



PIERRE POTVIN Ph.D. ps.éd.
Professeur retraité, département
de psychoéducation – UQTR

JEAN-RENÉ LAPOINTE
M.A. en éducation – UQTR



PREMIERS SIGNES

GUIDE DE PRÉVENTION DES ÉLÈVES
À RISQUE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE



JUIN 2014

© 2014 Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

© 2014 Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières, Jean-René Lapointe, Université du Québec à Trois-Rivières

ISBN : 978-2-923232-24-9

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2014
2^e trimestre 2014

Le CTREQ et les auteurs autorisent la reproduction et l'utilisation de ce guide en partie ou en totalité, à des fins non lucratives et éducationnelles seulement, à la condition d'en mentionner la source, soit :

Potvin, P. et J.-R. Lapointe. 2014. Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes, CTREQ, Québec.

ÉDITION 2014

INFOGRAPHIE

Viva Design

RÉVISION LINGUISTIQUE

Marilou Cloutier

LE CTREQ

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) est un organisme à but non lucratif qui a pour mission de stimuler et de contribuer à concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative, grâce au transfert de la recherche, à l'appui de l'expérience de la pratique, à des services de liaison et de veille afin de permettre aux milieux de pratique d'améliorer leurs interventions pour accroître la réussite éducative.

POUR JOINDRE LE CTREQ

2960, boul. Laurier
Place Iberville III, bureau 212
Québec (Québec) G1V 4S1

Téléphone : 418 658-2332
Télécopieur : 418 658-2008
Courriel : info@ctreq.qc.ca
Site Web : www.ctreq.qc.ca

TABLE DES MATIÈRES

À propos des auteurs	4
Remerciements	5
Introduction	6
SECTION 1 : LES ÉLÈVES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE AU PRIMAIRE : ÉTAT DE LA SITUATION	8
Les élèves à risque : qui sont-ils ?	10
Les facteurs de protection	13
Les types d'élèves à risque	14
SECTION 2 : ÊTRE L'ENSEIGNANT D'UN ÉLÈVE À RISQUE OU SON INTERVENANT EN MILIEU SCOLAIRE	20
L'importance du climat de classe	20
La relation maître-élève : constats	21
Recommandations	21
SECTION 3 : ÊTRE À LA DIRECTION D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE ACCUEILLANT DES ÉLÈVES À RISQUE	23
La direction de l'école et l'aide aux élèves à risque : vouloir pour mieux agir	23
Recommandations	24
Le climat de classe et le climat de l'école : une importance de taille !	24
SECTION 4 : ÊTRE LE PARENT D'UN ÉLÈVE À RISQUE	26
Actions possibles en fonction des types d'élèves à risque	27
Quel type de parent êtes-vous ?	28
Se faire aider pour mieux accompagner son enfant	30
Quelques ressources pour les parents internautes	31
SECTION 5 : INTERVENIR AUPRÈS D'UN ÉLÈVE À RISQUE	32
Pistes d'intervention	32
Principes directeurs d'une intervention préventive réussie	34
Orientation de l'intervention selon les types d'élèves	35
SECTION 6 : PROCÉDURE POUR LE DÉPISTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE	38
À quoi sert la procédure de dépistage ?	39
Comment utiliser <i>Premiers Signes</i> ?	39
Les questionnaires	41
SECTION 7 : ANNEXES	48
Répertoire de sites Internet	48
Programmes de prévention	50
SECTION 8 : NOTES ET RÉFÉRENCES	70

À PROPOS DES AUTEURS



PIERRE POTVIN

Psychoéducateur de profession et détenteur d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval, Pierre Potvin est professeur titulaire et chercheur retraité du Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il collabore étroitement comme consultant chercheur au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Il a été chercheur dans deux études longitudinales sur la réussite scolaire et le décrochage scolaire : l'une au secondaire, d'une durée de 11 ans (1996-2007), et l'autre de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004). Il est l'auteur du *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi !* (secondaire) et coauteur du *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* (LDDS). Auteur également du livre *Prévenir le décrochage scolaire* (2012), il a réalisé avec Marie-Martine Dimitri, du CTREQ, un projet intitulé *École et Stratégies : démarche de mise en œuvre de stratégies efficaces pour la réussite des élèves* (2008-2013). L'OPPQ lui a décerné le prix de Membre Émérite de l'Ordre et, en mai 2012, à son Gala d'excellence, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) lui décernait la médaille d'or de l'Ordre du mérite pour services rendus à l'éducation au Québec grâce à ses travaux de recherche.



JEAN-RENÉ LAPOINTE

Titulaire d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Jean-René Lapointe est doctorant en éducation à la même université. Ses recherches portent principalement sur les communications non verbales et leurs utilisations par des enseignants placés en contexte de gestion de classe. Il étudie également le concept d'approche par compétences ainsi que l'utilisation de la méthodologie de théorisation enracinée (MTE). Parallèlement à ses études et à ses recherches, il occupe un emploi d'enseignant au primaire à la Commission scolaire De La Jonquière.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont apporté une contribution directe ou indirecte à ce projet.

Tout d'abord, nous remercions les coauteurs du *Guide de prévention du décrochage scolaire - Y'a une place pour toi!*: Laurier Fortin, Diane Marcotte, Égide Royer, Rollande Deslandes, ainsi que les professionnelles de recherche Marie-Claude Hébert et France Girard, cette dernière ayant collaboré à la deuxième édition du guide.

Des remerciements particuliers à Danielle Leclerc et Line Massé, toutes deux professeures chercheuses au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour leur implication comme chercheuses dans l'étape II de l'étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire (1993-2004). Cette étude a jeté les bases de la typologie des élèves à risque au primaire et de la procédure de dépistage.

Nos remerciements s'adressent de façon toute spéciale aux personnes qui ont participé à l'expérimentation de la procédure de dépistage des élèves à risque au primaire lors de la première édition du Guide, soit :

Les enseignants suivants de la Commission scolaire De La Jonquière :

Myriam Danis et Cathy Lambert, de l'école Du Versant
Marie-Christine Lapointe, de l'école Notre-Dame du Sourire
Catherine Devost, Julie Gravel, Jean-René Lapointe et Caroline Tremblay, de l'école Notre-Dame-du-Rosaire

Les personnes suivantes de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy :

Manon Rocheleau, directrice des écoles St-Paul et St-Philippe
Karine Grenier et Marie-Alice Allain, enseignantes à l'école St-Paul

Les personnes suivantes de la Commission scolaire du Fer :

Renée Rodrigue, psychoéducatrice, ainsi que les enseignants suivants :
Louise Jacques, de l'école Saint Alexandre
Lauraine Langford, de l'école Dominique-Savio
Maryse Bourdreault, Pascale DeChamplain, Maxim Pesche, Suzanne Potvin,
Caroline Tremblay, Berthe Valentine et Hélène Vallée, de l'école Mère d'Youville

Un grand merci aux personnes suivantes de la Commission scolaire De La Jonquière qui ont relu la première édition du guide afin d'en valider le contenu :

Cathy Lambert, enseignante à l'école Du Versant
Josée Simard, directrice de l'école Notre-Dame-Du-Rosaire
Audrey Villeneuve, technicienne en éducation spécialisée à l'école Bois-Joli
Véronique Bourgoin, technicienne en éducation spécialisée à l'école Notre-Dame-du-Rosaire

Nous tenons à remercier tout particulièrement la Commission scolaire du Chemin-du-Roy qui collabore depuis quatre années au développement et à l'expérimentation de la démarche de dépistage avec le logiciel *Premiers signes*. Nous aimerions souligner le soutien particulier de :

Danielle Lemieux, Directrice générale adjointe de la Commission scolaire
Ginette Masse, Directrice des services éducatifs de la Commission scolaire
Jacques Boivin, qui était, de 2010 à 2013, Répondant SIAA-Gestion intégrée

Enfin, des remerciements bien sentis au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, sans qui ce guide n'aurait pas vu le jour. Des remerciements particuliers à :

Alain Pednault, chargé de projet de la première édition
Hélène Rioux, directrice des communications
Marilou Cloutier, pour la révision du texte

INTRODUCTION

Le *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes* puise certaines de ses parties dans le *Guide de prévention du décrochage scolaire - Y'a une place pour toi!*, qui est destiné au milieu de l'enseignement secondaire; les deux guides touchent de près une problématique très présente au Québec¹.

Une première édition mise en ligne en 2010, intitulée *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire : Y'a une place pour toi!*, a été téléchargée plus de 3 400 fois au cours des trois dernières années.

La deuxième édition du *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire* se veut un outil efficace d'information, de prévention et d'intervention pratique. Il est destiné principalement aux enseignants et aux autres intervenants qui agissent directement auprès des élèves du préscolaire et du primaire susceptibles d'éprouver des difficultés d'ordre scolaire et de développer des facteurs de risque pouvant mener vers le décrochage au secondaire. Toutefois, parce que la prévention du risque d'échec passe par l'implication de plusieurs acteurs du système d'éducation, le présent guide s'adresse également aux parents et au personnel de direction des établissements scolaires.

Le guide *Premiers Signes* s'appuie sur trois études longitudinales : la première étude, réalisée dans le milieu de l'enseignement secondaire, s'intitule *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). La deuxième étude, réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire, porte le titre suivant : *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000). La troisième étude longitudinale, qui est une continuité de la deuxième, a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004); elle s'intitule *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (Potvin, Leclerc et Massé). Les auteurs du guide *Premiers Signes* ont également consulté un ensemble de publications scientifiques et gouvernementales récentes et pertinentes.

ATTENTION : Au départ, le guide *Premiers Signes* a été développé pour le primaire. Cependant, une bonne majorité du contenu du guide reste pertinent pour le préscolaire. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne le dépistage (section 6), avec la présentation du logiciel *Premiers signes* qui a été validé à partir d'élèves de la maternelle.

Le guide *Premiers Signes* contient :

- De l'information sur les trois études longitudinales précitées;
- La description de quatre types d'élèves à risque au primaire;
- Des recommandations et des pistes d'intervention ciblées pour chaque type d'élèves à risque, à l'intention des enseignants et autres intervenants en milieu scolaire;
- Cette deuxième édition du guide innove par l'ajout et la transformation de la procédure de dépistage en un logiciel intitulé *Premiers signes*. Sont présentées les deux façons d'utiliser le logiciel, soit la modalité 1 : Accès direct via le lien Internet du CTREQ, ou la modalité 2 : Accès via le portail de votre commission scolaire. La procédure et les outils de dépistage qui permettent d'identifier les quatre types d'élèves à risque sont également présentés;
- De l'information sur des programmes et des outils d'intervention;
- Des références et des ressources accessibles sur Internet pour les intervenants, les enseignants, les parents et les directions d'école;
- Des conseils pour favoriser la motivation et la réussite scolaire des élèves à risque.

Il est divisé en huit sections :

- SECTION 1 :** Les élèves à risque d'échec scolaire au primaire : état de la situation
- SECTION 2 :** Être l'enseignant d'un élève à risque ou son intervenant en milieu scolaire
- SECTION 3 :** Être à la direction d'une école primaire accueillant des élèves à risque
- SECTION 4 :** Être le parent d'un élève à risque
- SECTION 5 :** Intervenir auprès d'un élève à risque
- SECTION 6 :** Procédure pour le dépistage des élèves à risque au préscolaire et au primaire
- SECTION 7 :** Annexes : Répertoire de sites Internet et Programmes de prévention
- SECTION 8 :** Notes et références

CONSEILS D'UTILISATION

Le Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes a été conçu de façon à transmettre aisément des informations pertinentes aux lecteurs visés. Ainsi, la section 1, plus générale, est destinée à toutes les personnes qui se sentent concernées par le phénomène des élèves à risque au primaire. Elle renferme des informations précieuses quant au concept d'« élève à risque », et peut être vue comme un outil de référence pour toute personne désireuse d'en savoir plus sur la question.

Les sections 2, 3 et 4 s'adressent respectivement à l'enseignant responsable d'un groupe au primaire, aux intervenants spécialisés, à la direction d'écoles et aux parents. Ces trois sections sont susceptibles de mieux faire comprendre la réalité des élèves à risque et de faciliter les interventions auprès de ces derniers.

Les sections 5, 6 et 7 proposent des pistes d'intervention aux enseignants et aux autres intervenants en milieu scolaire. Elles leur offrent notamment la possibilité d'expérimenter des procédures de prévention et de dépistage des élèves à risque au primaire, et mettent à leur disposition des outils concrets, éprouvés et validés. Cette deuxième édition du guide propose également une nouvelle procédure de dépistage, grâce au logiciel *Premiers Signes*.

Enfin, la section 8 présente toutes les références bibliographiques ainsi que les notes explicatives dispersées dans le document.

Note : Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

LIMITATION DE RESPONSABILITÉ

Le CTREQ et l'auteur se dégagent de toute responsabilité quant à la mauvaise utilisation des outils (guide et logiciel). Les utilisateurs (enseignants, intervenants) en sont responsables en tout temps.

De plus, le CTREQ et l'auteur ne peuvent être tenu responsable d'un quelconque problème de rendement des outils dû en totalité ou en partie à un motif raisonnable hors de son contrôle.

SECTION 1

LES ÉLÈVES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE AU PRIMAIRE : ÉTAT DE LA SITUATION

QUAND L'ÉCHEC ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRES NOUS ACCROCHENT !

Le décrochage scolaire est un phénomène social considérable auquel les experts accordent beaucoup d'importance en raison de ses nombreuses conséquences sur les plans personnel, social et économique². Au primaire, plutôt que de parler de décrochage scolaire, on parlera d'échec ou de difficultés scolaires, ou encore d'élèves présentant un risque de décrocher dans un futur rapproché.

Il est généralement admis que des difficultés scolaires non résolues au primaire peuvent devenir un important facteur de risque de décrochage au secondaire. Tous les enfants ne font pas leur entrée à l'école avec les mêmes chances de réussite. Dès lors, plus l'intervention auprès des enfants à risque sera précoce, plus les chances de favoriser la réussite de l'entrée à l'école et la poursuite des études seront importantes³.

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.

DES STATISTIQUES QUI SONNENT LA CLOCHE !

En 2006-2007, 25,3 % des élèves du secondaire n'avaient pas obtenu de diplôme au secteur des jeunes, ou avant l'âge de 20 ans au secteur des adultes.

Ces décrocheurs présentent les caractéristiques suivantes : ils n'obtiennent, durant l'année observée, ni diplôme, ni qualification; ils ne sont réinscrits nulle part au Québec pour l'année suivante, ni en formation générale des jeunes ou des adultes, ni en formation professionnelle, ni au collégial⁴. **Ces résultats découlent en grande partie de la réalité vécue** par ces mêmes élèves au primaire. En effet, l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation au primaire peuvent être précurseurs du décrochage scolaire au secondaire; dans bien des cas, l'échec et les difficultés au primaire sont des indicateurs clairs du risque de voir l'élève décrocher une fois arrivé au secondaire.

21,6 % des élèves de niveau maternel étudiés par Potvin, Leclerc et Massé dans une étude longitudinale récente (2009)⁶ ont été identifiés en difficulté scolaire. Une fois arrivés à la fin du secondaire, soit 11 ans plus tard, 76,7 % des élèves qui éprouvaient des difficultés en maternelle étaient en retard dans leur cheminement scolaire (48,9 %), c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas obtenu de diplôme après 5 ans de secondaire, ou ils avaient décroché de l'école (27,6 %).

Dans son objectif de hausser à 80 % le taux de diplomation ou de qualification chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020⁷, le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS) identifie treize voies de réussite, et plusieurs renvoient directement à l'enseignement primaire :

- Préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté;
- Réduire le nombre d'élèves par classe au primaire;
- Réduire les retards d'apprentissage au primaire, etc.

