs). La première pour le comportement en classe et l'autre pour le comportement en dehors de la classe car un élève en difficultés de comportement peut avoir une grille très positive. Or, en classe, sous leur conduite ajouteront-elles, les élèves n'avaient pas de difficultés de comportement mais à l'extérieur et avec d'autres personnes, ils pouvaient en rencontrer.

Pour deux enseignantes (P1B et P5B), il était difficile de sélectionner un type particulier car certains élèves auraient pu correspondre à deux profils :

« *J'ai eu des difficultés par rapport au profil, à leur définition, ... il aurait bien été dans deux profils à la fois ...* » (Enseignante P1B)

« *Tu vois, moi, ce qui me perturbe c'est que j'ai un enfant comme Elève 12 5B : peu motivé, à risque sévère mais peu motivé. Donc, il n'est pas...Mais à risque sévère. Mais il n'est pas dans mes difficultés d'apprentissage [...] Mais, il est en difficulté d'apprentissage.* » (Enseignante P5B)

Deux enseignantes (P1A et P2A) ne comprennent pas pourquoi des élèves sont à risque et d'autres pas. Les enseignantes de P1A et P1B pensent même s'être trompées puisque le résultat ne correspond pas à ce qu'elles pensaient. Trois enseignantes (P1A, P1B et P2B) soulignent qu'après trois mois (date des entretiens individuels), certains changeraient de type positivement ou négativement : certains quitteraient des types à risque/sans risque et d'autres entreraient dans des types sans risque/à risque.

5.1.2 Conclusion

Notre hypothèse 1 est confirmée : les enseignants ont utilisé l'outil tel qu'il est construit. Les trois questionnaires n'ont pas été modifiés ni dans leur forme ni dans leur contenu avant le dépistage.

Cependant, certains enseignants soulignent la difficulté de compréhension dans le descriptif proposé pour certains questionnaires mais cette difficulté a-t-elle impacté nos résultats ? En associant leur propre signification aux définitions proposées, ont-ils influencé les résultats ? Des enseignants ont éprouvé des difficultés à associer un profil à leurs élèves, précisant qu'ils pourraient être dans deux profils. Cette contrainte de choix a-t-elle eu une incidence sur les résultats ? D'autres pensent qu'ils se sont trompés car le résultat ne correspond pas à ce qu'ils percevaient. Ces remarques viennent des titulaires de première et deuxième année qui ont reçu les résultats trois mois après le dépistage et qui, donc, ont observé une évolution positive ou négative à l'inverse des titulaires du cycle 10/12 qui ont reçu les résultats la semaine suivante. Pour nous, ils ne se sont pas trompés, les élèves ont évolué et c'est le second dépistage en fin d'année qui aurait pu et dû montrer des changements (positifs ou négatifs). Celui-ci n'a pas eu lieu mais il est une condition nécessaire à l'implémentation de l'outil « *Premiers signes* ».

5.1.3 Les pistes d'intervention proposées par les enseignants

Nous avons regroupé celles-ci dans un tableau afin d'en faciliter la présentation mais également pour faire apparaître que ces interventions pourraient être organisées selon les enseignants dans l'école et à l'extérieur de l'école.

Lieu	Interventions (dans le cycle supérieur 10/12)	Interventions (dans le cycle 5/8 et le cycle moyen 8/10)
Dans l'école	Faire des groupes verticaux où les élèves de 3-4-5 et 6, par ateliers, reverraient des matières où ils ont des difficultés.	Rencontrer les titulaires de maternelle afin d'échanger quant aux matières prioritaires à voir en maternelle pour préparer les élèves à l'école primaire. Travailler 2 périodes/semaine en vertical : proposer divers ateliers (3ème maternelle, 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année) dans lesquels on travaillerait en remédiation pour les élèves en difficulté et en dépassement pour les autres.
Créer un outil dans lequel on pourrait cibler les difficultés rencontrées par tel ou tel enfant à risque. Exemple : il est à risque en difficulté d'apprentissage et c'est principalement ces matières ou ces points de matières qui sont à travailler.		
Dans les classes	Mettre en place le tutorat dans les classes Organiser des ateliers « à l'aide » dans les classes : un enfant indique qu'il éprouve des difficultés dans telle branche et c'est un élève qui s'inscrit pour lui venir en aide (= je me sens compétent pour l'aider).	Organiser la prise en charge par les titulaires du cycle supérieur, qui prestent 22 périodes au lieu de 24, des élèves à risque de décrochage pendant ces 2 périodes (principalement en 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année). Qu'il en soit de même pour le maître d'adaptation.
En dehors de l'école	Pour les difficultés de comportement intériorisées et extériorisées, faire appel à la Cellule prévention violence de la commune.	

Tableau 18: *Interventions proposées par l'équipe éducative*

Ce tableau met en avant le fait que les titulaires ont une volonté de s'associer entre eux pour construire des interventions et qu'ils veulent aussi privilégier les interventions individuelles vers les élèves à risque en utilisant le personnel présent dans l'école (titulaires de 5^{ème} et 6^{ème} années et le maître d'adaptation). Afin d'apporter une aide plus ciblée aux élèves à risque, ils veulent construire un outil pour préciser la nature des difficultés. La seule intervention prévue à l'extérieur de l'école est une intervention vers la Cellule de prévention de la commune qui intervient principalement pour les problèmes de violence.

Lors de l'entretien des titulaires du cycle 5/8 (duquel les titulaires de maternelle étaient absentes) et du cycle moyen 8/10, deux informations importantes selon nous sont apparues :

- Certaines enseignantes ont évoqué la difficulté de travailler, de rencontrer ou simplement de parler avec les enseignantes de maternelle. Cet état des choses ne permettait pas ou ne permettrait pas de construire les pistes proposées. Il faudrait peut-être, selon elles, avant d'envisager quoi que ce soit, avoir une discussion avec ces titulaires autour d'une table dans l'intérêt des élèves et taire les « rancunes » de chacune. La directrice proposait même d'utiliser les résultats du dépistage pour entamer la conversation sans critiquer l'une ou l'autre mais simplement en croisant la vision des titulaires de maternelle par rapport à leurs anciens élèves et les résultats du dépistage.
- Le temps nécessaire qu'il faudrait libérer pour organiser des concertations en vue de construire les interventions. Pour certaines, c'est impossible à organiser car les disponibilités de chacun pendant le temps scolaire ne coïncident pas.

5.2 Résultats des entretiens individuels de fin d'année

Ces entretiens, qui ont eu lieu entre le 15 mai et le 15 juin 2016, ont permis d'obtenir trois informations : la perspective de l'enseignant quant au futur scolaire de ses élèves à risque, son avis quant à l'évolution de ceux-ci et enfin un relevé des aides apportées à ces élèves pendant l'année.

Parmi les 11 enseignants concernés par le dépistage en novembre 2015, une seule ne fut pas rencontrée en fin d'année : c'est l'enseignante de M3A qui n'avait pas d'élèves à risque dans sa classe.

Toutes les informations contenues dans cette partie proviennent des annexes 10.1 à 11.10.

5.2.1 Le cheminement scolaire futur de l'élève à risque

Nous avons demandé aux enseignants d'anticiper le passage ou non de leur élève dans la classe supérieure.

Classe	Passage dans la classe supérieure	Redoublement	Total
M3B	6		6
P1A	11	Elèves 6, 11 et 18	14
P1B	4	Elèves 7 et 11	6
P2A	6		6
P2B	2	Attend les évaluations non certificatives de fin de deuxième pour se prononcer pour l'Elève 1	3
P3A	2		2
P4A	1		1
P5B	8		8
	40	6	46
	Obtiendra son CEB	Inquiétudes par rapport au CEB	
P6A	Trois élèves	Elèves 7, 13 et 18	6
P6B	Trois élèves	Elève 11	4
	6	4	10
			56 élèves à risque

Tableau 19: *Anticipation du cheminement en 2016-2017*

Ce tableau montre que pour les enseignants, 40 élèves iront dans les classes supérieures, cinq ou six redoublements sont envisagés, principalement dans les classes de première et deuxième années et que quatre élèves, en sixième année, risquent de ne pas obtenir leur CEB.