PROPORTION D'ÉLÈVES SORTANTS SANS DIPLÔME NI QUALIFICATION, RÉPARTIE DANS TOUTES LES RÉGIONS DU QUÉBEC, POUR L'ANNÉE 2006-2007⁵

Saguenay-Lac-Saint-Jean	18,0 %
Bas-Saint-Laurent	18,7 %
Chaudière-Appalaches	18,9 %
Capitale-Nationale	22,0 %
Laval	25,3 %
Gaspésie — Îles-de-la-Madeleine	27,7 %
Montréal	28,5 %
Abitibi-Témiscamingue	28,8 %
Centre du Québec	29,7 %
Côte-Nord	30,2 %
Mauricie	30,4 %
Lanaudière	32,0 %
Montréal	32,1 %
Estrie	33,1 %
Laurentides	33,9 %
Outaouais	34,2 %
Nord-du-Québec	71,5 %
Ensemble du Québec	25,3 %
Réseau public	29,0 %

De plus, le MELS identifie quatre moments névralgiques dans le cheminement scolaire d'un élève; les deux premiers sont :

Premier moment : À la petite enfance et dès l'entrée à l'école

Le niveau de développement d'un enfant à son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. Prévenir l'échec scolaire nécessite donc d'agir tôt, au cours de la petite enfance et dès l'entrée à l'école. Par conséquent, la prévention ainsi que le dépistage et l'intervention précoces constituent les premières actions pour soutenir la réussite.

Deuxième moment : Lors du passage du primaire au secondaire

La transition primaire-secondaire est un moment où, trop souvent, le décrochage scolaire commence à s'enraciner. En plus de représenter une source d'anxiété chez les élèves au troisième cycle du primaire qui vont accéder au « monde des grands », une telle transition représente un risque de désertion précoce de l'école pour ceux qui accusent un retard scolaire (Larose, 2006)⁸. On doit donc suivre de près cette période névralgique dans la vie scolaire de l'élève, et s'assurer de la rendre la plus harmonieuse possible pour le jeune.

PENDANT CE TEMPS, AU PRIMAIRE

Après avoir établi des liens entre les élèves à risque au primaire et le décrochage scolaire au secondaire, nous vous présentons diverses statistiques qui mettent en lumière la réalité des élèves à risque au primaire.

En 2006-2007, les élèves du primaire considérés en difficulté (à risque) représentaient 57 % de tous les élèves HDAA (le pourcentage était de 87 % au secondaire). 90 % des élèves considérés en difficulté au primaire étaient intégrés en classe régulière. Au cours de la même année, le nombre de classes spéciales a augmenté de 12 % dans l'ensemble du système d'éducation.

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE OU EHDA EN CLASSE SPÉCIALE AU QUÉBEC (2006-2007)⁹

	Garçons	Filles
Préscolaire	76 %	24 %
Primaire	71 %	29 %

L'ÉCHEC ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRES : UN LONG PROCESSUS

Les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui résulte de l'interaction d'une combinaison de facteurs. Par conséquent, le succès d'une démarche de soutien à la persévérance scolaire et à la réussite

éducative exige un accompagnement des jeunes à risque tout au long de leur développement. Puisque les facteurs de risque surgissent très tôt, parfois même dès la petite enfance, les efforts déployés doivent l'être dans une perspective de développement global de l'enfant³.

La décision d'abandonner l'école ne se prend pas sur un coup de tête. Cette décision résulte d'un long processus qui peut commencer dès la maternelle et le primaire. Finir par décrocher au secondaire commence, dans la plupart des cas, par des échecs scolaires au primaire, des retards ou du redoublement; c'est le fruit de difficultés et de frustrations accumulées sur une longue période. Les frustrations sont engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents. Progressivement, les futurs décrocheurs se désengagent, se démotivent, s'éloignent de l'école et ce, bien souvent dès le primaire^{10, 11}.

DES TRAJECTOIRES : DE L'ÉCHEC SCOLAIRE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

En considérant leurs principales caractéristiques, les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire peuvent être classés dans deux catégories distinctes : les élèves qui présentent des problèmes d'apprentissage (de type préoccupant) et les élèves qui ont des difficultés de comportement extériorisées (de type rejeté)⁶. Si ces élèves ne bénéficient pas, lors de leur parcours en maternelle et au primaire, de facteurs de protection (aide orthopédagogique, psychoéducative, etc.), ils risquent de suivre l'une ou l'autre des trajectoires suivantes :

Trajectoire de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage

Très tôt dans son parcours scolaire, l'élève éprouve de la difficulté à répondre aux exigences de l'école. Il accumule des retards d'apprentissage importants, ce qui engendre une diminution graduelle de l'estime de soi et une perte de motivation, en plus de générer une frustration qui peut mener vers le sentiment d'impuissance acquise. Si le processus se poursuit au secondaire et que l'expérience scolaire devient trop aversive, le jeune peut décider de « fuir » l'école et d'arrêter ses études.

Trajectoire de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisées

Cet élève, qui est aux prises avec des problèmes de socialisation et d'agressivité, a de la difficulté à répondre aux exigences de l'école et à respecter les règles et les personnes (ses pairs, les enseignants, la direction). Il encourt régulièrement des punitions, développe un sentiment de frustration et en vient également à éprouver des difficultés scolaires (retards importants ou redoublement). À cela s'ajoute une démotivation qui, à son tour, engendre une hausse de l'absentéisme. Si cette boucle se prolonge au secondaire et que l'expérience scolaire devient trop aversive, le jeune peut décider de « fuir » l'école et d'arrêter ses études.

Potvin, P. et J.-R. Lapointe. 2014, *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*, CTREQ, Québec.

LES ÉLÈVES À RISQUE : QUI SONT-ILS ?

Un facteur de risque est un événement ou une condition qui augmente la probabilité qu'un jeune éprouve des problèmes d'adaptation scolaire ou sociale.



Selon le MELS, l'expression « élèves à risque » désigne « des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et qui peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, **si une intervention rapide n'est pas effectuée** »¹². Dès lors, une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à privilégier. En se centrant « sur les besoins et les capacités des élèves sans égard à leur appartenance ou non à une catégorie »¹³, le MELS a, en 2006, opté pour une approche non catégorielle¹⁴. Sans renier cette approche, plusieurs chercheurs insistent sur le fait que le dépistage des enfants à risque doit se faire précocement; certains d'entre eux précisent que l'intervenant doit éviter à l'enfant d'être victime d'un étiquetage trop hâtif¹⁵.

De façon générale, un élève à risque obtient de faibles résultats scolaires ou éprouve des difficultés de comportement. Ainsi, lorsqu'on parle d'un élève à risque au primaire, on parle généralement d'un jeune qui risque éventuellement d'éprouver des difficultés d'adaptation sociale, de développer des problèmes de santé mentale ou de vivre l'échec et le décrochage scolaire¹⁶. Les recherches sur ces élèves sont nombreuses et les écrits, variés¹⁵. Dans les recherches, le concept de risque renvoie à celui de vulnérabilité, se référant ainsi à une caractéristique de l'élève qui le prédispose à manifester des problèmes d'adaptation scolaire et sociale.

Selon le MEQ¹⁷, les élèves à risque recoupent une des deux catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (l'autre catégorie regroupe les élèves qui éprouvent des « troubles graves du comportement »).

LEURS PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES : HUIT FACTEURS DE RISQUE

Toujours selon le MEQ, les élèves à risque présentent plusieurs caractéristiques distinctes et sont mal préparés à relever le défi que leur pose l'école au regard des apprentissages, de la socialisation et de la qualification.

Au préscolaire, il peut s'agir d'enfants présentant les caractéristiques suivantes :

- Problèmes de discipline ou de comportement fréquents;
- Isolement social;
- Retard de langage expressif (autre que la déficience langagière);
- Difficultés à suivre les consignes formulées par un adulte;
- Difficultés à sélectionner, traiter, retenir et utiliser l'information;
- Retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre;
- Déficits de l'attention ou retard de développement.

Au primaire, il peut s'agir d'enfants présentant les caractéristiques suivantes :

- Difficultés à atteindre les objectifs du programme de formation;
- Retard de langage expressif (autre que la déficience langagière);
- Sur-réactifs (problèmes de discipline, agressivité, intimidation) ou sous-réactifs¹³ (très faible interaction avec leurs camarades de classe, passivité, dépendance, retrait);
- Difficultés ou retards d'apprentissage;
- Déficience intellectuelle légère;
- Problèmes émotifs.

Outre les caractéristiques personnelles, une expérience scolaire négative, des difficultés scolaires, des difficultés de comportement et des relations difficiles avec les adultes et les pairs constituent les principaux facteurs de risque qui feront maintenant l'objet d'une description plus précise. Bien entendu, les élèves à risque ne présentent pas tous les mêmes facteurs ou caractéristiques, cependant plus un élève cumule de facteurs de risque, plus le risque de décrochage est grand.

1. LE SEXE

Au Québec, les garçons sont plus nombreux que les filles à présenter diverses caractéristiques propres aux élèves à risque¹⁸. D'ailleurs, une fois rendus au secondaire, ils sont plus nombreux à quitter l'école avant d'obtenir leur diplôme¹⁹.

En ce qui concerne les troubles du comportement, St-Laurent (2008) précise que pour cinq ou six garçons, une fille est reconnue en difficulté de comportement. En ce qui concerne les troubles d'apprentissage, le MELS a constaté qu'au cours de l'année 2001-2002, près de 3,8 % des garçons et de 2,3 % des filles ont connu un redoublement au cours du primaire et ce, dans l'ensemble du réseau scolaire. L'écart entre les garçons et les filles est donc de 1,5 %. Ces statistiques en disent long sur les risques éventuels de décrochage scolaire, car l'effet cumulatif des redoublements place l'élève en situation de retard dans son cheminement scolaire.

S'il existe, au Québec, un écart important entre les taux de retard scolaire chez les garçons et chez les filles, cet écart n'a aucun lien avec le potentiel intellectuel de chaque sexe. Certaines recherches ciblent plutôt les attitudes et les stratégies adoptées par les garçons face à l'école et au métier d'élève, ainsi que la socialisation dans la famille et à l'école, le rythme d'apprentissage et des facteurs tels le milieu social de l'enfant ou de l'adolescent. De fait, bien que l'écart entre la réussite scolaire des garçons et celle des filles se manifeste dans toutes les couches sociales, il est davantage prononcé en milieu défavorisé.

Il ne faut toutefois pas croire que le décrochage scolaire est un phénomène exclusivement masculin. Malgré leur propension moins grande à l'abandon, trop nombreuses sont les filles qui quittent l'école une fois rendues au secondaire. D'ailleurs, les conséquences du décrochage scolaire sont globalement plus problématiques pour les filles, notamment sur le marché du travail²⁰.

2. DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Les élèves à risque peuvent rencontrer de la difficulté à progresser dans leurs apprentissages. Ainsi, l'élève dont la situation démontre que les interventions de l'enseignant ou d'autres intervenants n'ont pas permis d'assurer la progression afin qu'il puisse atteindre les exigences minimales de réussite du Programme de formation de l'école québécoise²¹ est généralement reconnu en difficulté d'apprentissage.

En 2003, le MEQ identifiait trois types de facteurs pouvant engendrer des difficultés d'apprentissage : les facteurs individuels, les facteurs familiaux et sociaux, et les facteurs scolaires²². Même s'il est difficile d'établir le taux de prévalence des élèves en difficulté dans les écoles du Québec²³, le MEQ précisait, toujours en 2003, que les élèves connaissant des difficultés d'apprentissage représentaient la majorité des élèves à risque.

3. UNE ESTIME DE SOI DÉFICIENTE

Les élèves à risque peuvent développer une faible estime d'eux-mêmes, ce qui les amène à se dévaloriser, à perdre confiance en eux et à douter de leurs capacités. Tout cela peut contribuer au développement d'un sentiment d'impuissance¹⁹.

4. DES RELATIONS DIFFICILES AVEC LES ADULTES

En plus d'éprouver des difficultés dans leurs relations avec le personnel enseignant, les élèves à risque peuvent vivre des conflits familiaux fréquents et avoir peu d'échanges sur leur vécu scolaire avec leurs parents. C'est particulièrement fréquent chez ceux qui présentent des problèmes de comportement.

5. UNE VISION NÉGATIVE DE L'ÉCOLE CONJUGUÉE AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES

Contrairement aux élèves qui vivent des réussites scolaires fréquentes, les élèves à risque ont tendance à développer une attitude négative face à l'école, aux enseignants et à l'apprentissage²³. Avec le temps, leur vécu scolaire les amènera à voir l'école comme une source de mauvaises expériences qu'ils rendront responsable, une fois rendus au secondaire, de leur abandon prématuré. Ils se différencient également des autres par leur faible performance scolaire et en viennent à nourrir peu d'ambition quant à leur réussite. Encore une fois, cette tendance est particulièrement fréquente chez ceux qui présentent des problèmes de comportement¹⁹.

6. UNE MOTIVATION SCOLAIRE INSUFFISANTE

Les jeunes à risque entretiennent une attitude défaitiste face à leurs mauvaises notes, et cette attitude négative contribue à alimenter leur faible rendement scolaire. Peu motivés à remédier à leur situation d'échec, ils se désengagent graduellement de l'école²⁴.

¹⁸ Au Québec, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont considérés comme à risque.

Potvin, P. et J.-R. Lapointe. 2014, *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*, CTREQ, Québec.

7. DES AMIS ET UN RÉSEAU SOCIAL QUI LEUR RESSEMBLENT

Les jeunes à risque se lient très souvent avec des pairs qui traversent des expériences scolaires négatives similaires. À l'adolescence, ils auront en effet tendance à se regrouper et à former des réseaux homogènes, et leur développement social sera fortement influencé par les amis qu'ils fréquentent.

8. DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT²⁵

Bien que le MELS établisse une distinction claire entre les élèves à risque et ceux qui présentent des troubles graves du comportement (TGC), il demeure que les élèves à risque qui présentent des difficultés de comportement (problèmes plus légers) ont moins de facilité à respecter les règles de l'école²⁶.

Dans un ouvrage portant sur les élèves à risque au primaire, St-Laurent (2008) identifie deux catégories de facteurs de risque, pour un élève, de développer des difficultés de comportement : les facteurs biologiques (certaines prédispositions) et les facteurs environnementaux (famille, école, etc.).

En prenant appui sur des recherches antérieures¹⁵, plusieurs chercheurs soulignent la nécessité d'intervenir précocement auprès des élèves à risque présentant certaines difficultés de comportement, puisque la trajectoire menant vers des difficultés plus sérieuses (troubles graves du comportement) semble établir ses balises dès la période préscolaire. Ainsi, les difficultés de comportement à l'âge préscolaire favoriseraient l'apparition de futurs problèmes et de difficultés relationnelles avec les pairs. Un tempérament difficile durant la petite enfance paverait donc la voie aux difficultés de comportement vers l'âge de 7-9 ans.

Au Québec, on distingue deux grandes catégories de difficultés de comportement : les sur-réactifs (ou externalisés) et les sous-réactifs (internalisés)¹³; le tableau qui suit en présente les principales caractéristiques.

EXEMPLES DE DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT SELON LA CATÉGORIE²⁷

COMPORTEMENTS SUR-RÉACTIFS OU EXTERNALISÉS	COMPORTEMENTS SOUS-RÉACTIFS OU INTERNALISÉS
Violation des droits des autres	Timidité extrême
Violation des normes sociales	Victime de taquinerie
Agression physique	Négligence par les autres
Agression verbale	Dépression
Destruction de biens	Retrait social
Défi de l'autorité	Peurs et phobies
Hyperactivité	Faible estime de soi

LES FACTEURS DE PROTECTION

Un facteur de protection modifie, améliore ou altère les réponses d'une personne à certains facteurs de risque et de stress environnementaux qui prédisposent à l'inadaptation scolaire ou sociale. On parle également de facteur de résilience.

Une intervention efficace doit viser le développement des compétences et l'adaptation sociale des élèves. Pour ce faire, il est important de connaître les différents risques, pour l'élève, de vivre d'éventuels échecs scolaires, et d'identifier les compétences qui permettent d'éviter ces échecs et de favoriser l'adaptation scolaire et sociale.

Une fois identifiés, les facteurs de protection peuvent ensuite être renforcés ou développés par une intervention éducative.

LES CATÉGORIES DE FACTEURS DE PROTECTION

Facteurs personnels:

- Posséder un bon répertoire d'habiletés sociales (empathie, communication, affirmation de soi, etc.)
- Utiliser des stratégies d'adaptation efficaces (résolution de problèmes, évaluation positive, etc.)
- Développer sa maîtrise de soi, une forte estime de soi et une foi dans ses compétences et ses forces (sentiment d'auto-efficacité)

Facteurs familiaux:

- Avoir le soutien émotif des parents lors de périodes de stress
- Entretenir une relation de qualité avec un adulte significatif (tante, grand-père, voisine, etc.)
- Bénéficier d'une supervision parentale, de règles structurées ou de cohésion familiale (engagement et soutien)
- Profiter d'un style parental démocratique qui favorise le développement de l'autonomie

Facteurs associés au réseau social:

- Avoir des amis sur qui compter en périodes de stress

Facteurs associés à l'école:

- Entretenir de bonnes relations avec les enseignants
- Participer à des activités parascolaires (sportives ou artistiques) et s'y valoriser
- Réussir sur le plan scolaire

LES TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

Les nombreux facteurs de risque peuvent affecter les jeunes de multiples façons, et les élèves à risque présentent des difficultés hétérogènes et des besoins particuliers. Il est donc important d'orienter l'intervention préventive selon le type d'élèves à risque auquel appartient le jeune.



Le contenu et la typologie du présent guide s'appuient sur trois études longitudinales. La première étude, réalisée dans le milieu de l'enseignement secondaire, s'intitule 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). La deuxième étude, réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire, porte le titre suivant : Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire (Potvin & Paradis, 2000). La troisième étude longitudinale, qui est une continuité de la deuxième, a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004); elle s'intitule Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire (Potvin, Leclerc et Massé). Au cours de la première étude, une typologie d'élèves à risque de décrochage au secondaire a été développée²⁸. Cette typologie comprend quatre types d'élèves à risque : peu intéressé et peu motivé; problèmes de comportement; comportements antisociaux cachés; dépressif. Sur ces quatre types d'élèves à risque, trois nous semblent pertinents au primaire, soit :

1. Peu intéressé et peu motivé;
2. Difficultés de comportement (extériorisé / sur-réactif);
3. Dépressif (difficultés de comportement intériorisées ou sous-réactif).

De son côté, l'étude de Potvin (1993-2004) identifie quatre types d'élèves : l'élève attachant, préoccupant, indifférent, rejeté. Deux de ces quatre types d'élèves sont considérés à risque :

1. L'élève préoccupant (qui présente des difficultés d'apprentissage);
2. L'élève rejeté (qui présente des difficultés de comportement extériorisées).

En combinant les deux principales études longitudinales, nous obtenons quatre types d'élèves à risque au primaire. Ces types sont définis à partir de caractéristiques scolaires (attitudes des enseignants et climat de classe), personnelles (performance scolaire, comportement, habiletés sociales, etc.) et familiales (qualité du climat familial).

TYPES D'ÉLÈVES	ÉTUDE DE FORTIN ET COLL.	ÉTUDE DE POTVIN ET COLL.
Peu motivé	Peu intéressé et peu motivé	_____
Difficultés d'apprentissage	_____	Préoccupant
Difficultés de comportement extériorisées (sur-réactif)	Difficultés de comportement	Rejeté
Difficultés de comportement intériorisées (sous-réactif)	Dépressif	_____

LE TYPE « PEU MOTIVÉ »

La motivation scolaire est l'ensemble des forces internes et externes qui poussent l'élève à s'engager dans l'apprentissage ou dans les activités proposées, à y participer activement, à faire des efforts raisonnables pour choisir les moyens les plus appropriés et à persévérer devant les difficultés²⁹.



Les statistiques relatives à ce premier type d'élèves sont rares au primaire. Au secondaire, on constate que les élèves « peu motivés » ou « peu intéressés » représentent environ 12 % des élèves à risque de décrocher. Ce pourcentage a été calculé par le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* (LDDS), qui a pris en compte 6 577 élèves du secondaire³⁰.

SES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES

Ces élèves peuvent afficher une très bonne performance scolaire, mais ils sont peu motivés et s'ennuient souvent à l'école. C'est comme si l'école ne les stimulait pas suffisamment, ne leur présentait pas de défi d'apprentissage à leur niveau. Les enseignants les perçoivent généralement positivement et ne rapportent pas de problèmes importants de comportement chez ces élèves. Dans les faits, leur manque de motivation ou d'intérêt se manifeste de façon évidente par certains comportements.

Selon Vianin (2007)³¹, le manque de motivation scolaire peut se manifester par un état d'impuissance. Cette caractéristique comportementale n'est autre qu'un apprentissage progressif de l'abandon qui, poussé à l'extrême, peut conduire l'élève à ne plus savoir ce qu'il veut. Dès lors, tout choix lui devient impossible à faire.

Le manque de motivation ou d'intérêt peut également se manifester par l'évitement d'effort. Selon Rollet (1992)³², « l'éviteur d'effort » fait le choix de travailler tantôt extrêmement lentement (alors qu'il est capable de travailler plus rapidement), tantôt très rapidement (mais de façon bâclée).

La troisième forme de démotivation concerne les élèves chez qui les échecs scolaires découlant d'un manque d'effort ont affecté l'estime de soi. Poussée à l'extrême, cette dernière forme de manque de motivation ou d'intérêt peut engendrer divers types d'inadaptations sociales ou encore un état dépressif.

SES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET FAMILIALES

Sur le plan personnel, ces jeunes semblent posséder un très bon répertoire d'habiletés sociales. Ils estiment que leur fonctionnement familial est adéquat, mais disent avoir peu de soutien affectif de leurs parents.

LE TYPE « DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE »

Selon le MEQ (1992)³³, un élève est considéré en difficulté d'apprentissage lorsqu'il accuse un minimum d'une année de retard en français ou en mathématique.



Cet élève à risque éprouve des difficultés et accumule les retards sur le plan scolaire. Ses difficultés peuvent être de différentes natures, et tout comme le type « peu motivé », on retrouve chez le type « difficultés d'apprentissage » des caractéristiques distinctes. Selon Potvin et Paradis (2000)³⁴, entre 15 % et 20 % des élèves de la maternelle et des 1^{re} et 2^e années du primaire présentent des difficultés d'apprentissage.

SES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES

Cet élève apprend et travaille lentement. Il a constamment besoin d'aide et sollicite beaucoup l'enseignant, qui juge cependant ses demandes appropriées. De plus, il dépend de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre et aux rétroactions à recevoir. Ce type d'élèves adopte généralement une attitude positive à l'égard de l'école et de l'enseignant, et ce, malgré les difficultés qu'il peut rencontrer. C'est un élève « attachant » pour l'enseignant. Il fait des efforts, travaille fort, mais malgré tout, arrive difficilement à réussir. Certaines études le définissent comme un élève qui respecte les règles de la classe et s'efforce de faire son travail³⁵; d'autres études le présentent comme un élève qui ne suit pas nécessairement à la lettre les règles de la classe, sans toutefois s'opposer de façon hostile à l'enseignant³⁶. Il ne se porte pas volontaire pour répondre aux questions de l'enseignant avec qui, de façon générale, il initie peu de contacts. L'élève en difficulté d'apprentissage est généralement perçu par l'enseignant comme immature et peu performant sur le plan intellectuel. Certains le décrivent comme un élève actif ou inattentif³⁶, alors que d'autres le voient comme un élève conformiste et conciliant^{37, 35}.

SES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET FAMILIALES

Les résultats d'une étude pilotée par Fortin et coll. (1996)³⁸ « démontrent clairement que des facteurs personnels, sociaux et environnementaux sont associés aux difficultés d'apprentissage »²³. En effet, les auteurs de l'étude concluent que les élèves en difficultés d'apprentissage ont généralement des problèmes de l'attention et de moins bonnes habiletés sociales. De plus, les auteurs précisent que, pour comprendre le phénomène des élèves en difficultés d'apprentissage, il faut aborder la question en relation avec les habiletés comportementales et les conditions familiales. Ainsi, les auteurs de l'étude établissent un lien significatif entre le rendement scolaire de l'élève, et le revenu ainsi que la scolarité de ses parents.

LE TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES »

Qui est l'élève en difficulté de comportement ? De façon générale, c'est celui dont l'évaluation psychosociale révèle un déficit important de capacité d'adaptation, déficit qui se manifeste par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial³⁹.

Les difficultés de comportement se manifestent chez l'enfant de deux manières : il y a soit comportements sur-réactifs, soit comportements sous-réactifs. Lorsqu'on parle de difficultés de comportement extériorisées, on fait référence à des troubles d'ordre sur-réactifs. Ces troubles se manifestent au regard des stimuli de l'environnement : paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, ou encore des refus persistants dans un encadrement justifié⁴⁰. Dans une perspective d'intervention, il ne faut pas confondre une difficulté de comportement et un problème de discipline; contrairement à un problème d'ordre disciplinaire, la difficulté de comportement persiste en dépit des mesures d'encadrement habituelles.

Selon Potvin et Paradis (2000), entre 9 % et 12 % d'élèves de la maternelle, de 1^{re} et de 2^e année présentent des difficultés de comportement extériorisées (rejeté). Au secondaire, les élèves ayant des difficultés de comportement extériorisées représentent plus de la moitié des élèves considérés à risque de décrocher, tel qu'identifié par le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*³⁰. Parmi les quatre types d'élèves à risque, le type « difficultés de comportement extériorisées » est probablement le plus à risque d'échec scolaire (bien que les difficultés d'apprentissage soient également un important facteur de risque).

SES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES

Les chercheurs s'entendent généralement sur les principales caractéristiques de l'élève qui a des difficultés de comportement extériorisées, ainsi que sur la façon dont l'enseignant le perçoit et se comporte avec lui. Cet élève se comporte de façon inadéquate en classe et contribue à dégrader l'atmosphère de la classe⁴¹; il est hostile à l'enseignant, le défie ouvertement et lui répond de façon insolente, sinon insultante. Il demande beaucoup d'attention à l'enseignant, qui ne juge pas ses demandes appropriées. Cet élève ne collabore pas en classe et il ne se porte pas volontaire, entre autres pour répondre aux questions. Cependant, il donne souvent la réponse sans lever la main et sans avoir demandé la parole. Il ne respecte donc pas les règlements. Tous les élèves non coopératifs ne sont pas rejetés; seuls les plus agressifs et les plus hostiles envers l'enseignant le sont³⁶. L'élève qui a des difficultés de comportement extériorisées ne se distingue pas par son habileté intellectuelle. Toutefois, l'enseignant a tendance à le percevoir comme un élève qui a une faible capacité de performance, et cela, même si objectivement ce n'est pas le cas. L'enseignant le décrit comme agressif, actif, non coopératif, peu performant sur le plan intellectuel, peu digne de confiance, menteur et tricheur³⁶.

L'enseignant a tendance à réagir en surveillant de près cet élève. Il démontre de l'impatience à son égard. Il l'évite lors des échanges en classe, et lorsque l'élève veut échanger, il ne lui donne pas de rétroaction. Dans l'étude de Melnick et Raudenbush (1986)⁴², les enseignants confirment leur intention de soutenir les échanges seulement avec les élèves habiles sur le plan intellectuel et avec ceux qui sont centrés sur la tâche. Les échanges entre l'enseignant et l'élève qui a des difficultés de comportement extériorisées sont donc brefs. Les contacts sont nombreux, mais axés principalement sur l'aspect disciplinaire. Par ailleurs, l'enseignant initie de nombreux échanges privés avec cet élève, mais ces échanges sont souvent teintés de critiques. L'enseignant surveille de près, critique et punit très souvent ces élèves. L'interaction entre l'enseignant et l'élève de ce type serait entièrement négative, l'enseignant répondant au négativisme par le négativisme³⁶. Ainsi, d'après la majorité des études sur le sujet, il y aurait rejet mutuel entre l'élève de type « difficultés de comportement extériorisées » et l'enseignant, rejet qui nourrit, au fil du temps, leur relation réciproquement négative.

SES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET FAMILIALES

Les études sur les élèves qui ont des difficultés de comportement extériorisées traitent principalement des facteurs associés aux caractéristiques personnelles de l'élève et de sa famille à différents moments du développement de l'enfant. Selon Fortin et Strayer (2000, p. 8)⁴¹, qui appuient leurs constats sur de nombreuses études effectuées dans les années 90, « les éléments de la structure familiale associés aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire comprennent le fait de provenir d'un foyer désuni, d'une famille monoparentale ou d'une famille nombreuse ». Les auteurs associent également le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille et certains problèmes présents chez les parents (dépression, consommation abusive d'alcool et de drogue, criminalité, etc.) aux difficultés de comportement extériorisées de l'enfant. Enfin, de telles difficultés de comportement chez certains jeunes ont été très fréquemment reliées à certaines pratiques parentales inadéquates, dont le manque de supervision, le peu d'engagement dans les activités du jeune, et les méthodes punitives et coercitives.

LE TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES »

Selon le MEQ (1992), les difficultés de comportement intériorisées peuvent se manifester chez l'élève par une peur ou une anxiété excessive envers les personnes et les situations nouvelles, par des comportements anormaux de passivité, de timidité, de dépression, de dépendance ou de retrait⁴⁰.



Dans les écrits et les publications gouvernementales, les élèves du primaire manifestant des problèmes liés à l'anxiété, à la dépression ou au retrait social sont généralement perçus comme appartenant à la grande catégorie des élèves en difficulté de comportement. Certains chercheurs expliquent cet amalgame par le fait que seule une faible fraction des élèves en difficultés de comportement intériorisées serait signalée⁴³. Toutefois, ces élèves demandent des interventions adaptées à leurs difficultés.

Au secondaire, le type d'élèves ayant des difficultés de comportement intériorisées représente environ 19 % des élèves à risque de décrocher; ces résultats ont été fournis par le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*, dont les tests ont été administrés à 6 577 élèves du secondaire³⁰.

SES CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES

À l'école, les difficultés de comportement intériorisées peuvent se manifester de quatre façons concrètes. L'élève peut d'abord faire preuve d'une excessive timidité en manifestant de l'appréhension sociale (qui peut être perçue comme un manque de motivation). C'est l'élève qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiative, qui a peur des contacts sociaux. C'est celui qui aura tendance à rechercher, chez l'enseignant ou l'intervenant, une forme de sympathie et de protection proche de la dépendance.

De plus, cet élève à risque peut présenter un état léthargique récurrent proche de la dépression. Il peut sembler manquer d'énergie ou de motivation à un point tel que tout défi lui semblera insurmontable. Certains chercheurs identifient des signes d'état dépressif chez cet élève : regard sérieux ou absent, perte de plaisir et d'intérêt, sentiment d'indignité, de dévalorisation, difficulté de concentration, troubles de l'appétit, sommeil perturbé, et même apparition d'idées suicidaires⁴⁴.

Les difficultés de comportement intériorisées peuvent également se manifester sous forme d'indifférence. Dans ce cas, l'élève peut se retirer et sembler indifférent à ce qui se passe autour de lui, ou encore il peut refuser d'établir des relations interpersonnelles.

Enfin, confronté aux multiples règles et exigences qui prévalent dans une classe, l'élève ayant des difficultés de comportement intériorisées peut développer une anxiété excessive.