5.2.2 L'évolution de l'élève à risque

Les enseignants nous parleront de leurs élèves à risque en précisant plusieurs éléments : la manière dont ces élèves travaillent, leurs difficultés scolaires (principalement liées aux mathématiques ou au français), le suivi à la maison et les interventions qui eurent lieu auprès de ces élèves à risque. Cette dernière information sera développée dans le point suivant.

Les élèves supposés redoubler n'ont pas été repris dans ce tableau puisqu'ils sont présentés dans le point 5.2.1.

Classe	Informations obtenues	Elèves à risque
M3B	Deux élèves sur 6 sont en grandes difficultés (Elève 1 et Elève 10). Ces élèves ne sont pas suivis à la maison selon elle. Pour elle, l'Elève 1 relève de l'enseignement spécialisé. Deux élèves sur 6 ont bien progressé (Elève 3 et Elève 14). Pour l'Elève 5 et l'Elève 9, des problèmes de comportements sont apparus et sont plus inquiétants que les difficultés d'apprentissage. Le contexte familial est difficile pour ces enfants (violence, absence d'un des deux parents)	6
P1A	Trois élèves sont « <i>sortis d'affaire</i> » comme le dit l'institutrice : Elèves 1, 5 et 15 Pour les 8 autres élèves, son constat ne montre aucun changement lié aux types d'élèves à risque qu'elle a dans sa classe : les élèves éprouvent toujours des difficultés. Les élèves 14, 19 et 20 ne sont pas suivis à la maison.	14
P1B	Les élèves 2 et 10 ne préoccupent plus l'enseignante ; ils ont bien progressé. L'élève 7 inquiète car ses problèmes de comportements se sont aggravés selon elle. Cet élève, selon le CRE, relèverait de l'enseignement spécialisé. Les élèves 13 et 14 sont en grandes difficultés mais ils iront en 2 ^{ème} année.	6
P2A	Un élève, très inquiétant pour elle, est l'élève 17 qui est très souvent absent. Elle indiquera qu'elle le laissera aller en 3 ^{ème} année car il a déjà doublé sinon il sera orienté vers l'enseignement spécialisé et il n'y a pas sa place selon elle. Pour ses autres élèves, elle pense que cela ira mais qu'il faudra les suivre en 3 ^{ème} année.	6
P2B	Les élèves 1 et 14 ont bien progressé en mathématiques mais cela reste difficile en français. L'élève 13 a des problèmes de comportement plus inquiétants que ses difficultés d'apprentissage.	3
P3A	Cette enseignante nous dira qu'elle prend tous ses élèves en difficulté avec elle en quatrième année.	2
P4A	L'enseignant pense que l'élève 5 relève de l'enseignement spécialisé. Il n'est pas suivi à la maison mais a un professeur particulier.	1
P5B	Les élèves 1, 8, 11, 12 sont des élèves avec de grosses difficultés d'apprentissage et ils ne sont pas suivis à la maison. Les élèves 4 et 14 sont « <i>sortis d'affaire</i> » dira-t-elle et ils sont suivis à la maison. Les élèves 17 et 19 (identifiés en difficulté d'apprentissage et peu motivés) ont des problèmes de comportement.	8
P6A	Les élèves 7, 10, 12, 13 et 18 sont des élèves faibles voire très faibles qui cumulent des difficultés en français et en mathématiques. Ils sont suivis à la maison sauf l'élève 18. L'élève 19 est en difficulté mais volontaire et travailleuse selon l'institutrice.	4
P6B	L'élève 11 est en très grandes difficultés selon elle. Les élèves 17 et 20 sont volontaires, travaillent et sont suivis à la maison. L'élève 12 est en difficulté et son enseignante pense qu'elle éprouvera des difficultés de comportements dans le secondaire.	4
		56

Tableau 20: Informations sur les élèves à risque par les enseignants

Par rapport au contenu de ce tableau, nous pouvons supposer que :

- Sur 56 élèves à risque, 9 élèves ne seraient plus à risque.
- Les autres élèves à risque éprouvent toujours des difficultés, certains encore plus.
- Le contexte familial et l'implication des parents semblent avoir une importance positive ou négative pour les enseignants.

5.2.3 Les interventions réalisées auprès des élèves à risque

5.2.3.1 Les interventions extérieures à l'école

Pour l'ensemble des 10 classes, nous avons relevé cinq appuis extérieurs à l'école apportés aux élèves à risque durant l'année scolaire 2015-2016.

Au CRE (ou Centre de rééducation de l'enfance) et au Centre de guidance, l'élève peut être suivi par une logopède, un psychologue, une psychomotricienne et une assistante sociale.

Classes	Logopède	CRE	Psychologue	Centre de guidance	Cours particuliers	Total/ élèves à risque
M3B		Elève 1 M3B				1/6
P1A	Elève 3 P1A Elève 7 P1A Elève 11 P1A Elève 15 P1A Elève 20 P1A Elève 21 P1A		Elève 6 P1A Elève 18 P1A	Elève 14 P1A		9/14
P1B	Elève 2 P1B Elève 11 P1B	Elève 7 P1B				3/6
P2A	Elève 7 P2A Elève 12 P2A				Elève 4 P2A	3/6
P2B	Elève 13 P2B					1/4
P3A	Elève 1 P3A					1/2
P4A					Elève 5 P4A	1/1
P5B		Elève 17 P5B	Elève 19 P5B			2/8
P6A	Elève 19 P6A					1/6
P6B	Elève 11 P6B				Elève 11 P6B	1/4
	14 (25%)	3	3	1	3	23/56 (41%)

Tableau 21: Relevé des interventions extérieures et répartition des élèves à risque

Ce tableau nous montre que 25 % des élèves à risque sont suivis par un ou une logopède extérieur(e)s à l'école. Nous ne savons pas si les élèves suivis au CRE ou au centre de guidance voient une logopède, un psychologue ou tout autre intervenant de ces centres. La classe de P1A, qui rappelons-le, totalise 14 élèves à risque de décrochage, a 9 élèves qui reçoivent une aide extérieure, soit 64 % de son effectif à risque. La moitié (3 élèves chacune) des élèves à risque de la classe de P1B et P2A sont suivis à l'extérieur de l'école. Un élève, l'Elève 11 P6B se distingue dans ce tableau : il est suivi par un logopède et par un professeur particulier. Les aides extérieures sont majoritairement concentrées au premier cycle (cycle 5/8).

Sur un total de 56 élèves à risque de décrochage, 24 (soit 43 %) sont suivis à l'extérieur de l'école.

5.2.3.2 Les interventions intérieures à l'école

Rien ne nous permet d'évaluer ce que les enseignants ont réalisé dans leur classe comme interventions pour leurs élèves à risque de décrochage. Les interventions envisagées par les enseignants au point 2.1.3 n'ont pas donné lieu à une concrétisation sauf une : l'intervention du maître d'adaptation. En interrogeant cette personne (annexe 11.11), nous avons pu obtenir des informations concernant son travail.

Cette enseignante a été désignée dans l'école, à partir du 1^{er} octobre 2015 pour 22 périodes. Elle a, dans un premier temps, demandé à chaque titulaire quelle aide il souhaitait recevoir de sa part. Douze périodes étaient destinées aux classes de première et deuxième années.

Il faut d'abord remarquer que ce maître d'adaptation n'encadrerait pas systématiquement des élèves à risque ni nécessairement de manière individuelle. Sa tâche répondait en grande partie à des contingences liées aux desiderata des titulaires voire à des contraintes d'organisation. Ainsi, la verra-t-on s'occuper de demi-classes ou de petits groupes d'élèves (P1A et P1B), et parfois plus individuellement (P2A et P2B, P5B) d'élèves à risque dans de petits groupes.