SES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET FAMILIALES

Sur le plan personnel, ce jeune peut présenter un degré de tristesse élevé. Au secondaire, cette tristesse peut se transformer en dépression. À l'intérieur de sa famille, le jeune vit de nombreux problèmes, notamment des problèmes de communication, d'organisation et de soutien affectif. L'impact de la dynamique familiale sur l'anxiété et la dépression des jeunes demeure généralement mal compris par la communauté scientifique. Toutefois, des recherches récentes établissent certains parallèles entre les difficultés de comportement intériorisées de l'élève et sa situation familiale.

SYNTHÈSE DES TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE TYPE
« Peu motivé » (Environ 12 % des élèves à risque de décrocher au secondaire)	• Semble souvent s'ennuyer en classe • Pas de problème important de comportement • Difficulté à faire des choix • Adopte une attitude d'évitement face à l'effort • Peut laisser paraître un état dépressif
« Difficultés d'apprentissage » (Entre 15 et 20 % des élèves de maternelle, 1 ^{re} et 2 ^e années)	• Accuse des retards scolaires • Travaille lentement, mais fait des efforts • Demande constamment de l'aide • Adopte généralement une attitude positive face à l'école • A souvent de moins bonnes habiletés sociales
« Difficultés de comportement extériorisées » (De 9 à 12 % des élèves de maternelle, 1 ^{re} et 2 ^e années)	• Difficulté d'adaptation sociale, scolaire et/ou familiale • Se comporte de façon inadéquate en classe • Très grand risque de décrochage au secondaire
« Difficultés de comportement intériorisées » (Environ 19 % des élèves à risque de décrocher au secondaire)	• Peut manifester une timidité excessive • Peut manifester un état léthargique récurrent • Peut manifester des signes d'indifférence • Peut développer une anxiété excessive

SECTION 2

ÊTRE L'ENSEIGNANT D'UN ÉLÈVE À RISQUE OU SON INTERVENANT EN MILIEU SCOLAIRE

PRÉVENIR LES SITUATIONS DE RISQUE AU SEIN DE LA CLASSE

L'enseignant ou l'intervenant en milieu scolaire côtoie chaque jour des jeunes dont les profils variés et particuliers influencent la dynamique de la classe. Par ailleurs, une fois arrivés en fin de parcours, les jeunes qui ont décroché évoquent souvent les mauvaises expériences vécues à l'école primaire ou secondaire pour justifier l'abandon de leurs études avant l'obtention d'un diplôme.

La présente section s'adresse aux enseignants et aux autres intervenants qui agissent directement auprès de l'élève à risque. Elle traite de l'importance du climat de classe et de la relation maître-élève pour l'élève à risque au primaire.

LES TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

Les types d'élèves à risque au primaire ont été décrits dans la première section. Ce sont :

- Le type « peu motivé »;
- Le type « difficultés d'apprentissage »;
- Le type « difficultés de comportement extériorisées »;
- Le type « difficultés de comportement intériorisées ».

La section 5 - *Intervenir auprès d'un élève à risque* présente les programmes d'intervention propres à chaque type d'élèves à risque ainsi que différents outils d'aide à l'intervention.

L'IMPORTANCE DU CLIMAT DE CLASSE

Bennacer (2007)⁴⁵ a réalisé une recension intéressante des écrits scientifiques sur le climat de classe. Il y cite de nombreux travaux qui rappellent, entre autres, que la qualité du climat de classe est un déterminant majeur de l'apprentissage scolaire, car les élèves travaillent mieux quand ils perçoivent positivement ce climat. Selon les recherches dans ce domaine, un climat de classe favorable détermine le développement cognitif et affectif des élèves parce qu'il a un impact positif sur la réussite scolaire, l'estime de soi, la motivation, la satisfaction et les attitudes.

Le climat de classe, tel que mesuré dans les travaux de Bennacer, possède les caractéristiques suivantes :

- Dimension des relations interpersonnelles : chaleur affective des enseignants, satisfaction à leur égard ou, au contraire, tensions entre eux et les élèves, et favoritisme;
- Dimension du développement personnel de l'élève : engagement et application scolaire;
- Dimension du maintien du système : ordre et organisation dans la classe.

Au primaire, Bennacer suggère d'accorder une importance particulière aux relations interpersonnelles. Selon lui, l'aspect conflictuel du climat de classe, lié aux tensions entre les élèves et au favoritisme de l'enseignant, influence négativement la performance scolaire.

LES ÉLÈVES À RISQUE ET LE CLIMAT DE CLASSE

Le climat de classe et les interactions avec l'enseignant sont des facteurs de risque à l'école. Le climat qui prévaut dans une classe exerce une influence certaine sur le comportement de l'élève, en plus de constituer un déterminant majeur de son bon fonctionnement et de sa satisfaction. Un climat de classe positif et encourageant semble être un préalable à la réussite scolaire. Un bon climat de classe est également lié à une attitude plus positive envers soi et envers l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à plus de satisfaction chez l'élève, ainsi qu'à moins d'absentéisme et d'indiscipline.

Une trop grande intransigeance de l'enseignant quant aux règles à observer en classe est associée à une diminution de la performance scolaire. De plus, un environnement de classe sans règles claires et appliquées de façon cohérente ou un enseignant centré sur l'intervention punitive et les suspensions fréquentes font augmenter le risque d'échec scolaire chez l'élève. Enfin, plus le contrôle exercé par l'enseignant est perçu négativement, plus le risque de voir apparaître certaines difficultés propres aux élèves à risque augmente. Ainsi, un climat de classe négatif peut favoriser les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les difficultés de comportement chez les élèves.

Les élèves à risque entretiennent une perception négative de leur climat de classe. Ils perçoivent plus de lacunes dans l'organisation d'ensemble de leur classe, plus d'impolitesse et de mauvaises conduites, une faible participation des élèves aux activités scolaires, peu d'entraide entre les élèves, un manque d'engagement du personnel enseignant auprès des élèves, plus de problèmes de respect des règles, et peu d'innovation pédagogique.

LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE : CONSTATS

La qualité de la relation maître-élève a un impact sur la performance et la persévérance scolaires du jeune. La réussite scolaire et le degré de conformité au rôle de « bon élève » influencent fortement l'attitude - positive ou négative - de l'enseignant envers ses élèves. En général, la relation maître-élève est plus négative lorsqu'elle met en jeu des jeunes en difficulté scolaire et sociale. À cet égard, les liens entre cheminement scolaire et attitude de l'enseignant sont très révélateurs : les conclusions d'une recherche menée au primaire ont démontré que les élèves éprouvant des difficultés très importantes avaient droit aux attitudes les moins positives de la part du personnel enseignant (Potvin et Paradis, 2000)³⁴.

Les élèves qui présentent des difficultés de comportement extériorisées (rejetés) sont généralement ceux qui demandent le plus d'efforts aux enseignants, puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et qu'ils remettent constamment en question leur gestion de la classe. Ce type d'élèves cause donc des problèmes importants aux enseignants, ce qui engendre habituellement les trois conséquences suivantes :

- L'enseignant se concentre sur ces élèves;
- Le climat de classe se détériore;
- Les conduites déviantes de ces élèves persistent.

Il est évident que, du côté de l'enseignant, plusieurs éléments entrent en jeu :

- Sa propre capacité de tolérance;
- Son degré d'énergie;
- Son sentiment de sécurité devant l'agressivité de l'élève;
- Le type de dynamique propre au groupe;
- La gravité des comportements de l'élève.

Enfin, les études de Potvin et Paradis (2000) et de Potvin (2005)⁴⁷ démontrent que le personnel enseignant adopte des attitudes significativement plus positives envers les filles qu'envers les garçons, et encore plus négatives envers les élèves qui présentent une grande incompétence sociale.

RECOMMANDATIONS

L'IMPORTANCE DE BIEN S'OUTILLER!

La gestion d'une classe qui accueille des élèves à risque représente un défi de taille pour les enseignants, qui se sentent souvent démunis face à leur tâche, aussi est-il important de bien les outiller afin qu'ils puissent mieux intervenir. Ces enseignants sont invités à consulter aussi la section 5 - Intervenir auprès d'un élève à risque, où ils trouveront des outils utiles lors de leurs interventions auprès des élèves à risque.

POUR UN CLIMAT DE CLASSE SAIN

Pour un élève, le fait d'entretenir une bonne relation avec son enseignant, ou avec un adulte associé à l'école, est un facteur de protection. Afin de créer un climat de classe et une relation maître-élève qui favorisent la réussite scolaire, il est recommandé de :

- Communiquer ses attentes aux élèves;
- Établir avec clarté les règles qui régissent les comportements en classe;
- Adopter un style de gestion orienté vers les tâches afin d'aider les élèves à se concentrer sur le travail à effectuer.

POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Certaines attitudes envers un élève à risque peuvent l'encourager à conserver une attitude positive face à l'école. Afin de favoriser la réussite scolaire des élèves, il est recommandé de développer les attitudes suivantes :

• Demeurer compréhensif et disponible

Les enfants résilients qui côtoient une personne importante à leurs yeux, et sur laquelle ils peuvent compter, font preuve d'une meilleure capacité d'adaptation lorsqu'ils traversent des périodes de stress. Ainsi, en se montrant compréhensif et disponible, l'enseignant ou l'intervenant aide les jeunes à développer leurs habiletés devant les défis à relever.

• Croire en leurs capacités

Les jeunes qui sentent que leurs enseignants croient en leurs capacités de réussite ont deux fois plus de chances que les autres d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Il ne faut donc pas hésiter à féliciter et à encourager les élèves, ni à axer ses interventions sur les forces positives et les talents des jeunes. Cela les aidera à développer leurs sentiments de confiance et d'estime de soi, en plus de les encourager à réussir.

• Persévérer malgré les difficultés

Malgré tous les efforts pour construire ou maintenir un lien de confiance avec certains élèves, il se peut que leur refus de collaborer rende la tâche plus difficile. Cependant, il est souhaitable de ne pas abandonner et de continuer à faire des efforts pour créer cette relation de confiance. Bien sûr, il appartient également au jeune de se responsabiliser et de se montrer ouvert et réceptif au contact social.

RÉSUMÉ DES INTERVENTIONS SOUHAITABLES

- S'outiller pour la gestion de classe et des comportements difficiles. À cette fin, se référer aux nombreuses publications disponibles sur le marché qui traitent de gestion de classe.
- Maintenir un climat de classe centré sur les relations interpersonnelles harmonieuses, la chaleur affective, l'équité dans les relations (sans favoritisme) et le maintien de l'ordre et de l'organisation dans la classe.
- Découvrir les côtés positifs des élèves à risque (compétences, habiletés scolaires et extrascolaires).
- Exprimer sa confiance en leurs capacités de réussite.
- Persévérer dans ses efforts pour créer des liens significatifs avec l'élève à risque; ne pas abandonner, malgré la fermeture possible du jeune.

NOTE IMPORTANTE

La réalité des élèves à risque d'un éventuel décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui résulte d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres. L'école est, avec la famille et l'élève lui-même, un des facteurs importants liés à la réussite ou à l'abandon scolaire. *Le Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire* s'adresse plus spécifiquement, dans les sections suivantes, aux directions d'école et aux parents.

SECTION 3

ÊTRE À LA DIRECTION D'UNE ÉCOLE PRIMAIRE ACCUEILLANT DES ÉLÈVES À RISQUE

AGIR AU PRIMAIRE POUR PRÉVENIR UN ÉVENTUEL DÉCROCHAGE SCOLAIRE !

Les jeunes qui fréquentent les établissements scolaires primaires ont des profils variés qui influencent la dynamique de chaque école. Ceux qui choisissent de terminer leur parcours en décrochant évoquent souvent les mauvaises expériences vécues à l'école primaire ou secondaire pour justifier l'abandon de leurs études avant l'obtention d'un diplôme.

La présente section s'adresse aux directions d'école primaire qui agissent directement ou indirectement auprès de l'élève à risque. Elle traite de l'importance du climat général de l'école et du rôle que le directeur peut jouer en tant qu'administrateur et responsable d'école.

LES TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

La première section du guide décrit les quatre types d'élèves à risque au primaire. Ce sont :

- Le type « peu motivé »;
- Le type « difficultés d'apprentissage »;
- Le type « difficultés de comportement extériorisées »;
- Le type « difficultés de comportement intériorisées ».

La section 5 - Intervenir auprès d'un élève à risque présente les programmes d'intervention propres à chaque type d'élèves à risque ainsi que différents outils d'aide à l'intervention.

FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DU GUIDE

Le *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire* s'appuie sur trois études longitudinales. La première étude, réalisée dans le milieu de l'enseignement secondaire, s'intitule *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). Plus de 800 jeunes, suivis de la 1^{re} à la 5^e secondaire en provenance de trois grandes régions du Québec (Québec, Mauricie, Estrie), ont participé à cette étude, ce qui a permis aux chercheurs d'analyser en profondeur la problématique du décrochage scolaire et d'identifier des pistes concrètes d'intervention. À cette recherche se joint, comme collaboratrice et coauteure, la professeure Rollande Deslandes de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

La deuxième étude, réalisée auprès d'élèves de la maternelle et des deux premières années du primaire, porte le titre suivant : *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire* (Potvin & Paradis, 2000). La troisième étude longitudinale, qui est une continuité de la deuxième, a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire (1993-2004); elle s'intitule *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (Potvin, Leclerc et Massé). Les auteurs du *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire* ont également consulté un ensemble de publications scientifiques et gouvernementales récentes et pertinentes.

LA DIRECTION DE L'ÉCOLE ET L'AIDE AUX ÉLÈVES À RISQUE : VOULOIR POUR MIEUX AGIR

Les changements espérés et attendus chez les jeunes à risque demandent du temps, de la concertation et des efforts importants. Les programmes les plus efficaces pour prévenir, dès le primaire, un éventuel décrochage scolaire chez l'élève à risque privilégient l'action à long terme. Il importe donc d'investir du temps et beaucoup d'énergie dans la prévention, et de soutenir les intervenants.

Si l'engagement des intervenants est déterminant, la volonté politique de mettre en œuvre les conditions favorables à la prévention du décrochage scolaire l'est tout autant, sinon plus encore. C'est là où le rôle des administrateurs et des directeurs d'école revêt toute son importance. Les efforts déployés par les intervenants pour prévenir le décrochage chez les élèves à risque doivent être appuyés par une volonté politique claire et des moyens d'action concrets. Une fois ces moyens mis en œuvre, il est tout aussi important que la direction supervise les principaux acteurs (intervenants et enseignants) dans leurs actions préventives.

La direction d'école joue un rôle essentiel dans la mise en place et le soutien des interventions préventives ainsi que dans l'évaluation des résultats obtenus. Rappelons que l'action préventive se concrétise dans la pratique, mais qu'elle doit s'enraciner dans la science, et qu'elle doit faire l'objet d'une évaluation et d'une révision continues.

RECOMMANDATIONS

QUELQUES CONDITIONS GAGNANTES À L'INTERVENTION PRÉVENTIVE

- La création d'une communauté éducative (concertation) : direction d'école, équipe-école, parents, élèves et conseil d'établissement. La responsabilisation et l'engagement de tous les acteurs du milieu sont essentiels;
- Le perfectionnement et la formation du personnel (enseignants et intervenants);
- La supervision pédagogique;
- La pratique du retour réflexif sur le sens et la portée de l'intervention pédagogique;
- L'adaptation des interventions en milieu scolaire, qui se traduit notamment par une diversification des pratiques pédagogiques en classe;
- L'instauration d'un climat sécuritaire et une tolérance zéro à l'égard de la violence à l'école.

AUTRES ÉLÉMENTS QUI AUGMENTENT L'EFFICACITÉ DE L'ACTION PRÉVENTIVE

- L'intensité de l'action déployée;
- Des contenus signifiants et un matériel adapté;
- Des élèves participants engagés;
- Une relation éducative maître-élève positive et productive;
- Un haut degré d'encadrement.

DES PRÉALABLES À L'INTERVENTION

- L'instauration de règlements, d'un code de vie ou d'un code de conduite pour l'ensemble de l'école, et appliqués par toutes et tous;
- L'adoption d'une politique administrative claire pour gérer les situations mettant en jeu les élèves en difficulté de comportement extériorisée;
- Des enseignants qui communiquent clairement leurs attentes en ce qui concerne les comportements de tous leurs élèves;
- Le développement d'un sentiment de solidarité entre les différents membres du personnel de l'école qui interviennent directement auprès de l'élève;
- La formation des enseignants à la gestion de classe, particulièrement en ce qui a trait à la gestion des élèves manifestant des difficultés de comportement extériorisées;
- L'établissement d'une saine communication entre les enseignants et les parents.

LES PRINCIPES DIRECTEURS DE L'INTERVENTION PRÉVENTIVE

- Intervenir tôt, dès l'entrée à la maternelle. Des efforts de prévention doivent être faits dès que des facteurs de risque se manifestent chez l'élève;
- Reconnaître les besoins particuliers de chacun des élèves, selon les quatre types d'élèves à risque identifiés et décrits à la section 1;
- Tenir compte de la différence entre les besoins des garçons et ceux des filles;
- Favoriser une intervention multidimensionnelle dans une approche concertée, donc agir auprès :
 - De l'élève lui-même (suivi individuel et ateliers de groupe);
 - Des parents, sur le plan des pratiques éducatives;
 - De la classe, sur le plan de la gestion de classe et de la relation maître-élève;
 - Du climat de l'école.
- Agir sur les facteurs de protection personnels, familiaux, sociaux et scolaires (voir la section 1);
- Évaluer l'implantation et l'impact des programmes de prévention et d'intervention mis en place;
- Tout au long du parcours primaire de l'élève à risque, assurer le suivi des programmes d'intervention mis en place par les différents enseignants et intervenants en milieu scolaire.

LE CLIMAT DE CLASSE ET LE CLIMAT DE L'ÉCOLE : UNE IMPORTANCE DE TAILLE !

LE RÔLE DU CLIMAT DE CLASSE: CONSTATS

- On observe une diminution de la performance scolaire chez certains élèves lorsque l'enseignant accorde une trop grande importance aux règles en classe;
- On observe plus de problèmes de déficits d'attention, de troubles oppositionnels et de troubles de comportement chez certains élèves lorsque l'enseignant assure un contrôle trop serré des élèves;

- Certaines attitudes de l'enseignant ou de tout autre intervenant en milieu scolaire peuvent s'avérer néfastes chez les élèves à risque :
 - Cultiver un environnement de classe sans règles claires et appliquées de façon cohérente;
 - Se centrer uniquement sur l'intervention punitive et les suspensions fréquentes de l'école.

Le directeur d'établissement peut faciliter les interventions auprès des élèves à risque en recommandant aux enseignants de communiquer leurs attentes aux élèves, d'établir avec clarté les règles qui régissent les comportements en classe, et d'adopter un style de gestion orienté vers les tâches afin d'aider les élèves à se concentrer sur le travail à effectuer.

LE CLIMAT DE L'ÉCOLE: UNE INFLUENCE DÉTERMINANTE

L'école constitue un milieu important pour le jeune, à qui elle procure un sentiment de fierté et d'appartenance s'il y réussit. Cependant, avec les parents, la fratrie et les amis, l'école peut également être une source de stress pour l'enfant d'âge primaire. En outre, le climat qui prévaut dans une école exerce une influence considérable sur le développement du jeune. Autrement dit : les conflits au sein de l'école favoriseraient l'expression de comportements offensifs et antisociaux.

Qui plus est, certains chercheurs suggèrent qu'un climat d'école négatif peut favoriser les déficits d'attention, les troubles oppositionnels, les difficultés de comportement et les difficultés d'apprentissage des élèves.

SECTION 4

ÊTRE LE PARENT D'UN ÉLÈVE À RISQUE

AIDEZ VOTRE ENFANT À RÉUSSIR, C'EST POSSIBLE !

Être le parent d'un enfant d'âge primaire n'est pas une tâche facile, surtout si celui-ci présente les signes d'un risque d'échec scolaire ou de décrochage avant la fin de ses études secondaires. Cette section vise à soutenir le rôle essentiel que vous jouez dans la réussite scolaire de vos enfants. Vous y trouverez des informations sur la problématique du décrochage scolaire au secondaire ainsi que des recommandations sur les pratiques à adopter auprès des jeunes à risque de vivre un parcours scolaire difficile.

RECONNAISSEZ-VOUS VOTRE JEUNE PARMI LES QUATRE TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE ?

Les jeunes à risque d'échec ou de décrochage scolaires n'ont pas tous le même profil. Comme nous l'avons expliqué dans la première section du guide, il existe quatre types d'élèves à risque au primaire, et chacun possède ses caractéristiques propres :

- Le type « peu motivé »;
- Le type « difficultés d'apprentissage »;
- Le type « difficultés de comportement extériorisées »;
- Le type « difficultés de comportement intériorisées ».

Votre jeune présente-t-il certaines des caractéristiques associées aux profils types ? Pour le savoir, vous pouvez vous référer aux descriptions des types d'élèves à risque au primaire, données à la première section. Vous pouvez également vous référer au tableau synthèse débutant à la page suivante. Cet exercice vous permettra d'en apprendre davantage sur les attitudes et les comportements de votre jeune, ainsi que sur la façon d'agir pour favoriser le mieux possible sa réussite scolaire.

COMMENT AIDER VOTRE ENFANT À TROUVER SA PLACE À L'ÉCOLE ?

Comme parent, vous vous demandez peut-être comment aider votre enfant à trouver la voie de la réussite scolaire. Peut-être même que vous êtes arrivé à la conclusion que le milieu scolaire n'est tout simplement pas fait pour lui... Il est aussi possible que votre situation familiale soit difficile en ce moment...

Pour ce qui est de l'école, rassurez-vous : rien n'est joué d'avance et, malgré la présence chez votre enfant de certaines caractéristiques propres aux élèves à risque, vous pouvez favoriser sa réussite scolaire.

Vous avez un rôle très important à jouer, mais rappelez-vous que vous n'êtes pas seul. La direction de l'école, les enseignants et les intervenants scolaires sont là pour vous soutenir et collaborer à la réussite de votre jeune. Nous travaillons tous au meilleur développement de votre enfant.

Il existe aussi des ressources d'aide au sein de votre communauté qui peuvent vous aider dans votre rôle de parent. Si les difficultés de votre enfant persistent toujours malgré vos interventions parentales, n'hésitez pas à demander de l'aide aux intervenants du centre jeunesse ou du CLSC de votre région, par exemple. Par ailleurs, plusieurs organismes communautaires, tels les maisons de jeunes, les maisons de la famille, les centres d'action bénévole et les associations de parents, offrent aussi des services

facilement accessibles (santé mentale, difficultés comportementales, etc.); n'hésitez pas à faire appel à eux. Vous pouvez également trouver de l'aide pour les devoirs à la maison ou de l'accompagnement scolaire dans les départements des sciences de l'éducation, d'adaptation scolaire ou de psychoéducation de l'université qui se trouve dans votre région. Renseignez-vous et n'hésitez pas à recourir à des services qui sont souvent offerts à peu de frais, voire sans frais. Avant tout, rappelez-vous que vous devez aussi penser à vous !

S'il existe différents types d'élèves à risque d'échec ou de décrochage scolaires, différentes interventions ont été développées afin de répondre aux besoins de chacun. Pour en savoir davantage, consultez la section 5 - Intervenir auprès d'un élève à risque. Vous y trouverez un tableau synthèse qui fait état des principales actions que vous pouvez entreprendre comme parent pour favoriser la réussite scolaire de votre enfant.

ACTIONS POSSIBLES EN FONCTION DES TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES	ACTIONS POSSIBLES DU PARENT
« PEU MOTIVÉ » (Représente environ 12 % des élèves à risque de décrocher au secondaire)	• Semble souvent s'ennuyer en classe • Pas de problème important de comportement • Difficulté à faire des choix • Adopte une attitude d'évitement face à l'effort • Peut laisser paraître un état dépressif	• Aidez votre enfant à mieux se connaître (ses forces, ses rêves, etc.) et à augmenter son estime de soi; soulignez ses talents et ses compétences et aidez-le à en prendre conscience. • Soutenez sa motivation à l'école en l'aidant à se fixer des objectifs de réussite à court terme et à se donner des projets à réaliser : incitez-le à s'engager dans un projet scolaire ou dans une activité parascolaire liée à ses forces, etc. • Félicitez-le souvent pour son engagement et ses réussites; montrez-lui que vous êtes fier de lui. • Suscitez en lui un questionnement sur son avenir, ses goûts et ses intérêts.
« DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE » (Représente 15 à 20 % des élèves de la maternelle et du 1 ^{er} cycle du primaire)	• Difficulté d'adaptation sociale, scolaire et/ou familiale • Se comporte de façon inadéquate en classe • Très grand risque de décrochage au secondaire	• Aidez-le à développer son sens moral (notion du bien et du mal) afin de l'aider à développer son sens des responsabilités. • Aidez-le à trouver des façons pacifiques de résoudre ses problèmes (s'arrêter, se calmer, réfléchir et trouver une solution, etc.) et à développer sa maîtrise de soi (gérer sa colère, etc.). • Apprenez-lui à « se parler » lorsqu'il vit des situations difficiles et qu'il a de la difficulté à se maîtriser. Rappelez-lui de respirer et proposez-lui des phrases du genre « Je suis calme ! ». • Continuez à l'interroger sur ses allées et venues et établissez une routine familiale avec des règles claires (heures de rentrée, tâches à effectuer, responsabilités, etc.).
« DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES » (Représente environ 19 % des élèves à risque de décrocher au secondaire)	• Peut manifester une timidité excessive • Peut manifester un état léthargique récurrent • Peut manifester des signes d'indifférence • Peut développer une anxiété excessive	• Aidez-le à gérer son stress (exercices de relaxation, techniques de respiration, pensée positive, etc.). Aidez-le également à gérer et à exprimer ses émotions (demandez-lui d'exprimer comment il se sent, de vous raconter sa journée, etc.). • N'hésitez pas à consulter l'intervenant de l'école, qui peut vous soutenir ou vous référer à une ressource externe. Les CLSC (service d'aide psychosociale), les centres jeunesse et les organismes d'aide en santé mentale offrent également de précieux services au sein de votre communauté. • Soulignez ses forces et ses talents pour l'aider à augmenter son estime de soi.

QUEL TYPE DE PARENT ÊTES-VOUS ?

En tant que parent, il n'est pas rare qu'on se questionne sur nos forces et nos faiblesses, ou encore sur la justesse de nos interventions. Ai-je fait les bons choix ? Ai-je pris la bonne décision ? Suis-je trop permissif ou, au contraire, trop strict ? Est-ce que j'agis comme les autres parents ?

QUEL EST VOTRE STYLE PARENTAL ?

Le style parental est le modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leurs enfants^{48,49}. Il constitue le climat émotionnel dans lequel évoluent les relations parent-enfant ou parent-adolescent.

Il existe différents styles parentaux : le style autoritaire, le style permissif, le style désengagé⁵⁰ et le style démocratique. Dans les faits, la plupart des parents adoptent des comportements de plusieurs styles différents, tantôt plus stricts, tantôt plus permissifs, tantôt très présents, tantôt plus effacés; il serait surprenant que vous vous identifiiez à un seul de ces quatre styles parentaux. Si nous les présentons brièvement, ce n'est pas afin que vous puissiez vous identifier définitivement à l'un ou l'autre de ces styles parentaux, mais plutôt dans le but de susciter en vous une réflexion sur votre attitude parentale, peut-être pour en dégager une dominante.

Dans les études et les écrits scientifiques, il semble que certains styles parentaux soient davantage susceptibles de favoriser, chez les enfants et les adolescents, des comportements liés à la réussite scolaire^{48,34}. C'est le cas du style démocratique; les parents qui apportent un soutien affectif à leur adolescent (encouragement, félicitations, aide dans les devoirs, etc.) auraient une probabilité plus élevée de le voir poursuivre des études supérieures. Aussi, l'engagement des parents dans les activités scolaires, la supervision parentale et l'expression d'attentes envers la réussite scolaire seraient des variables fortement associées à la prévention du décrochage.

LE STYLE DÉMOCRATIQUE

Les comportements et attitudes liés au style démocratique sont sans doute les plus bénéfiques pour l'enfant. Le style parental démocratique est caractérisé par un ensemble de normes claires établies par les parents, une mise en application de ces normes, l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire, de l'encouragement à l'autonomie et par une communication ouverte entre les parents et les enfants. Le style démocratique est celui qui a le plus fort impact positif sur la réussite scolaire et l'engagement du jeune envers l'école; il permet au jeune de développer son autonomie au maximum (sur les plans personnel, scolaire et familial) et d'accroître sa confiance en lui tout en favorisant la communication parent-enfant.

LE STYLE PARENTAL DÉMOCRATIQUE EN QUELQUES LIGNES

- Le parent connaît bien son enfant ou son adolescent;
- Il manifeste de l'intérêt pour ce qu'il fait;
- Il a une attitude positive envers l'école, les devoirs et la réussite scolaire;
- Il passe du temps avec son enfant pendant que ce dernier fait ses travaux scolaires. Il l'aide à se donner une méthode de travail (planification des devoirs pendant la semaine, horaire de travail, etc.);
- Il le laisse faire ses travaux à son rythme en acceptant qu'il prenne des pauses;
- Enfin, il aide son enfant à faire des liens entre ce qu'il apprend à l'école et son quotidien afin qu'il comprenne l'utilité de ses nouvelles connaissances. De plus, il le laisse vivre ses expériences et en tirer ses propres conclusions (on ne parle pas de le laisser tout expérimenter et ce, sans supervision parentale).

LE STYLE AUTORITAIRE

De façon générale, un parent qui adopte un style autoritaire pourrait, à long terme, nuire involontairement au développement de son jeune en entravant son sens des responsabilités et son autonomie. Poussé à l'extrême, ce style parental pourrait engendrer chez l'enfant ou l'adolescent des comportements et des attitudes de dépendance envers l'adulte, qui n'aura pas appris à son enfant à décider par et pour lui-même des comportements à adopter dans différentes situations. Le style parental autoritaire se caractérise généralement par des comportements, des attitudes, des règles et des normes stricts qui ne sont pas toujours adéquats ou adaptés à la situation vécue par l'enfant.

LE STYLE PERMISSIF

Le style parental permissif est à l'opposé du style autoritaire. Le style permissif se distingue notamment par un manque de balises, voire d'encadrement de la part de l'adulte, par une trop grande tolérance, ou encore par des exigences trop basses. Poussé à l'extrême, ce style s'apparente à une forme de négligence parentale. De façon générale, les jeunes élevés dans un environnement familial trop permissif peuvent développer certaines difficultés d'adaptation sociale une fois parvenus à l'adolescence. Ils peuvent également démontrer peu d'engagement dans leurs activités scolaires et même présenter des comportements inadéquats, déviants et délinquants. Un parent qui, de façon constante, adopte un style permissif pourrait nuire au développement du sens des responsabilités et à l'autonomie de son enfant.

LE STYLE DÉSENGAGÉ

Situé entre le style parental permissif et le style autoritaire, le style parental désengagé est caractérisé par une faible sensibilité et un faible contrôle du parent à l'égard de son jeune. Autrement dit, le parent désengagé peut montrer peu de sensibilité aux besoins de son jeune, qu'il laisse sans supervision. Les enfants qui ont connu ce style parental sont susceptibles de connaître de sérieux problèmes scolaires et sociaux une fois parvenus à l'adolescence.

SOUTENEZ-VOUS SUFFISAMMENT VOTRE ENFANT DANS SON PARCOURS SCOLAIRE ?