Une bonne partie de sa tâche n'était pas liée au soutien scolaire proprement dit mais plutôt au soutien de l'enseignant. Cela allait des activités d'éveil (P3A) à la remise en ordre d'élèves absents (P4A) en passant par des manipulations en demi-classe (P5B) voire de la surveillance de travaux que la titulaire lui demandait d'effectuer (P6A) pendant que les élèves n'avaient pas de cours philosophiques.

Seule la classe de P6B laisse apparaître un travail spécifique ciblant les élèves à risque avec lesquels, ce maître d'adaptation pouvait, par petits groupes (4-5), revenir sur des matières incomprises.

L'intervention du maître d'adaptation a eu lieu dans 6 classes sur 9 et elle s'est déclinée selon quatre modalités : aide individuelle, en petits groupes, avec une demi-classe ou une classe complète.

Lors de son entretien, elle précisera que selon elle, son travail est important surtout en première et deuxième année primaire. Elle a observé des améliorations mais ajoute que cette aide doit se poursuivre après. Pour elle, il faut continuer d'intervenir face à ces élèves : ils ont progressé mais ils éprouvent encore des difficultés. Elle pense qu'un tel emploi devrait exister dans chaque école.

5.3 Orientation au 30 juin 2016 des 56 élèves à risque de décrochage

A la date du 30 juin 2016, 35 élèves à risque passent dans la classe supérieure soit 76 % de nos élèves à risque de décrochage. Ces 35 élèves restent dans l'école.

Intéressons-nous aux 21 élèves restants. Onze élèves sont issus des classes de M3B, P1A, P1B, P2A et P2B (tableau 22) et 10 des classes de P6A et P6B (tableau 23).

Classe	Elève	Types à risque	Redoublement	Changement d'école	Réorientation
3MB	Elève 1	Difficultés d'apprentissage			Enseignement spécialisé
	Elève 5	Difficultés d'apprentissage		Oui	
P1A	Elève 6	Difficultés de comportement extériorisées		Oui	
	Elève 11	Difficultés d'apprentissage	Oui		
	Elève 14	Difficultés d'apprentissage	Oui		
	Elève 19	Difficultés d'apprentissage		Oui	
P1B	Elève 7	Difficultés de comportement extériorisées			Enseignement spécialisé
	Elève 11	Difficultés de comportement intériorisées	Oui		
	Elève 13	Difficultés d'apprentissage	Oui		
P2A	Elève 12	Difficultés d'apprentissage		Oui	
P2B	Elève 1	Difficultés d'apprentissage	Oui		
			5	4	2
11 élèves					

Tableau 22: Orientation des élèves à risque au 30 juin 2016

Cinq élèves redoublent. Les redoublements ont lieu au cycle inférieur (1^{ère} et 2^{ème} année). Quatre élèves sur cinq qui redoublent étaient identifiés en difficultés d'apprentissage. Quatre élèves changent d'école mais vont dans la classe supérieure et deux élèves sont orientés dans l'enseignement spécialisé.

		Types à risque	Obtient son CEB	N'obtient pas son CEB mais celui-ci lui est donné par le conseil de classe de fin d'année	Redoublement
P6A (6)	Elève 7	Difficultés de comportement intériorisées	Oui		
	Elève 10	Difficultés d'apprentissage		Oui	
	Elève 12	Difficultés de comportements intériorisées	Oui		
	Elève 13	Difficultés d'apprentissage	Oui		
	Elève 18	Peu motivé		Oui	
	Elève 19	Difficultés d'apprentissage		Oui	
P6B (4)	Elève 11	Difficultés de comportement intériorisées		Oui	
	Elève 12	Difficultés d'apprentissage	Oui		
	Elève 17	Difficultés d'apprentissage			Oui et changement d'école (les parents ont intenté un recours qu'ils ont perdu)
	Elève 20		Oui		
			5	4	1
10 élèves					

Tableau 23: Orientation des élèves à risque de sixième année au 30 juin 2016

Sur les 10 élèves inscrits en sixième année, 5 obtiennent leur CEB, 4 l'obtiennent par le conseil de classe et un ne l'obtient pas et redouble dans une autre école.

Finalement sur un échantillon de départ de 56 élèves à risque :

- 39 élèves passent dans la classe supérieure soit 70 %,
- 6 redoublent soit 11 %,
- 2 sont réorientés dans l'enseignement spécialisé soit 3 %,
- 9 obtiennent leur CEB soit 16 %.

Si nous comparons les tableaux 22 et 23 avec celui présentant l'anticipation du cheminement futur des élèves à risque en 2016-2017 (tableau 19), des différences apparaissent :

- Six redoublements mais répartis différemment : un en P6B, non prévu, un en P1A non effectué (Elève 18) et en P1B, ce n'est pas l'élève 7 qui a doublé mais l'élève 14.
- Pas de prévision de départ dans l'enseignement spécialisé et pourtant 2 départs.
- En P6A, les prévisions de l'enseignante se sont révélées inexactes pour 2 élèves sur 3 : ce sont les Elèves 10,18 et 19 qui n'ont pas eu leur CEB et non les Elèves 7,13 et 18. Ces trois élèves ont reçu leur CEB par le conseil de classe.
- En P6B, l'Elève 20 échoue au CEB et redouble alors que rien n'apparaissait dans le tableau prévisionnel (tableau 19).

6. Conclusion

Au vu de ces résultats, notre hypothèse 5 - le recours à cet outil et l'exploitation de ces résultats ne seront possibles et intéressants en matière de lutte contre le décrochage que si l'équipe éducative se montre partie prenante tout au long du projet- est confirmée et pour plusieurs raisons :

- ✓ L'équipe éducative a proposé de nombreuses pistes d'interventions qui ne furent pas réalisées. Seule l'intervention du maître d'adaptation fut observée dans l'école.
- ✓ Il fut particulièrement difficile de réunir les personnes dans des réunions soit collectives soit individuelles. Cette problématique du temps nécessaire à toute action collective a même été soulevée par les titulaires eux-mêmes. Nous avons également remarqué chez certains, une perte d'intérêt par rapport au projet (non présence aux réunions ou oubli de réunions).
- ✓ Les résultats du dépistage ne furent finalement utiles que dans l'intervention du maître d'adaptation quand celle-ci s'occupait des élèves à risque mais, ce fut le cas très rarement.

En revanche, des interventions variées, extérieures à l'école, eurent lieu: des centres, des logopèdes, des psychologues, des cours particuliers. Soit l'enfant était déjà suivi soit c'était l'enseignant lui-même qui proposait cette intervention aux parents (sauf dans le cas du professeur particulier).

INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'interprétation de nos résultats et la discussion qui l'accompagne ont pour objectif de répondre à notre question de recherche ainsi qu'à nos hypothèses qui en découlent.

L'outil « *Premiers signes* » créé par le professeur Potvin permet-il de dépister des élèves à risque de décrochage dans notre échantillon en FWB ? Est-il pertinent et à quelles conditions en FWB?

Cette discussion sera organisée en deux parties. Une première partie portera sur les résultats de l'outil et concernera nos hypothèses 2, 3 et 4. Une deuxième partie portera sur l'incidence auprès de l'équipe éducative de l'implémentation de l'outil « *Premiers signes* » et concernera nos hypothèses 1 et 5. Une conclusion clôturera ces deux parties et apportera une réponse à notre question de recherche.

Rappel de nos hypothèses :

✓ Hypothèse 1 :

L'outil « *Premiers signes* » est utilisable sur notre terrain.

✓ Hypothèse 2 :

L'implémentation de l'outil « *Premiers signes* » permet d'identifier des profils d'élèves à risque de décrochage dans notre échantillon.

✓ Hypothèse 3 :

Parmi nos élèves identifiés à risque de décrochage, certains cumulent plusieurs facteurs de risque.

✓ Hypothèse 4 :

Les résultats dans notre échantillon sont semblables à ceux du Québec.

✓ Hypothèse 5 :

Le recours à cet outil et l'exploitation de ses résultats ne seront possibles, et intéressants en matière de lutte contre le décrochage, que si l'équipe éducative se montre partie prenante tout au long du projet.

Notre recherche, par son expérimentation d'un outil de dépistage d'élèves à risque de décrochage en maternelle et en primaire, est en cohérence avec des auteurs (Afsa, 2013; Chenu & Blondin, 2013; Feyfant, 2013; Maurin, 2012) qui mentionnent l'importance de la réalisation précoce d'un dépistage afin de favoriser la prévention du décrochage au secondaire. Des signes prédictifs (Doll, 2014; Rey, 2015) sont déjà présents très tôt dans la scolarité de l'élève et il faut les identifier.

1. Les résultats de l'implémentation de l'outil « *Premiers signes* »

L'implémentation de l'outil « Premiers signes » a permis d'identifier, dans un échantillon de 198 élèves âgés de 5 à 12 ans, 56 élèves à risque de décrochage porteurs d'un ou plusieurs facteurs de risque. Ce qui représente 28 % de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

Au départ de notre population, 68 % des élèves suivraient un cheminement, anticipé par les enseignants, perçu comme sans difficulté et 32 % un cheminement anticipé avec difficultés. Les filles (74 %) ont un cheminement anticipé moins en difficulté alors que les garçons (37 %) présentent au contraire des cheminements plus en difficulté.

Parmi les 56 élèves à risque, les garçons sont plus nombreux (57 %) que les filles (43 %). Plus de la moitié de nos élèves à risque (36 élèves soit 64 %) sont identifiés en difficulté d'apprentissage. Il y a autant de garçons que de filles en difficulté d'apprentissage mais les filles sont moins nombreuses dans les autres types. Les enseignants ont majoritairement (72 %) une vision positive et très positive de leurs élèves. Les garçons (40 %) évalués par le dernier questionnaire se retrouvent dans les catégories très négatives ou négatives alors que les filles (21 %) le seront deux fois moins. Presque la moitié des élèves à risque (48 %) sont dans la catégorie risque faible.

Une comparaison de nos résultats avec ceux d'un échantillon québécois a montré que, comme chez nous, leurs élèves se situent en premier lieu dans les difficultés d'apprentissage et les garçons sont plus à risque que les filles. Par ailleurs, leurs élèves à risque sont plus nombreux à risque sévère alors que nos élèves sont plus nombreux à risque faible.

Dans notre échantillon, comme dans celui du Québec, il existe une différence de genre en défaveur des garçons.

Selon certains auteurs (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Potvin, 2012), le genre peut avoir une influence sur le décrochage scolaire mais il doit être associé à d'autres facteurs de risque pour prédire le décrochage scolaire (Robertson & Collerette, 2005). Bernard (2011) précise que cette différence pourrait s'expliquer par de meilleures performances chez les filles or, et ce n'est observable que là, dans nos élèves à risque en difficulté d'apprentissage, nous n'observons aucune différence de genre.

Les difficultés d'apprentissage et les faibles résultats scolaires sont extrêmement prédictifs du décrochage scolaire (Feyfant (2013). Certains auteurs (Fortin et al., 2004 ; Etienne, 2012 ; Janosz et al., 2013) précisent que ce sont surtout les faibles performances en lecture, en écriture et en mathématique. L'outil « *Premiers signes* » ne permet pas d'identifier les matières dans lesquelles les élèves ont des difficultés mais les entretiens individuels avec les enseignants ont permis d'obtenir des précisions quant à ces matières. En voici quelques extraits qui illustrent nos propos :

« L'élève 11 1A a des très petits moyens, elle ne lit pas ; au niveau calcul, elle a des meilleures possibilités mais ça reste quand même basique » (Enseignante P1A)

« Je vais attendre les évaluations de juin (non-certificatives) parce que, en math, elle suit mais en lecture, je ne suis pas sûre qu'elle soit au niveau qui lui permettra de comprendre et d'aller en troisième.» (Enseignante P2B)

« Il a beaucoup de difficultés avec tout ce qui est langage, vocabulaire. Il s'accroche en calcul, c'est un élève moyen. Mais il a encore besoin d'aide au niveau de la langue française proprement dite.» (Enseignante P3A)

Comme déjà dit précédemment (tableau 8), dans une majorité de cas (72 % de cas), les enseignants perçoivent leurs élèves positivement voire très positivement. De plus, 48 % d'élèves à risque sont à risque faible alors que dans l'échantillon québécois, 40 % des élèves à risque sont dans le risque sévère. Rappelons que le risque (faible, moyen, sévère et sévère aggravé) est déterminé par les questionnaires 1 et 3. Plus le cheminement anticipé par les enseignants est vu comme présentant des difficultés importantes et très importantes, plus le risque est sévère. Le questionnaire Q3 permet de mesurer la relation maître-élève et par l'échelle sémantique qu'il présente, la perception qu'à l'enseignant de l'élève.

C'est une façon indirecte de mesurer les attitudes de l'enseignant envers l'élève. Les scores négatifs du Q3 augmentent la sévérité du risque (risque sévère aggravé) (Potvin, 2017). La qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves peut influencer le parcours scolaire de ceux-ci. Plus cette relation sera positive plus l'élève se sentira soutenu, reconnu et s'engagera dans ses apprentissages. En revanche, une relation négative risque de provoquer démotivation, échecs scolaires, problème de comportement et à long terme décrochage scolaire (Fortin et al., 2004; Poncelet & Lafontaine, 2011; Potvin, 2012). Toutefois, nous pensons qu'il est possible qu'un enseignant décrive négativement un élève et que, malgré tout, il s'efforce d'avoir une relation positive avec celui-ci.

Dans leur recherche, Fortin et al. (2004) ont utilisé la même échelle sémantique que celle du questionnaire 3 du logiciel « *Premiers signes* » et dans leur discussion, ils diront : « Les difficultés personnelles des élèves à risque de décrochage scolaire et leur perception peu positive du climat de classe ne sont probablement pas étrangères au fait que les enseignants les décrivent comme étant instables, agités, entêtés, désobéissants, immatures, non coopératifs, etc. » (Fortin et al., 2004, p.228). Nous verrons, plus loin dans notre discussion, que cette explication pourrait justifier les résultats du questionnaire 3 pour certaines classes.

1.1 Un cumul de facteurs de risque

Afin de compléter les données issues de l'outil « *Premiers signes* », nous avons réuni des informations liées au redoublement et à l'absentéisme. En effet, considérés comme prédicteurs puissants du décrochage scolaire (Crahay, 2009; Etienne, 2012 : Janosz, 2000), nous voulions vérifier si dans nos élèves à risque, se trouvaient des élèves présentant ces facteurs de risque.

Sur 56 élèves à risque de décrochage 10 (soit presque 18 %) ont déjà doublé. Sur les 10 élèves en retard, 4 filles et 6 garçons. Parmi ces 6 garçons, un double pour la deuxième fois. La moitié des élèves en retard sont en première ou deuxième années primaires. Nous pouvons donc en conclure que 18 % de nos élèves à risque font partie non seulement d'un type d'élèves à risque mais cumulent un facteur de risque. Facteur qui peut impacter entre autre, l'estime de soi, la confiance en soi et la motivation (Bénabou et al., 2004).

Pour mesurer l'absentéisme, nous avons ciblé les élèves à risque ayant été absents plus de 20% du temps scolaire, soit plus de 65 demi-journées. Cinq élèves préoccupants ont été identifiés parmi les 56. L'absentéisme peut être un facteur de risque de décrochage (Fortin et al., 2004).

Des absences répétées et longues risquent d'amener l'élève à abandonner l'école (Galand et al., 2000). L'élève qui s'absente risque d'accumuler du retard dans ses apprentissages et ce retard aura une incidence sur ses résultats scolaires.