Le soutien affectif arrive en tête de liste des comportements susceptibles de favoriser la réussite scolaire et de prévenir un éventuel abandon des études. Le fait que vous soyez engagé et disponible est important pour votre jeune, qui comprend alors qu'il peut compter sur vous lorsqu'il a un problème.

Voici des gestes que vous pouvez poser pour démontrer votre soutien à votre enfant :

- Encouragez-le dans ses activités scolaires;
- Aidez-le à faire ses devoirs ou ses travaux scolaires, lorsqu'il le demande;
- Félicitez-le pour ses réalisations (résultats d'examens, travaux, etc.);
- Assistez aux activités scolaires auxquelles il participe.

ENCADREZ-VOUS SUFFISAMMENT VOTRE ENFANT ?

Encadrer suffisamment un jeune, c'est prendre les mesures nécessaires afin qu'il ait la possibilité d'acquérir de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline. Être trop permissif ou encore trop autoritaire ne favorise pas la réussite. Le défi, comme parent, est de réussir à encadrer son enfant par un bon dosage de souplesse et de règles. De plus, il est important d'être constant et de s'ajuster à l'âge et au degré de maturité de l'enfant. Ainsi, lorsque vous initiez une action auprès de votre enfant, il est important que vous la meniez jusqu'au bout.

CONNAISSEZ-VOUS LES ALLÉES ET VENUES DE VOTRE ENFANT ?

Savez-vous ce que fait votre enfant pendant ses temps libres ? Où il est, et avec qui ?

En vous renseignant sur les allées et venues de votre enfant, en lui montrant qu'il est important pour vous de savoir ce qu'il fait, vous favoriserez sa réussite scolaire car vous serez davantage en mesure de veiller à ce qu'il effectue ses tâches scolaires. En effet, il est démontré que plus les parents connaissent les allées et venues de leur enfant, meilleurs sont les résultats scolaires de ce dernier, qui serait également plus autonome et plus motivé à l'école. (Cela serait encore plus vrai chez les garçons que chez les filles.)

INCITEZ-VOUS VOTRE ENFANT À ENTREtenir DE BONNES RELATIONS AVEC SES AMIS ?

Dans sa quête d'autonomie, le jeune d'âge primaire cherche graduellement à s'éloigner du nid familial et à se rapprocher de ses amis; cela est normal et sain. De bonnes relations avec des amis sont bénéfiques et peuvent contribuer à « tenir accroché » un jeune élève à risque... à condition que ces amis ne soient pas, eux aussi, à risque et qu'ils ne connaissent pas de problèmes de comportements importants.

Les jeunes qui vivent des expériences positives avec leurs amis en retirent beaucoup d'avantages. Ils ont l'occasion de :

- Se confier;
- Discuter de leurs problèmes et trouver des solutions;
- Chercher et trouver du soutien;
- Maintenir une bonne capacité d'adaptation sociale.

VOUS IMPLIQUEZ-VOUS SUFFISAMMENT DANS LE PARCOURS SCOLAIRE DE VOTRE ENFANT ?

Encouragez-vous votre enfant dans ses apprentissages scolaires? De simples gestes peuvent faire toute une différence !

- Gardez une attitude positive face à l'école, et rappelez à votre enfant l'importance de pousser ses études aussi loin qu'il le désirera.
- Participez régulièrement aux activités organisées par l'école (remise des bulletins, rencontres avec les enseignants, activités parascolaires, spectacles, sports et autres).
- Manifestez de l'intérêt pour son vécu scolaire (les examens qu'il a passés, les résultats obtenus, les activités réalisées, etc.).
- Informez l'école de tout événement survenu à la maison qui pourrait avoir une influence sur le comportement de votre enfant à l'école.
- Évitez d'aller à l'encontre des messages livrés par les éducateurs de l'école, et essayez plutôt de trouver, avec eux, une façon de travailler en commun. Il convient d'assurer une continuité entre la maison et l'école. Si vous avez des questions, il importe que vous les posiez aux éducateurs eux-mêmes.
- Envisagez diverses avenues quant à l'aboutissement des études de votre enfant, telle la formation professionnelle, qui est porteuse de perspectives d'avenir prometteuses.
- Ne misez pas uniquement sur les notes de votre enfant; accordez aussi de l'importance à son développement personnel, à son bien-être ainsi qu'aux efforts qu'il fait.
- Soutenez votre enfant lorsqu'il éprouve des difficultés. Il ne faut pas hésiter à recourir aux services d'aide offerts par l'école ou par les organismes communautaires de votre région.

SE FAIRE AIDER POUR MIEUX ACCOMPAGNER SON ENFANT

Rappelez-vous que vous n'êtes pas seul face aux difficultés scolaires de votre enfant. L'école et la communauté sont des partenaires importants qui peuvent vous apporter de l'aide et du soutien :

- Les intervenants et la direction de l'école peuvent vous offrir des conseils et des informations, ou vous suggérer des pistes d'intervention pertinentes (soutien parental, stratégies d'étude, service d'aide aux devoirs, etc.);
- Votre CLSC offre également du soutien et divers services aux parents (information, groupes d'entraide, ateliers sur les habiletés parentales, aide psychosociale, etc.);
- Plusieurs organismes communautaires ont été mis sur pied afin de vous soutenir, tels les organismes dédiés à la famille, qui organisent des activités familiales, des ateliers ou des groupes d'entraide et offrent de l'information, du soutien, etc. Des maisons de jeunes offrent de l'aide aux devoirs, de la supervision scolaire, des activités pour les jeunes, etc. Il faut aussi aller voir du côté des centres d'action bénévole;
- Certaines associations peuvent jouer un rôle important auprès des parents de jeunes à risque qui présentent des difficultés particulières d'apprentissage ou de comportement, tels l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage et les groupes Parents aptes à négocier le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (PANDA). Renseignez-vous auprès de votre CLSC;
- S'il y a une université dans votre localité ou votre région, elle pourrait vous mettre en contact avec des étudiants en sciences de l'éducation, en psychoéducation ou en adaptation scolaire, qui pourraient aider votre enfant dans son parcours scolaire et ce, gratuitement ou à peu de frais (aide aux devoirs, stratégies d'étude, organisation scolaire, aide et soutien psychosocial, etc.).

QUELQUES RESSOURCES POUR LES PARENTS INTERNAUTES

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC

www.fcpq.qc.ca

Si vous avez besoin d'information en éducation (ressources, actualité, événements) et désirez améliorer vos compétences parentales, visitez ce site.

J'PARLE.COM

www.jparle.com

Conseils pour améliorer la communication avec votre enfant.

CENTRE D'INFORMATION DU CHU SAINTE-JUSTINE: GUIDE INFO-FAMILLE

www.chu-sainte-justine.org/Famille

La section « Documentation » de ce site contient les coordonnées de plus de 385 organismes et offre 1 750 suggestions de lecture aux parents, enfants et adolescents. Vous trouverez aussi 700 liens vers des sites Web spécialement conçus pour les parents, enfants ou adolescents.

COMPOTEMENT.NET (VOLET « PARENTS »)

www.comportement.net/parents

Vous y trouverez des informations pertinentes (conseils, tests, ressources, outils) qui pourront vous être utiles pour soutenir le parcours scolaire de votre enfant, tant sur le plan pédagogique que social.

ASSISTANCE PARENTS

www.parentsinfo.sympatico.ca

Même si le site Assistance parents est officiellement fermé, il regorge encore de liens pertinents, notamment sous l'onglet « Banque de liens ».

LA LIGNE PARENTS

1 800 361-5085

La Ligne Parents est un service d'intervention téléphonique destiné aux parents qui s'interrogent sur l'éducation de leurs enfants ou qui éprouvent des difficultés dans leur rôle de parent. Une équipe d'intervenants professionnels assure un service de consultation et d'aide ponctuelle. Le service est confidentiel et gratuit, et il est offert partout au Québec, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7.

REGROUPEMENT DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES QUÉBÉCOIS DE LUTTE AU DÉCROCHAGE

www.rocqld.org

Ce regroupement représente 39 organismes répartis dans 11 régions du Québec. Ces organismes soutiennent plus de 12 000 jeunes et parents chaque année. Pour trouver les organismes et ressources disponibles dans votre région, consultez l'onglet « Ressources ».

SECTION 5

INTERVENIR AUPRÈS D'UN ÉLÈVE À RISQUE

Les élèves à risque au primaire sont intégrés aux autres élèves d'une classe et, la plupart du temps, ils sont dans des classes régulières. Il importe donc de les identifier et, éventuellement, d'intervenir le plus adéquatement possible auprès d'eux. Cette section présente diverses pistes d'intervention adaptées à l'un ou l'autre des quatre types d'élèves à risque au primaire; réferez-vous au tableau synthèse débutant à la page 44 pour trouver les principales caractéristiques de chaque type d'élèves à risque.

PISTES D'INTERVENTION

Les élèves à risque d'échec scolaire à l'école primaire peuvent présenter des profils différents et, en conséquence, avoir des besoins différents. Dans tous les cas, ces élèves doivent préoccuper à la fois les parents, les enseignants, les intervenants, les professionnels, les chercheurs universitaires, les directeurs d'établissement et, bien entendu, les jeunes eux-mêmes.

La présente section s'adresse principalement aux enseignants et aux autres acteurs du milieu scolaire qui interviennent directement et au quotidien auprès des élèves à risque. Toutefois, elle peut être utile à toute autre personne qui aurait des liens étroits avec un jeune à risque d'échec ou de décrochage scolaires.

POUR LE TYPE « PEU MOTIVÉ »

Pour ce type d'élèves à risque, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants devraient porter sur :

- La concertation élève-famille-école;
- La coordination des efforts de tous les partenaires (élève, famille, école) qui doivent être conscients de la nécessité d'aider le jeune;
- Le développement de la connaissance de soi et de l'estime de soi (particulièrement de ses talents et compétences);
- La motivation scolaire; divers types (intrinsèque, extrinsèque);
- L'engagement et l'autonomie dans la réalisation des tâches scolaires;
- L'engagement dans un projet scolaire.

POUR LE TYPE « DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE »

Pour ce type d'élèves à risque, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants devraient être centrées sur :

- La patience et l'encouragement dans l'effort;
- La valorisation des progrès effectués;
- La différenciation des tâches et des attentes (maintien d'un niveau d'attente acceptable);
- Une aide individuelle accrue (récupération, enseignement privé, etc.);
- Des programmes d'entraînement aux habiletés sociales⁵¹.

POUR LE TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES »

Pour ce type d'élèves à risque, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants devraient porter sur :

- Les difficultés d'apprentissage;
- Les habiletés sociales et la gestion des émotions;
- L'environnement socioéducatif et les modifications à apporter au climat de classe^{a, 52};
- La louange et l'encouragement de certains comportements positifs;
- Le renforcement positif (individuel et en groupe);
- L'utilisation du retrait (time out);
- Le développement du jugement moral;
- La résolution de problèmes;
- L'autocontrôle de la colère.

^a Les problèmes de comportement plus graves, qui sont souvent accompagnés de troubles d'apprentissage, peuvent être atténués par des modifications à l'environnement socioéducatif. Ainsi, la réduction du ratio maître-élèves, la stabilité d'un groupe d'élèves, une organisation spatio-temporelle plus simple et prévisible, la concentration sur les matières de base ou un enseignement adapté aux capacités des élèves, entre autres, peuvent avoir des effets positifs sur la disponibilité des enseignants, le climat de classe et les relations interpersonnelles.

Toutes ces interventions devraient être adaptées au sexe de l'élève en question^a, ⁵³, ⁵⁴, ⁵⁵ et être planifiées à long terme^b. Parallèlement, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants auprès du parent de l'élève à risque devraient porter sur :

- L'importance de l'encadrement et de l'engagement parental tant auprès des garçons que des filles;
- L'utilisation des ressources disponibles (recours aux professionnels de l'école, du CLSC, des organismes communautaires, des maisons de la famille, des centres jeunesse, etc.)⁵⁶.

Enfin, les interventions de l'intervenant non enseignant auprès de l'enseignant devraient avoir comme objectifs de :

- Soutenir l'enseignant en lui suggérant des techniques de gestion de classe adaptées à un type particulier d'élèves à risque⁵⁶;
- Encourager l'enseignant à questionner sa propre attitude face aux élèves à risque de façon à pouvoir modifier son comportement si nécessaire⁵⁷, ^c.

POUR LE TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES »

Pour ce type d'élèves à risque, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants devraient porter sur :

- Le développement d'habiletés sociales;
- L'auto-observation, pour une meilleure connaissance de soi;
- Une plus grande fréquence d'activités plaisantes, pour l'élève à tendance triste ou dépressive;
- La connaissance et la gestion des émotions;
- La gestion du stress (relaxation);
- Le développement de l'estime de soi;
- La création d'un environnement de classe positif, sécuritaire et encourageant;
- Le maintien d'une bonne relation avec l'élève;
- Une bonne collaboration entre l'élève concerné et ses pairs⁵⁸, ⁵⁹, ⁶⁰;
- La participation à des activités parascolaires.

Parallèlement, les interventions de l'enseignant et des autres intervenants envers le parent de l'élève à risque devraient :

- Sensibiliser le parent à l'importance de l'engagement parental;
- Soutenir le parent qui a des habiletés parentales déficientes^d;
- Informer le parent quant aux difficultés de comportement intériorisées de son enfant et aux stratégies à préconiser afin de lui venir en aide.

Enfin, les interventions de l'intervenant non enseignant envers l'enseignant devraient :

- Viser à bien informer l'enseignant afin de l'aider à reconnaître les indices de problèmes intériorisés (tristesse, anxiété, retrait social, etc.) chez des jeunes souvent peu dérangeants ou passant inaperçus.

^a Les problèmes de comportement des garçons semblent plus souvent associés à l'école que ceux des filles, qui semblent davantage liés à la famille; l'intervention différenciée doit en tenir compte.

^b Les résultats des interventions durent de 6 à 12 mois, puis s'éteignent. L'intervention, le suivi, la supervision et l'évaluation doivent être répétés plusieurs fois et, pour obtenir des résultats durables, il faut viser le très long terme.

^c Il est démontré que l'attitude de l'enseignant peut encourager le jeune à s'investir ou encore le pousser à abandonner ses études. La réconciliation du jeune avec l'école passe en bonne partie par une réconciliation avec l'adulte éducateur.

^d Ces volets sont particulièrement importants lorsque le parent présente lui aussi des difficultés de comportement intériorisées.

Potvin, P. et J.-R. Lapointe. 2014, *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire: Premiers Signes*, CTREQ, Québec.

PRINCIPES DIRECTEURS D'UNE INTERVENTION PRÉVENTIVE RÉUSSIE

Voici quelques principes à observer dans la mise en place de programmes d'intervention afin d'en maximiser les résultats.