Il présentera alors plusieurs facteurs de risque de décrochage. Nos résultats par rapport à l'absentéisme montrent que, déjà à l'école primaire, ce facteur de risque est présent.

En croisant nos informations relatives au redoublement à l'absentéisme, nous avons identifié 12 élèves sur 56 (soit 21,5 %) qui cumulent un ou deux facteurs de risque en plus d'être identifiés dans un type d'élèves à risque. Parmi ces 12 élèves, se trouvent 9 garçons. Le genre associé à d'autres facteurs de risque de décrochage, peut prédire le décrochage scolaire (Robertson & Collette, 2005).

1.2 Regard porté par quelques enseignants sur leurs classes

Les entretiens individuels et collectifs ont permis « d'éclairer » les résultats observés dans certaines classes. Ces observations sont liées au cheminement anticipé et aux types d'élèves à risque. Nous présentons ici quatre classes : la classe de M3A qui n'a aucun élève à risque et les classes de M3B, P1A et P5B qui regroupent la moitié des élèves à risque.

Les résultats de la classe de M3A montrent que tous les élèves, selon l'enseignante, poursuivront leur scolarité sans difficulté. Nous n'avons rencontré l'enseignante de M3A qu'une fois, lors de l'encodage. N'ayant aucun élève à risque, cette enseignante n'a pas été rencontrée en fin d'année et lors de la réunion pour présenter les résultats, elle était absente. Toutefois, la direction et l'enseignante P2A, ont, lors de cette réunion, donné des informations pouvant expliquer les résultats de la M3A. Elles diront:

« Je sais bien que Enseignante M3A, elle sera plus maternelle, entre guillemets, avec les enfants et dans sa façon de les percevoir, que l'Enseignante M3B, non. » (La direction)

« Si on prend les classes de Enseignante M3A et de Enseignante M3B, il y a plus d'enfants en difficulté chez Enseignante M3B que chez Enseignante M3A. Je pense que c'est aussi parce

que l'Enseignante M3B est plus stricte. Elle va peut-être demander de trop aux enfants. Tandis que l'Enseignante M3A est plus cool. Plus comme moi, entre guillemets, où on essaye de trouver le bon côté des enfants, tu vois ?[...] Et je pense que, même comme Enseignante P1A, tu vois ? Si elle en a autant (sous-entendu, des élèves « à risque »), est-ce que ce n'est pas elle qui les voit trop négativement ? » (Enseignante P2A)

Pour elles, l'impact du regard compréhensif et indulgent de l'enseignante sur ses élèves et sa manière d'être au quotidien dans sa classe sont des raisons possibles du résultat positif ou négatif au dépistage. Il semblerait que l'enseignante de M3A ait une relation maître-élève bienveillante qui favorise un climat de classe positif et qui expliquerait les résultats de sa classe.

La moitié de l'effectif de la classe de M3B pourrait éprouver des difficultés importantes dans le futur. Cette enseignante a une classe composite : douze élèves en deuxième maternelle et quatorze élèves en troisième maternelle. Elle expliquera, lors de son entretien de fin d'année :

« J'ai rarement eu une classe avec autant d'enfants en difficulté. » (Enseignante M3B)

« Je ne vais pas dire que je l'ai (en parlant d'une élève) dans le collimateur mais je ne laisse rien passer... Je ne peux pas... C'est malheureux d'en arriver là avec des gosses de 5 ans, mais voilà... Tu ne peux pas montrer de faille, un moment donné, tu vois ? Tu dois tout le temps être sévère, tout le temps obligée d'être sur leur dos... » (Enseignante M3B)

Selon cette enseignante, son groupe classe présente de nombreux élèves en difficulté et il semblerait qu'elle soit sévère avec eux. Tous ses élèves à risque sont dans le type « Difficultés d'apprentissage » mais quand elle s'exprime par rapport à eux, elle parle de leur comportement :

« C'est parce que ici je suis super sévère mais il fera ce qu'il veut comme il en a envie... tu lui dis : assieds-toi et bien deux minutes après tu te retournes et il est levé [...] elle, elle travaille bien mais c'est son comportement [...] je ne dirais pas qu'elle était hyperactive mais elle n'en n'est pas loin et elle ne fait que des bêtises [...] lui je pense que les difficultés de comportement il en a [...]il faut le recadrer tout le temps ou alors, il répond, il souffle. » (Enseignante M3B)

Les problèmes de comportement que cette enseignante relève pourraient expliquer l'anticipation de cheminement à risque pour ses élèves car ils influencent sa perception. Les

comportements qu'elle observe en classe agissent sur sa gestion de classe et donc sur sa relation avec ses élèves et son climat de classe.

Plus de la moitié de l'effectif de la classe de P1A éprouvera des difficultés importantes dans sa scolarité future. Lors de l'entretien individuel qui suit l'annonce des résultats du dépistage, cette enseignante nous dira :

« J'ai du mal avec cette classe-ci, c'est clair. Donc, je n'ai pas un regard positif, un regard bienveillant par rapport à mes élèves. Je crois que j'ai les yeux un peu plus noirs que ce qu'ils sont, voilà ! » (Enseignante P1A)

Et en fin d'année :

« Je suis excédée par eux, particulièrement aujourd'hui. Donc, je ne vais peut-être pas être très objective [...] c'est une classe épouvantable [...] Je pète un câble... je n'en peux plus [...] je n'ai jamais vu ça ! [...] je n'arrive pas à donner une consigne pour l'ensemble de la classe, il faut de l'individuel tout le temps [...] il y a tout le temps des « distracteurs » dans la classe... moi, je voudrais pouvoir les filmer, c'est impossible... [...] c'est vraiment une classe que je n'arrive pas à motiver [...] il faudrait que je sois à côté tout le temps pour qu'il fasse quelque chose mais j'en ai 10 dans la classe où c'est comme ça donc je privilégie... c'est moche de dire ça... je m'occupe en priorité de ceux qui sont encore « sauvables » [...] » (Enseignante P1A)

Nous avons, durant cet entretien final, perçu une enseignante épuisée, stressée, découragée. Elle est confrontée pour la première fois depuis le début de sa carrière (il y a plus de 20 ans) à un groupe classe comportant de nombreux élèves en difficultés et avec lesquels elle ne parvient pas à faire son travail. Sa relation maître-élèves en est affectée et son climat de classe également. Cela pourrait expliquer qu'elle perçoit le cheminement scolaire futur de certains élèves à risque.

Les réalités vécues dans la classe de M3B pourraient éclairer ses résultats du questionnaire 3. Les difficultés de ses élèves et son climat de classe peu positif l'ont amenée à décrire ceux-ci dans la partie négative de l'échelle sémantique (Fortin et al., 2004). Pour la classe de P1A, qui, pour un peu plus de la moitié des élèves (57 %) a une vision positive voire très positive, l'effet est moins marqué et pour la classe de P5B, encore moins car elle a une vision positive voire très positive pour 75 % de ses élèves.

Nous aimerions, à ce moment de la discussion, avancer une interprétation pour expliquer que les enseignants perçoivent leurs élèves à risque, en majorité, positivement. Peut-être sont-ils peu enclins à les juger et donc à les « catégoriser » ? Cette « manière de faire » à travers des questionnaires liés à des jugements les dérange-t-elle ? Peut-être contrebalancent-ils leur perception par ce regard relativement positif ? Peut-être craignent-ils d'être eux-mêmes jugés par les autres enseignants en émettant un avis trop négatif sur un élève ? Il serait intéressant de les interroger à ce sujet.

Peut-on associer ces constatations aux résultats de l'échantillon québécois ?

L'impact de la relation maître-élève et le climat de la classe peuvent-ils expliquer un nombre plus élevé d'élèves à risque sévère dans leur échantillon ? Les enseignants québécois sont-ils plus souvent que nous amenés à juger leurs élèves à travers des questionnaires ? Selon nous, nous manquons d'informations relatives à la composition des classes de l'échantillon québécois et à la culture québécoise pour donner une réponse. Néanmoins, nous avons appris qu'une volonté politique au Québec était l'intégration des élèves présentant des difficultés (scolaires ou comportementales) dans des classes « ordinaires ». Leur composition est donc différente de nos classes et pourrait expliquer cette différence liée au risque : risque faible pour notre école et risque sévère pour l'échantillon québécois. Les effectifs de leurs classes sont peut-être constitués de plus d'élèves en difficulté que les nôtres.

2. Conditions d'implémentation de l'outil « *Premiers signes* »

Les entretiens individuels et collectifs nous ont permis d'obtenir des informations sur le logiciel « *Premiers signes* » et son implémentation dans l'école. De ces informations, nous avons élaboré une série de conditions préalables d'utilisation qui nous semblent nécessaires et essentielles à l'implémentation du logiciel.

Informé les enseignants

L'utilisation de l'outil « *Premiers signes* » pourrait favoriser l'effet Pygmalion. Les croyances des enseignants pourraient influencer le devenir des élèves (effet de stigmatisation). Dans leur guide, Potvin & Lapointe (2014) énoncent des précautions avant d'utiliser le logiciel. Ils insistent sur le fait que le dépistage n'est pas un test diagnostique des élèves en difficultés scolaires, que le risque varie et qu'il n'est donc pas prédéterminé.

Le dépistage a lieu deux fois par an afin de réévaluer l'élève et les résultats ne passent pas d'une classe à l'autre. Chaque enseignant, en début d'année, refait un dépistage.

Ces précautions visent à contrecarrer cet effet Pygmalion mais pourraient avoir plus de poids si une sensibilisation préalable auprès des enseignants avait lieu. Cette sensibilisation pourrait porter sur les prophéties auto-réalisatrices ou les stéréotypes de genre par exemple. Une première condition à l'utilisation de l'outil « Premiers signes » pourrait donc être cette sensibilisation.

Nous pensons qu'il faudrait associer également une sensibilisation du personnel au décrochage scolaire : ses causes et ses conséquences. Pour que l'équipe éducative s'engage dans une action qui conduira à un changement, elle doit être informée, se sentir concernée et surtout s'impliquer. Le changement est un processus complexe impliquant de nombreuses dimensions (individuelles, collectives, matérielles, etc.). Selon nous, cet aspect ne fut pas assez travaillé avec l'équipe éducative de l'école.

Former les enseignants

Il nous semble nécessaire et obligatoire avant l'utilisation du logiciel de former les enseignants à son utilisation. En effet, si une formation à l'outil avait lieu, elle permettrait de tester l'outil avant le dépistage et de répondre aux questions des enseignants. Au Québec, cette formation existe. Elle dure deux heures pendant lesquelles une personne maîtrisant l'outil familiarise les enseignants à son utilisation et répond à leurs questions. Une telle formation aurait pu permettre de traiter les questions relatives au vocabulaire mais également aux choix des profils. En effet, quand l'enseignant complète les différents questionnaires sur internet, il peut, s'il le désire, commenter ses choix dans une colonne. Cette possibilité permet donc à l'enseignant, par exemple, d'encoder l'élève en difficulté d'apprentissage et d'indiquer qu'il semble aussi peu motivé. Si nous avons précisé cette possibilité, nous aurions ainsi répondu aux enseignants qui relevaient que certains enfants pouvaient correspondre à deux profils. Préparer les enseignants au dépistage, via une formation, aurait aussi permis d'insister sur la relation maître-élève et sur le fait que ces trois questionnaires visent cette relation et pas les autres (celles avec les autres personnes en contact avec l'élève). Une deuxième condition serait donc de former les enseignants à l'utilisation de l'outil.

Donner du temps et des moyens aux enseignants

Les enseignants ont proposé des interventions suite aux résultats du dépistage mais celles-ci ne furent pas suivies d'actions dans l'école. Les seules observables sont les interventions extérieures vers des professionnels (logopèdes, psychologues,...) et l'intervention du maître d'adaptation pour quelques élèves à risque. Pourtant, les idées émises auraient pu se concrétiser si les enseignants avaient disposé de temps pour se rencontrer et discuter des élèves à risque et de leurs besoins ou construire ensemble des actions spécifiques pour ces élèves.

Pour Potvin & Lapointe (2014), le dépistage est une première étape et la deuxième consiste à préciser la nature des difficultés par une évaluation plus précise aux niveaux des apprentissages, des comportements pour dans une troisième étape fournir à l'élève les aides spécifiques à ses besoins. Les enseignants de l'école avaient imaginé des pistes d'actions et des outils pour ces trois étapes mais nous pensons qu'il aurait fallu dégager du temps et des moyens pour les mettre en pratique. Une troisième condition serait d'obtenir du capital période durant le temps scolaire pour permettre aux enseignants de se concerter. Nous pensons également que les aides extérieures vers lesquelles les enseignants se sont tournés devraient être dans l'école. Elles pourraient soutenir et participer aux interventions intra muros vis-à-vis des élèves à risque.

Nous avons observé, chez certains enseignants, une perte d'intérêt et d'investissement par rapport au projet qui eurent pour conséquence entre autres de ne pas effectuer le deuxième dépistage. Ce deuxième dépistage avait trois objectifs : réajuster l'évaluation, vérifier les progrès et orienter l'action pour l'année suivante (Potvin & Lapointe, 2014). Ces trois objectifs ne furent pas rencontrés et seule l'orientation des élèves au 30 juin nous permit de voir ce qu'étaient devenus les élèves à risque. Une quatrième condition serait donc d'effectuer le deuxième dépistage.

Dans le programme « Success for all », par exemple, des conditions préalables à l'implémentation du dispositif dans une école sont indispensables :

- Les enseignants votent au sein de l'école pour le programme « Success for all » et il faut obtenir au moins 80 % d'avis favorables sinon le programme n'est pas adopté.
- Les enseignants doivent être enthousiastes et motivés par le projet et s'impliquer activement.

- Les enseignants sont formés.
- Les enseignants se rencontrent et communiquent régulièrement entre eux (Demeuse & Denooz, 2001).

Nous pensons que l'implémentation de l'outil « Premiers signes » dans une école devrait rencontrer toutes ces conditions et qu'elles deviennent notre cinquième condition.

Améliorer l'outil

Les enseignants ont éprouvé des difficultés liées aux descriptions associées aux types de risques ou aux adjectifs. Nous pensons qu'un relevé des descriptions prêtant à confusion et une réécriture de celles-ci par des enseignants et en lien avec notre culture pourraient être une sixième condition à l'utilisation du logiciel.

Enfin, nous pensons que l'outil pourrait être amélioré pour pouvoir mesurer d'autres facteurs de risque comme le redoublement et l'absentéisme. Quand l'enseignant encode ses élèves dans le logiciel, nous pourrions ajouter une colonne dans laquelle on trouverait deux cases à cocher : une case « à l'heure » et une case « en retard ». Ainsi, dans la grille présentant le résultat final (le type d'élève et le risque associé) nous aurions une information supplémentaire liée au redoublement.

Pour mesurer l'absentéisme, nous pourrions envisager d'encoder (dans une grille informatique) les absences justifiées et injustifiées des élèves tout au long de l'année, plutôt que de compléter des registres à la main. Ainsi, nous pourrions, lors des deux dépistages, encoder dans le logiciel le nombre total d'absences justifiées et injustifiées. Ce faisant nous obtiendrions une information supplémentaire liée à l'absentéisme. Ces améliorations seraient notre septième condition.

3. Conclusion

L'outil de dépistage d'élève à risque de décrochage scolaire « *Premiers signes* » a permis d'identifier, dans une école fondamentale, 56 élèves à risque. Ces élèves représentent presque un quart de l'échantillon de départ. Ces élèves sont porteurs d'un ou deux voire trois facteurs de risque de décrochage scolaire.