1. **Dépister et intervenir tôt, dès la maternelle ou le début du primaire.** Plus les activités de prévention sont précoces, plus les chances de succès sont grandes⁶¹.
2. **Prolonger le soutien des élèves à risque** en fonction de leurs besoins et assurer le suivi.
3. **Reconnaître les besoins particuliers des élèves à risque** (en respectant la typologie des élèves à risque décrite précédemment). Il est aussi important de prendre en compte, éventuellement, des troubles concomitants aux difficultés d'apprentissage, qui sont fréquents chez les élèves à risque de type « difficultés de comportement extériorisées » et « difficultés de comportement intériorisées »^{62, 63, 64, 65}.
4. **Favoriser une intervention multidimensionnelle.** Les actions préventives doivent être menées tant auprès de l'élève et des parents, que de la classe et de l'école en général⁶⁶.
5. **Favoriser un climat de sécurité.** Maintenir un climat absent de toute forme de violence, qu'elle soit directe ou indirecte, physique ou verbale. Toute forme d'intimidation doit aussi être proscrite.
6. **Utiliser des outils d'intervention fiables et éprouvés.** L'utilisation d'outils éprouvés qui s'appuient sur de solides fondements théoriques permet d'établir des objectifs d'intervention appropriés, de planifier l'intervention en vue du maintien des comportements souhaités et d'évaluer adéquatement les résultats obtenus, tout cela dans le respect de l'atteinte des objectifs d'apprentissage prescrits dans les programmes d'études (voir les tableaux aux pages 35, 36 et 37).
7. **Intervenir sur certains facteurs de risque de décrochage scolaire.** Il faut porter une attention particulière aux difficultés de comportement extériorisées et intériorisées, au manque d'organisation et de cohésion familiale, aux attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève, au manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires, et à une faible performance scolaire en mathématiques et en français⁶⁶.
8. **Intervenir sur les facteurs de protection.** En plus de porter sur les facteurs de risque, l'intervention doit aussi prendre en compte les facteurs de protection, tels les habiletés sociales, l'estime de soi, le soutien affectif des parents, l'encadrement parental, le développement d'un réseau d'amis constructif, l'entretien de bonnes relations avec les enseignants et la participation aux activités parascolaires^{67, 68}.
9. **Évaluer l'implantation et l'impact des programmes d'intervention.** Prévoir le temps nécessaire pour analyser les interventions effectuées précédemment et planifier celles qui restent à faire.

ORIENTATION DE L'INTERVENTION SELON LES TYPES D'ÉLÈVES | TABLEAU SYNTHÈSE

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	PRINCIPALES ACTIONS À ENTREPRENDRE	PROGRAMMES DE RÉFÉRENCE
TOUS LES TYPES		• Les Capsules Clin d'œil (p. 50) • Comment développer l'estime de soi de nos enfants (p. 51) • Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits (p. 51) • Programme Estime de soi et compétence sociale (p. 52) • Construire l'estime de soi au primaire (p. 52) • Faire une erreur ne signifie pas (p. 53) • Aventure dans mon univers (p. 53) • 40 jeux de relaxation pour les enfants de 5 à 12 ans (p. 54) • Fascicules d'Impact en classe (p. 54) • Écouter, comprendre et agir (p. 55) • Mieux se connaître pour mieux apprendre (p. 65) • Comment développer l'estime de soi (p. 65) • Site Web : www.uneplacepourtoi.qc.ca
TYPE « PEU MOTIVÉ » Cet élève semble avoir de bonnes capacités intellectuelles, ce qui fait qu'il ne rencontre pas vraiment de difficultés scolaires. Cependant, il semble s'ennuyer à l'école, ne pas être intéressé ou motivé par ce qu'il y fait. Son engagement scolaire est à la limite d'un 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 un des projets les moins achevés et relevés. »	• Favoriser la concertation élève, famille, école. • S'assurer que tous les partenaires (élève, famille, école) soient conscients de la nécessité de l'aide. • Développer chez l'élève la connaissance de soi (particulièrement de ses talents et compétences) et l'estime de soi. • Aider l'élève à mieux connaître ses forces, ses rêves, etc. Souligner ses talents et ses compétences et l'aider à en prendre conscience. • Développer les divers types de motivation scolaire (intrinsèque, extrinsèque) en l'aidant à se fixer des objectifs de réussite et des projets concrets à réaliser : l'inciter à s'engager dans un projet scolaire (comme une activité parascolaire liée à ses forces), l'aider à se fixer un objectif à court terme quant à ses résultats scolaires, etc. • Développer l'engagement et l'autonomie liés aux tâches scolaires. • Susciter en lui un questionnement sur son avenir, ses goûts et ses intérêts.	• Les petits pas (p. 68) • Heureux comme (p. 68) • Martin, L. (1994). <i>La motivation à apprendre. Prévention, évaluation et intervention</i>. Montréal : Gaëtan Morin • Vianin, P. (2007). <i>La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?</i> Bruxelles : De Boeck.

ORIENTATION DE L'INTERVENTION SELON LES TYPES D'ÉLÈVES | TABLEAU SYNTHÈSE (SUITE)

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	PRINCIPALES ACTIONS À ENTREPRENDRE	PROGRAMMES DE RÉFÉRENCE
TYPE « DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE » 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. Il est dépendant de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre. Toutefois, son attitude reste positive à l'égard de l'école et de l'enseignant. C'est un élève « attachant » pour l'enseignant. Il fait des efforts, travaille fort, mais 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. »	• User de patience et d'encouragements dans l'effort. • Valoriser les progrès réalisés. L'encourager en soulignant chacun de ses « bons coups » (réussites scolaires, sportives, artistiques, etc.). • Pratiquer la différenciation dans les tâches et les attentes (maintient d'un niveau d'attente acceptable). • Lui apporter une aide individuelle accrue (récupération, enseignement privé, etc.). L'inciter à demander de l'aide pour surmonter ses difficultés d'apprentissage. • Utiliser des programmes d'entraînement aux habiletés sociales.	• Plan d'intervention pour les difficultés d'attention (PIDA) (p. 61) • Le programme Attentix (p. 62) • Élève en déficit d'attention (p. 62) • Guide d'observation et pistes d'intervention (p. 63) • Dans les bottines de Benoît (p. 63) • Le plan de rééducation individualisé (PRI) (p. 64) • Lire et écrire à la maison (p. 64)
TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES » Cet élève présente des problèmes de comportement et manifeste de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant. Il demande beaucoup d'attention, ne collabore pas et ne respecte pas les règlements. C'est le jeune 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. »	• Fournir une aide aux difficultés d'apprentissage. • Faire un entraînement systématique aux habiletés sociales à la et gestion des émotions. • Modifier son environnement socioéducatif. • Louanger et encourager ses comportements positifs. • Utiliser le renforcement positif (individuel et en groupe). • Utiliser le retrait (time out). • Développer son jugement moral (notion du bien et du mal) afin de l'amener à se responsabiliser. • L'entraîner à la résolution de problèmes. L'aider à trouver des façons pacifiques de résoudre les problèmes (ex. : s'arrêter, se calmer, réfléchir et trouver une solution) et à développer ses habiletés de maîtrise de soi (comment gérer sa colère). • L'entraîner à l'autocontrôle de la colère. Lui apprendre à se « parler » dans sa tête lorsqu'il a le plus de difficulté à se maîtriser en lui suggérant des phrases du type : « Respire ! » ou « Je suis calme ! » • Adapter l'intervention selon le sexe. • Planifier les interventions à long terme.	• Il n'était pas comme les autres (p. 55) • Contes sur moi (p. 56) • PARC (p. 56) • Le sac à dos (p. 57) • Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs (p. 57) • Programme de promotion de la compétence sociale (p. 58) • Programmes d'entraînement Fluppy - 1^{re} année (p. 58) - 2^e et 3^e années (p. 60) • Concerto-Jeunes (p. 59) • Protocole pour aider à mieux intervenir (p. 59) • Super Entraîn (p. 60) • Plan d'intervention pour les difficultés d'attention (PIDA) (p. 61) • Les trucs de Dominique (p. 61) • Et si un geste simple donnait des résultats (p. 66) • Programme Répit-Transit (p. 67)

ORIENTATION DE L'INTERVENTION SELON LES TYPES D'ÉLÈVES | TABLEAU SYNTHÈSE (SUITE)

TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE	PRINCIPALES ACTIONS À ENTREPRENDRE	PROGRAMMES DE RÉFÉRENCE
TYPE « DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES » (inhibé, anxieux, en retrait, etc.) Cet élève semble mal dans sa peau, vulnérable et triste. Souvent en retrait du groupe, il peut se faire rejeter par ses pairs ou se sentir comme tel. Il correspond à un ou plusieurs des énoncés suivants : 1) Si vous aviez à rassurer un élève, vous prioriseriez celui-ci (anxiété); 2) Si vous aviez à nommer un élève qui semble triste, vous le nommeriez en premier (dépression/tristesse/fatigue); 3) Si vous demandiez aux élèves du groupe de se placer en équipes de cinq, ce jeune demeurerait probablement seul (rejet, retrait).	• Développer ses habiletés sociales. • L'entraîner à l'auto-observation pour une connaissance de soi. • Augmenter les activités plaisantes (pour l'élève à tendance triste ou dépressive). • L'informer sur les émotions et la gestion des émotions. • L'aider à gérer son stress (relaxation). • Développer son estime de soi. Souligner les forces et les talents de l'élève pour l'aider en ce sens. • Créer un environnement de classe positif, sécuritaire et encourageant. • Maintenir une bonne relation avec l'élève. • S'assurer d'une bonne collaboration entre l'élève concerné et ses pairs^{58,59,60}. • L'encourager à participer à des activités parascolaires.	• Contes sur moi... (p. 56) • Le sac à dos... (p. 57) • Programme de promotion de la compétence sociale... (p. 58) • Programmes d'entraînement Fluppy... - 1^{re} année (p. 58) - 2^e et 3^e années (p. 60) • Les trucs de Dominique... (p. 61)

SECTION 6

PROCÉDURE POUR LE DÉPISTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

DÉPISTER POUR PRÉVENIR DÈS LE PRIMAIRE ET LE PRÉSCOLAIRE AVEC *PREMIERS SIGNES*!

La procédure de dépistage suggérée dans *Premiers Signes* s'inspire des trois études présentées à la section 1 du guide et utilise les instruments de mesure décrits dans les ouvrages de Potvin et Paradis (2000), et de Potvin, Leclerc et Massé (2009). Lors de son élaboration, la procédure, non informatisée à l'époque, a été expérimentée par 19 enseignants auprès de 388 élèves du préscolaire (maternelle 4 ans et 5 ans) et du primaire (aux trois cycles) de sept écoles situées en contexte socioéconomique moyen.

La procédure de dépistage a fait l'objet d'une informatisation qui a conduit au logiciel de dépistage *Premiers Signes*. Durant trois années, de 2010 à 2013, la Commission scolaire du Chemin-du-Roy a réalisé une expérience de dépistage avec *Premiers Signes*. Plus de 110 enseignants de maternelle, 1^{re} et 2^e années de 30 écoles primaires ont été formés à l'utilisation du logiciel. Plus de 2 000 opérations de dépistage ont été réalisées par les enseignantes au cours de ces trois ans.

À QUI S'ADRESSE *PREMIERS SIGNES*?

Cet outil de dépistage est destiné aux enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire titulaires d'un groupe d'élèves. Il propose une procédure de dépistage des élèves à risque au primaire, adaptée à tous les groupes d'élèves de la maternelle (4 et 5 ans) et des six années du primaire.

Si elle peut être utile à tous les intervenants en milieu scolaire, cette section s'adresse spécifiquement aux enseignants qui réaliseront le dépistage de leurs élèves à risque en utilisant le logiciel *Premiers Signes*.

MISE EN GARDE

Cette procédure de dépistage ne doit pas être considérée comme un test diagnostique d'élèves en difficulté. Comme son nom l'indique, « Premiers Signes », signifie un premier signal d'alarme possible. La procédure offre à l'enseignant responsable d'un groupe d'enfants la possibilité de réaliser un premier dépistage. Nous recommandons de procéder à ce dépistage après la première étape (fin octobre, début novembre), car l'enseignant connaît alors assez bien les élèves de sa classe. Il est suggéré de refaire la procédure à la fin de l'année afin de réajuster l'évaluation, de vérifier les progrès possibles et d'orienter la planification de l'année prochaine pour l'école.

POURQUOI UTILISER LE LOGICIEL *PREMIERS SIGNES*?

Plusieurs raisons motivent l'importance de dépister les élèves à risque, et ce, dès le préscolaire et le primaire. Voici quelques raisons soutenant l'importance de dépister tôt et d'intervenir en prévention, dès le préscolaire.

- Préparation et réussite : Il est établi que le manque de préparation de plusieurs enfants à leur entrée à l'école a des répercussions négatives sur leur réussite scolaire au primaire et sur leur bien-être à long terme.
- Lien causal : Il existe une relation positive entre l'évaluation du rendement scolaire en 4^e année (lecture, écriture, mathématiques) et la maturité scolaire à la maternelle (santé, bien-être, développement cognitif, intégration sociale, autorégulation) (Lapointe et coll., 2007).
- Prévention hâtive : L'intervention préventive au préscolaire/primaire est un facteur de protection pour les élèves à risque. En effet, les habiletés de l'enfant à la maternelle ont un lien direct avec la réussite des premières années du primaire. Cette réussite prédit à son tour de façon significative le niveau d'études qui sera complété vers l'âge de 22 ans.
- Comportements et réussite : Les travaux de l'équipe de Vitaro — effectués sur une période de plus de 20 ans — ont permis d'établir un lien scientifique entre la réussite scolaire à l'âge adulte et les comportements d'agressivité et d'hyperactivité dans la petite enfance.

- **Décrochage scolaire :** Le dépistage des élèves à risque, dès le préscolaire et le primaire, est reconnu par la communauté scientifique et professionnelle comme une stratégie efficace pour lutter contre l'échec scolaire et le décrochage. Plusieurs rapports appuient et recommandent cette pratique de dépistage et d'intervention préventive.
- **La recherche :** Plusieurs études ont établi un lien entre les élèves à risque au préscolaire/primaire et les difficultés d'adaptation scolaire et sociale et le décrochage au secondaire. Par ailleurs, le décrochage scolaire au secondaire se développe à la suite d'un long processus débutant au préscolaire/primaire.

À QUOI SERT LA PROCÉDURE DE DÉPISTAGE ?

La procédure de dépistage de *Premiers Signes* est utile dans plusieurs contextes. Voici quelques-unes de ses utilités :

- enrichir le plan d'intervention établi en concertation avec les intervenants et les professionnels;
- ajouter des informations au dossier scolaire de l'élève;
- argumenter la situation de l'élève lors des rencontres de parents;
- confirmer des doutes;
- orienter des interventions directes avec l'élève et aider à prioriser des services;
- classer l'élève;
- regrouper les élèves par type et par besoin et offrir des ateliers d'apprentissage (intervention ciblée – voir la liste des programmes débutant à la p.50).

Il est à noter que cette procédure de dépistage est une première étape préventive, et qu'elle doit donc s'inscrire dans une volonté d'intervention orientée vers les besoins de chaque élève.

Si un ou des élèves de votre groupe ont déjà un « diagnostic » établi par un professionnel, il n'est pas nécessaire d'appliquer la procédure dans leur cas. Indiquez, dans la zone « commentaires », le diagnostic déjà établi. C'est le cas par exemple d'élèves identifiés TED ou DI.

COMMENT UTILISER PREMIERS SIGNES?

Le logiciel *Premiers Signes* est simple à utiliser. Malgré tout, pour optimiser la démarche et ainsi obtenir un dépistage adéquat des élèves à risque dans la classe concernée, il est fortement suggéré à l'enseignant titulaire d'un groupe d'élèves de bien se préparer en prenant connaissance principalement des trois questionnaires du logiciel. (Ces questionnaires sont présentés dans la prochaine section *Consignes techniques*.)

Tel que mentionné précédemment, *Premiers Signes* n'est pas un test diagnostique d'élèves en difficulté.

Qui : La personne qui utilise cet outil doit bien connaître les enfants (enseignant titulaire d'un groupe d'élèves).

Durée : La procédure de dépistage appliquée à un groupe d'élèves (entre 20 et 25 élèves) peut prendre entre 60 et 90 minutes.

CONSIGNES TECHNIQUES

MODALITÉ 1. ACCÈS DIRECT VIA LE LIEN INTERNET DU CTREQ

<http://premierssignes.ctreq.qc.ca/>

Dans cette modalité, *Premiers Signes* s'utilise avec le navigateur Internet Explorer.