L'implémentation d'un tel outil dans une école nous semble pertinente mais nécessite plusieurs conditions préalables afin de mener toute action d'aide à ces élèves à risque. Ces conditions portent sur l'information et la formation des enseignants. Nous pensons que ces deux actions préparatoires favoriseront l'investissement de l'équipe éducative tout au long de l'implémentation.

L'engagement des enseignants dans le projet doit être associé à des moyens. Il est nécessaire de dégager du temps pour que les enseignants se rencontrent mais également de travailler dans l'école avec des professionnels (logopède, psychologue, maître d'adaptation,...) qui pourront soutenir toutes les actions concernant les élèves à risque. Des améliorations de l'outil pourraient être envisagées. Elles porteraient sur une amélioration des significations associées aux différents questionnaires et à l'ajout, dans le logiciel, de deux indicateurs relatifs au redoublement et à l'absentéisme.

LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

L'implémentation de l'outil de dépistage d'élèves à risque de décrochage « *Premiers signes* » nous amène à énoncer quelques réserves ou limites à notre recherche mais également quelques perspectives.

1. Les limites

L'implémentation eut lieu dans une seule école et porta sur un échantillon de 198 élèves. Les enseignants participant au projet étaient au nombre de 11. Tous n'ont pas participé aux entretiens collectifs et individuels permettant d'obtenir de nombreuses informations pour éclairer nos résultats.

Le deuxième dépistage, prévu en fin d'année, ne fut pas réalisé. Nous ne disposons donc d'aucune mesure permettant d'observer des changements pour les 56 élèves identifiés à risque : changement de types à risque ou sortie des types à risque, changement de risque, entrée de nouveaux élèves dans les types à risque. Seuls les entretiens de fin d'année avec les enseignants ont permis d'obtenir quelques informations par rapport aux 56 élèves à risque mais insuffisantes et surtout non valides pour tenter un réajustement de l'évaluation de début d'année. En effet, il est impossible, sans l'outil « *Premiers signes* », pour les enseignants, de dire si l'élève est à risque (faible, modéré ou sévère) et dans quel type. La seule observation possible est celle de l'orientation des élèves en fin d'année. Nous avons 48 élèves identifiés à risque en novembre 2015 qui poursuivent leur scolarité, 6 qui redoublent et 2 qui sont orientés dans l'enseignement spécialisé. Les 48 élèves qui poursuivent normalement leur cheminement scolaire sont-ils encore à risque ? Que sont devenus les 142 élèves non identifiés à risque en novembre 2015 ? Certains de ceux-ci pourraient-ils être devenus « élèves à risque » et à quelle catégorie de risque appartiendraient-ils ? D'autres sont-ils orientés vers une année complémentaire ou l'enseignement spécialisé ?

Une limite à notre recherche est liée à l'effet de Halo (Thorndike, 1920). L'outil « *Premiers signes* » est basé sur le jugement et la perception de l'enseignant. Or, celui-ci pourrait percevoir et évaluer son élève à partir « de valeurs subjectives personnelles, indépendamment de tout critère objectif » (Raynal & Rieunier, 2014, p.253). Il est possible que les enseignants aient jugé ainsi leurs élèves.

Dans une classe, cet effet peut être présent : l'enseignant prête plus attention à l'élève correspondant à ce qu'il considère comme « un bon élève » et accorde moins d'intérêt à l'élève qui ne correspond pas à son modèle (Raynal & Rieunier, 2014). L'effet de Halo pourrait parfois se situer avant l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson).

Une autre limite pourrait donc être liée à l'effet Pygmalion. En effet, les perceptions positives ou négatives des enseignants par rapport au parcours scolaire de leurs élèves pourraient se réaliser. L'enseignant a des attentes vis-à-vis de la réussite de ses élèves et celles-ci se traduisent par des comportements verbaux ou non verbaux qui peuvent influencer de manière importante les résultats des élèves (Raynal & Rieunier, 2014). Dans le cadre de notre recherche, des précautions furent énoncées aux enseignants par rapport à ce risque mais était-ce suffisant ? Nous pensons, comme Leclerc et al. (2016) qu'il faut sensibiliser les enseignants à l'incidence (positive ou négative) que peuvent avoir leurs propres comportements sur la scolarité de leurs élèves.

Enfin, une dernière limite à notre recherche est liée au biais de désirabilité sociale. Ce biais, selon l'Encyclopédie Universalis² « désigne le rapport parfait de nos pensées ou de nos comportements avec les normes sociales en vigueur dans un contexte donné. Nos pensées et nos comportements sont en accord avec ce que les individus doivent penser ou faire pour être appréciés par l'autre dans un contexte donné. » Lors des entretiens collectifs et individuels, les enseignants ont été amenés à donner leur avis notamment sur l'outil et il est possible qu'ils aient répondu ce que nous voulions entendre afin de donner une image positive d'eux-mêmes.

2. Les perspectives

L'implémentation a eu lieu dans une école fondamentale qui n'est pas en encadrement différencié et qui donc ne dispose pas de moyens de fonctionnement supplémentaires : des moyens humains et financiers. Il serait intéressant d'implémenter l'outil « *Premiers signes* » dans une école bénéficiant de l'encadrement différencié et de vérifier si ces moyens supplémentaires peuvent être alloués aux élèves à risque de décrochage et favoriser l'aide individuelle dont ils ont besoin.

² Encyclopédie en ligne : <http://www.universalis.fr/>

Lors des entretiens individuels de fin d'année, quelques enseignants nous ont parlé de certains de leurs élèves à risque comme « étant sortis d'affaire ». Il serait intéressant de tenter de savoir ce qui a permis ce changement : l'aide extérieure reçue par l'enfant, le soutien du maître d'adaptation ou les pratiques pédagogiques de l'enseignant ?

Nous n'avons aucune donnée quant aux pratiques pédagogiques des enseignants dans leur classe. Ont-elles eu une influence quelconque ? Comment les enseignants agissaient-ils en classe face à leurs élèves à risque ? Mettaient-ils des pratiques particulières en place ? Rien ne nous permet de le mesurer mais cet aspect nous semble intéressant à approfondir. Des entrevues plus ciblées, des questionnaires et de l'observation pourraient donner des informations supplémentaires afin d'évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'impact du déterminant familial ne fut pas mesuré durant cette recherche. Lors des entretiens, les enseignants ont, parfois, évoqué le contexte familial de l'élève à risque : « *Il n'est pas suivi à la maison* » ; « *Les parents sont séparés* » ; « *La maman est absente et déchu de ses droits* » ; « *Il est élevé par sa grand-mère* » ; « *Les parents sont en plein divorce* » ; ... Ce contexte familial a son importance et doit être pris en compte (approche multidimensionnelle) dans la prévention du décrochage scolaire. Il pourrait être mesuré par des entrevues menées avec les parents ou par des questionnaires soumis aux parents.

CONCLUSION

Cette recherche visait, dans un premier temps, à implémenter un outil québécois de dépistage d'élèves à risque de décrochage dans une école fondamentale de la Province de Liège et dans un deuxième temps, à vérifier qu'il permettait d'identifier des élèves à risque de décrochage dans notre échantillon. Enfin, nous voulions tenter de démontrer que l'outil pouvait être pertinent et à quelles conditions en FWB.

Nos résultats confirment qu'il peut identifier des élèves à risque. Sur un échantillon de 198 élèves, 56 élèves ont été identifiés à risque soit presque un quart de l'échantillon. Ce résultat est inquiétant et préoccupant : ces élèves ont entre 5 et 12 ans et porteurs parfois de plusieurs facteurs de risque. Nos hypothèses se confirment majoritairement avec toutefois quelques nuances. Pour la comparaison de nos résultats avec l'échantillon du Québec, il y a une inversion dans la sévérité du risque qui pourrait s'expliquer par la composition des classes au Québec. Pour que l'équipe éducative soit partie prenante tout au long du projet, des conditions sont nécessaires : prendre le temps de former et d'informer les enseignants, travailler la cohésion de l'équipe et les préparer au changement.

L'outil « *Premiers signes* » vise certains déterminants du décrochage (déterminant individuels et scolaires) mais le dispositif construit par Potvin et Lapointe (2014) vise également le déterminant familial par les interventions qu'il propose - déterminant par ailleurs absent de notre recherche. Or, des auteurs (Blaya et Fortin, 2011 ; Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004) insistent sur le fait que toute approche explicative du décrochage scolaire doit être multidimensionnelle et que les interventions vers les élèves à risque doivent l'être également. Le décrochage scolaire est favorisé par l'effet combiné d'une accumulation de facteurs scolaires, personnels et familiaux. Il n'existe pas qu'une seule cause aux difficultés de l'élève et cette accumulation de facteurs fluctue entre les élèves et les contextes (Blaya & Fortin, 2011).

A travers la Déclaration de Politique Communautaire et le Pacte pour un enseignement d'excellence, nos décideurs politiques souhaitent investir dans la prévention du décrochage scolaire. Ils veulent un repérage précoce des élèves à risque et une prise en charge rapide de ceux-ci. L'outil « *Premiers signes* » pourrait être le moyen de rencontrer cette volonté

politique. Il demande des ajustements et des conditions préalables mais il peut permettre de repérer des élèves à risque.

Pour Blaya (2010, p.146), « les interventions les plus positives ou prometteuses sont les interventions multidimensionnelles qui prennent en compte les différents aspects de la vie du jeune et son environnement (famille, école, caractéristiques individuelles, etc). Les programmes les plus efficaces sont ceux qui proposent une intervention précoce (Blaya, 2006), un suivi individualisé et la construction d'une relation positive aux adultes des établissements.» L'outil « *Premiers signes* », selon nous, répond à ces critères et peut être un programme efficace de lutte contre le décrochage scolaire si des moyens lui sont affectés afin d'intervenir. Selon Blaya (2010, p.166), « le décrochage scolaire est installé au cœur même de l'école et c'est dans la pratique quotidienne qu'il peut se prévenir et se déconstruire. »

BIBLIOGRAPHIE

Afsa, C. (2013). Qui décroche. *Éducation & formations*, 84, 9-20.

Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41 (3), 187-191.

Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours: Prévenir les ruptures scolaires. *VEI enjeux*, (132), 30-45.

Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistique*, (380).

Bernard, P.Y. (2011). *Le décrochage scolaire: Que sais-je ? n° 3928*. Presses universitaires de France.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1).

Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* De Boeck Supérieur.
- Delahaye, J. P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. *Le choix de la solidarité pour tous, Rapport à madame la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale.*
- Demeuse, M., & Denooz, R. (2001). De l'accroissement de l'efficacité des pratiques éducatives: le cas du programme 'Success for All' mis en œuvre par Robert Slavin et l'équipe de la Johns Hopkins University. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale—Université de Liège*, 7, 8, 103-127.
- Étienne, D. (2012). Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences. *Les dossiers de la Ligue*, 6-10.
- Feyfant, A. (2013). Le parcours à l'école primaire du décrocheur. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Montpellier, France.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Galand, B., Macquet, D., & Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49(1), 27-45.

Hugon, M. A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, (5), 36-45.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122(9), 105-127.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique Québec.

Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (35), 55-66.

Leclerc, D., Potvin, P., & Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.

Mashburn, A. J., & Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness: Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 16-30.

- Maurin, E. (2012). Postface: Quelles politiques contre le décrochage et le déclassement? *Formation emploi*, (2), 125-133.
- Poirier, M., & Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire: Le programme Trait d'Union. *Education & Formation*, e, 300, 123-139.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. *Loretteville: Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec*.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire: mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Boucherville, Québec : Béliveau
- Potvin, P. & Lapointe, J-R. (2014). *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*, CTREQ, Québec.
- Potvin, P. (2016). *Logiciel de dépistage Premiers signes pour des élèves à risque au préscolaire et au primaire*. Présentation aux professionnels de la Commission scolaire de Laval, Québec.

Potvin, P. (2017). Méthodologie du logiciel de dépistage Premiers Signes. Unpublished document.

Projet d'établissement. Enseignement fondamental ordinaire. (2016-2017). « Document interne ».

Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 687-707.

Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 29-46.

Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, *35*(1), 31-56.

Références électroniques

Conseil de l'Union européenne. (2011). *Recommandation du Conseil du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*. Journal officiel de l'Union européenne C 191. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:fr:PDF>

Déclaration de Politique Communautaire 2014 - 2019 - "*Fédérer pour réussir*" – Retrieved from www.gouvernement.cfwb.be/sites/default/files/nodes/story/6773-dpc2014-2019.pdf

Doll, J. (2014) Dropout Prevention Begins Early , Michigan Department of Education. Retrieved from <http://mitoolkit.org/priority/73-issue-6/focus/124-dropout-prevention-begins-early>

Dompnier, B., « Désirabilité sociale », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 19 avril 2017. Retrieved from <http://www.universalis.fr/encyclopedie/desirabilite-sociale/>

Fortin, L. (2012). Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union. Retrieved from http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide_TraitUnion.pdf

Présentation du logiciel « *Premiers signes* » du professeur Potvin. Retrieved from

http://pierrepotvin.com/6.%20Publications/Premiers-Signes_AQISEP-

2015.pptx

Projet d'avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence du

2 décembre 2016. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be/wp->

[content/uploads/2016/12/Groupe-central-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2016/12/Groupe-central-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB.pdf)

Table des figures

Figure 1: <i>Présentation du document que l'enseignant doit compléter sur le site hébergeant le logiciel</i> (Potvin & Lapointe, 2014)	24
Figure 2: <i>Echelle sémantique</i> (Potvin & Lapointe, 2014).....	29
Figure 3: <i>Répartition des élèves selon le genre par classe</i>	40
Figure 4: <i>Répartition selon le genre dans les quatre types à risque</i>	55

Table des tableaux

Tableau 1: <i>Signification des adjectifs</i> (Potvin & Lapointe, 2014)	31
Tableau 2 : <i>Echantillon québécois</i> (Potvin 2016)	33
Tableau 3: <i>Répartition des différents niveaux de risque dans l'échantillon</i> (Potvin 2016)	34
Tableau 4: <i>Répartition selon les types de difficultés dans l'échantillon</i> (Potvin 2016)	34
Tableau 5 : <i>Classes et cheminements</i>	50
Tableau 6: <i>Classes et types d'élèves à risque</i>	51
Tableau 7: <i>Classes et risques</i>	52
Tableau 8: <i>Classes et questionnaire 3</i>	53
Tableau 9: <i>Cheminements et genre</i>	54
Tableau 10: <i>Elèves à risque et genre</i>	55
Tableau 11: <i>Elèves sans risque et genre</i>	56
Tableau 12: <i>Résultats au questionnaire 3 selon le genre</i>	56
Tableau 13 : <i>Demi-jours d'absences justifiées ou non durant l'année scolaire 2015-2016</i>	58
Tableau 14: <i>Croisement types d'élèves à risque et facteurs de risque</i>	59
Tableau 15: <i>Comparaison des types de difficultés dans l'échantillon au Québec et dans notre école.</i>	60
Tableau 16: <i>Comparaison des niveaux de risque entre l'échantillon au Québec et notre école</i>	61

Tableau 17: <i>Elèves sans ou à risque selon le genre dans l'échantillon au Québec et dans notre école</i>	62
Tableau 18: <i>Interventions proposées par l'équipe éducative</i>	68
Tableau 19: <i>Anticipation du cheminement en 2016-2017</i>	70
Tableau 20: <i>Informations sur les élèves à risque par les enseignants</i>	71
Tableau 21: <i>Relevé des interventions extérieures et répartition des élèves à risque</i>	72
Tableau 22: <i>Orientation des élèves à risque au 30 juin 2016</i>	75
Tableau 23: <i>Orientation des élèves à risque de sixième année au 30 juin 2016</i>	76