Veuillez suivre la procédure suivante :

- Pour le bon fonctionnement de l'outil, assurez-vous que la fenêtre d'Internet Explorer soit plein écran.
- Vous devez aussi effectuer un réglage afin que le module « ActiveX » soit en fonction; ce réglage n'est nécessaire qu'à la première passation.
 1. Dans la barre de menu d'Internet Explorer, cliquez sur « Outils », puis sélectionnez au bas de cette fenêtre « Options Internet »;
 2. Sélectionnez ensuite l'onglet « Sécurité », puis cliquez sur le bouton « Personnaliser le niveau »;
 3. Utilisez la barre de navigation verticale et descendez jusqu'à ce que vous voyiez « Contrôles d'initialisation et de script ActiveX non marqués comme sécurisés pour l'écriture de scripts ». Sous cette phrase, sélectionnez « Demander ». Descendez un peu plus bas jusqu'à ce que vous voyiez « Inclure le chemin d'accès au répertoire local lors du téléchargement des fichiers sur un serveur ». Sous cette phrase, sélectionnez « Activer ». Puis, appuyez sur le bouton « OK »;

4. Répondez « Oui » à la question qui sera affichée;
5. Cliquez « OK » pour fermer la fenêtre;
6. En cliquant sur Commencer la passation, vous ferez apparaître la page d'accueil de la procédure de dépistage.

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																

Ajouter Enregistrer Importer

Pour un déroulement optimal:

- Ayez en main le matériel qui pourrait vous aider dans votre évaluation (bulletins, portfolios, dossiers de vos élèves ou autre).
- À votre liste de noms, attribuez aux élèves de la classe un numéro identifiant chacun d'eux. Identifiez le sexe de chaque élève. Si vous le désirez, vous pouvez également indiquer le code permanent (non obligatoire).

Quel questionnaire choisir ?

- Pour tous les élèves de la classe, répondez au questionnaire Q1 : Cheminement scolaire anticipé de l'élève et au questionnaire Q2 : Six types d'élèves.
- Pour certains élèves indiqués dans le tableau, répondez au questionnaire Q3 : Description de l'élève.

Quelle méthode choisir pour remplir les questionnaires ?

Il existe deux méthodes, à vous de choisir celle qui vous convient le mieux :

- Méthode horizontale : Répondez à tous les questionnaires un élève à la fois. Concentrez-vous sur un élève et appliquez la procédure au complet pour cet élève.
- Méthode verticale : Appliquez le questionnaire Q1 : Cheminement scolaire anticipé de l'élève à tous vos élèves, l'un après l'autre. Dans une deuxième étape, appliquez le questionnaire Q2 : Six types d'élèves à tous vos élèves, l'un après l'autre. Finalement, appliquez le questionnaire Q3 : Description de l'élève aux élèves concernés.

Pour utiliser les formulaires:

1. Cliquez sur cette icône  des colonnes Q1, Q2 ou Q3 pour ouvrir une fenêtre présentant une description de ce qu'il faut faire dans chacune de ces colonnes.
2. En guise de rappel, une courte description s'affiche si vous glissez le curseur de la souris sur les nombres dans la colonne Q1 (1, 2, 3, 4) et Q2 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).
3. La colonne « Type d'élève et niveau de risque » se complète automatiquement à la suite de vos réponses aux questionnaires Q1, Q2 et Q3; vous ne pouvez rien inscrire dans cette colonne.
4. Si vous le désirez, vous pouvez ajouter une information ou un commentaire pour un élève dans la colonne « Commentaires »; pour ce faire, vous n'avez qu'à cliquer sur l'icône du crayon.

Fonctionnalités

- Le bouton « Ajouter » permet d'ajouter une ligne (c'est-à-dire un élève) au tableau.
- Le bouton « Enregistrer » permet de sauvegarder vos résultats sur votre ordinateur dans un fichier Excel, que vous ayez ou non terminé de compléter le tableau.
- Le bouton « Importer » permet de poursuivre une passation que vous n'avez pas eu le temps de terminer en récupérant un fichier enregistré sur votre ordinateur.

* Nous remercions pour sa collaboration la Commission scolaire du Chemin-du-Roy qui a rendu possible l'intégration du logiciel Premiers Signes au système de gestion GPI de votre commission scolaire.

MODALITÉ 2. ACCÈS VIA LE PORTAIL DE VOTRE COMMISSION SCOLAIRE

L'intégration de l'outil au logiciel de gestion intégrée pour l'école (système GPI) de votre commission scolaire (CS) facilite grandement l'utilisation de *Premiers Signes* et offre plusieurs avantages^a :

- Lors de l'ouverture du logiciel sur le portail de la CS, apparaît directement la liste des élèves du groupe de l'enseignant.
- La liste de noms est directement associée avec le numéro de fiche de l'élève, et c'est ce dernier qui apparaît lors de l'impression du rapport de dépistage.
- Les résultats du dépistage sont toujours accessibles par l'enseignant ou la direction de l'école et peuvent être modifiés ou ajustés en tout temps durant l'année en cours.
- L'intégration de la programmation de *Premiers Signes* au GPI permet un suivi longitudinal des élèves d'une année à l'autre et d'une école à l'autre.

Pour utiliser *Premiers Signes* intégré au système GPI, vous devez au préalable vous informer auprès du service informatique de votre CS pour savoir si l'outil est déjà intégré au système. Dans l'affirmative, votre CS pourra vous indiquer la procédure.

Dans le cas contraire, un technicien accrédité de votre commission scolaire devra contacter le CTREQ au 418 658-2332. Le conseiller en communication vous donnera tous les renseignements nécessaires pour obtenir la procédure d'intégration au système GPI. Votre CS devra ensuite procéder à cette intégration.

LES QUESTIONNAIRES

Q1 - CHEMINEMENT SCOLAIRE ANTICIPÉ DE L'ÉLÈVE

Pour chacun de vos élèves, indiquez le cheminement scolaire que vous anticipez pour les prochaines années scolaires.

Les deux cheminements scolaires suivants s'adressent aux élèves considérés par l'enseignant comme étant non à risque.

Cheminement 1. Je crois que cet élève poursuivra sa scolarité sans embûches.

Il poursuivra sa scolarité sans difficulté particulière et n'aura besoin d'aucune aide spécifique. Vous n'avez aucun doute quant à son cheminement.

Cheminement 2. 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.

Les deux cheminements scolaires suivants s'adressent aux élèves considérés par l'enseignant comme étant à risque.

Cheminement 3. 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.).

Cheminement 4. 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).

Q2 – SIX TYPES D'ÉLÈVES

CONSIGNES

En tant qu'enseignant titulaire de votre classe, faites la lecture des 6 types d'élèves.

Indiquez sur votre liste d'élèves, à côté de chaque nom, la catégorie à laquelle l'élève se rapporte le plus.

À cette étape, votre jugement doit reposer sur le degré de pertinence de la catégorie attribuée à chaque élève.

À noter qu'il n'est pas nécessaire que l'élève corresponde à chaque élément de la description, mais plutôt qu'il corresponde globalement à cette description. Ainsi, vous choisissez, parmi les 6 types, celui qui s'applique le plus fréquemment à l'élève.

Si certains élèves ne correspondent à aucun des 6 types, inscrivez « Ne s'applique pas ».

DEUX TYPES D'ÉLÈVES NON À RISQUE

Type 1 : L'élève modèle. 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. Il sert souvent de modèle aux autres élèves.

C'est l'élève qui correspond à l'énoncé suivant : si vous pouviez garder un élève une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, 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.

QUATRE TYPES D'ÉLÈVES À RISQUE

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 :

- 1) Si vous aviez à rassurer un élève, cet élève serait priorisé (anxiété).
- 2) Si vous aviez à nommer un élève qui semble triste, vous nommeriez cet élève (dépression/tristesse/fatigue).
- 3) 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.

Type 7 : Ne s'applique pas. Pour différentes raisons, vous considérez que cet élève ne correspond à aucun des 6 types présentés.

Note : dans la mesure du possible, évitez d'utiliser « Ne s'applique pas ».

Q3 - DESCRIPTION DE L'ÉLÈVE

Note : le lien au questionnaire Q3 apparaîtra seulement pour certains élèves identifiés à risque par les deux autres questionnaires précédents (Q1 et Q2).

CONSIGNES

Ce document permet de décrire le comportement des élèves à l'aide de 18 couples d'adjectifs opposés. Voici des conseils à respecter : Allez-y spontanément, selon votre propre jugement : votre choix de placer votre X vers l'un ou l'autre des pôles dépend de ce qui caractérise le mieux l'élève. Ainsi, plus votre X sera près de l'adjectif, plus ce dernier représentera fortement l'élève.

	Fortement	Modérément	Légèrement	Neutre	Légèrement	Modérément	Fortement	
Désagréable								Agréable
Agité								Calme
Entêté								Docile
Étourdi								Sérieux
Paresseux								Travaillant
Désobéissant								Obéissant

EXEMPLE 1

Si vous sentez qu'un adjectif convient fortement à l'élève que vous souhaitez décrire, placez votre « X » comme suit :

	Fortement -3	Modérément -2	Légèrement -1	Neutre 0	Légèrement +1	Modérément +2	Fortement +3	
Désagréable	X							Agréable
ou								
Désagréable							X	Agréable

EXEMPLE 2

Si vous croyez qu'un adjectif convient modérément à votre élève, placez votre « X » comme suit :

	Fortement -3	Modérément -2	Légèrement -1	Neutre 0	Légèrement +1	Modérément +2	Fortement +3	
Négligeant		X						Soigneux
ou								
Négligeant						X		Soigneux

EXEMPLE 3

Si vous croyez qu'un adjectif convient légèrement à cet élève, placez votre « X » comme suit :

	Fortement -3	Modérément -2	Légèrement -1	Neutre 0	Légèrement +1	Modérément +2	Fortement +3	
Passif			X					Actif
ou								
Passif					X			Actif

EXEMPLE 4

Si, toutefois, vous sentez que ni l'un ni l'autre des adjectifs ne décrit l'élève, ou encore que les deux adjectifs décrivent l'élève de façon égale, placez votre X dans la case neutre, comme suit :

	Fortement -3	Modérément -2	Légèrement -1	Neutre 0	Légèrement +1	Modérément +2	Fortement +3	
Agité				X				Calme

IMPORTANT:

Vous devez répondre spontanément au questionnaire. C'est votre impression première, votre sentiment initial qui est recherché.

Pour répondre, vous devez prendre environ une ou deux minutes par élève. Ainsi, même si le questionnaire fait appel à votre jugement spontané, il est fortement déconseillé de répondre en vitesse aux couples d'adjectifs opposés.

COMMENT DÉCRIRIEZ-VOUS CET ÉLÈVE?

(numéro d'identification de l'élève) : _____

	Fortement -3	Modérément -2	Légèrement -1	Neutre 0	Légèrement +1	Modérément +2	Fortement +3	
Malhonnête								Honnête
Désagréable								Agréable
Agité								Calme
Entêté								Docile
Étourdi								Sérieux
Paresseux								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
				+				

Score total : _____

SIGNIFICATION DES ADJECTIFS

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.
Étourdi / Sérieux	Réfléchit peu, impulsif, ou au contraire réfléchit, se concentre, présente une allure sérieuse, etc.
Paresseux / 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 spontanément 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.

SIGNIFICATION DU « SCORE » DU QUESTIONNAIRE Q3 CALCULÉ PAR LE LOGICIEL.

- Le score de chaque couple d'adjectifs (ex. : désagréable / agréable = +2) n'a pas en soi de signification. C'est le score total qui importe.
- Le score du maximum positif est +54
- Le score du maximum négatif est -54
- Globalement, les scores au Q3 représentent ce qui suit :
 - 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 Q3 sert surtout, comme complément, à situer le niveau de risque de l'élève : risque faible, modéré ou sévère.

RÉSULTATS DU DÉPISTAGE

Le logiciel *Premiers Signes* permet d'identifier les élèves à risque et non à risque ou à surveiller :

- Précise le type d'élèves afin d'orienter l'intervention.
- Précise le niveau de risque :
 - Risque faible
 - Risque modéré
 - Risque sévère
- Si le risque n'est pas précis, on mentionnera « à surveiller ».

SECTION 7

ANNEXES

RÉPERTOIRE DE SITES INTERNET D'INTÉRÊT

Voici une section fort utile pour trouver facilement des informations et des ressources pertinentes à votre travail auprès des jeunes. Une courte description accompagne chacun des sites répertoriés; ces derniers permettent de connaître les recherches, parutions et outils récents, d'être avisé de la tenue d'événements, etc.

www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das

Ce site de la **Direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)** offre des documents d'information sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et des services complémentaires pour l'ensemble des enfants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

www.csdm.qc.ca/sassc

Le **Bureau de l'adaptation scolaire et des services complémentaires de la Commission scolaire de Montréal** met à la disposition des internautes quelques références et outils concernant les clientèles de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

<http://www.adaptationscolaire.net>

Le site de l'**Adaptation scolaire et sociale de langue française (SASSLF)** est à la fois une source de renseignements dans le domaine de l'adaptation scolaire, un lieu d'interaction et d'échange et un soutien à la recherche.

www.centrejeunessedequbec.qc.ca/Pages/default.aspx

L'**Institut universitaire du Centre jeunesse de Québec** est un centre de recherche, d'enseignement, de transfert de connaissances et de développement de pratiques de pointe vous donnant accès à de la documentation pertinente sur les problèmes de comportement des jeunes et sur les facteurs qui y sont associés.

www.comportement.net

On retrouve sur ce site de l'information et des outils d'interventions liés aux troubles de comportement et à différentes problématiques jeunesse rencontrées en milieu scolaire.

www.estimeso.net

Ce site offre de la formation, de la consultation, de même que des outils d'animation et d'intervention en psychoéducation.

www.ctreq.qc.ca

Le **Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)** a pour mission de stimuler et de contribuer à concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative, grâce au transfert de la recherche, à l'appui de l'expérience de la pratique, à des services de liaison et de veille afin de permettre aux milieux de pratique d'améliorer leurs interventions pour accroître la réussite éducative.

www.rire.ctreq.qc.ca

Le **Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)** diffuse de l'information de qualité susceptible de répondre aux besoins des acteurs de la réussite éducative. L'information, issue de plusieurs sources, vise principalement la réussite des élèves du primaire et du secondaire, notamment par la valorisation de l'information à caractère scientifique. Par la voie d'une infolettre personnalisée, d'un moteur de recherche et de répertoires, le RIRE offre des résumés et rapports de recherche, des textes de vulgarisation, des outils éducatifs et plus encore.

www.ulaval.ca/cpires

Le **Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire** regroupe des chercheurs d'universités québécoises qui se consacrent à l'étude de la réussite et de la persévérance scolaire et au soutien des milieux scolaires dans leurs efforts pour favoriser la réussite de tous les élèves.

www.crires-oirs.ulaval.ca

L'**Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS)** documente la réussite scolaire sur le plan des connaissances scientifiques ainsi que des pratiques éprouvées.

www.cqjdc.org

Le **Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement** veut favoriser le développement de services éducatifs de qualité en sensibilisant les milieux visés aux besoins et au bien-être de ces jeunes. De plus, il est soucieux de faciliter la création de liens entre le personnel scolaire, les intervenants des autres réseaux et les parents.

www.ecolecomportement.com

Le site **École et comportement** présente, entre autres, des publications, des trucs et des conseils, visant à aider les jeunes aux prises avec des difficultés comportementales.

www.aqeta.qc.ca

L'**Association québécoise pour les troubles d'apprentissage** fait la promotion et la défense collective des droits des enfants et des adultes qui ont des troubles d'apprentissage. Documentation, ressources et liens sont présentés sur ce site.

www.jeunes.gouv.qc.ca

Le **Secrétariat à la jeunesse** assure la diffusion des différents programmes et actions des ministères et organismes gouvernementaux auprès des jeunes, des intervenants jeunesse et de la population en général.

www.viepedagogique.gouv.qc.ca

La revue **Vie pédagogique** publie des articles dédiés à l'innovation des pratiques pédagogiques.

www.csmb.qc.ca

Ce site propose un centre de documentation et une formation interactive sur la gestion de classe et les élèves en difficulté de comportement.

www.chu-sainte-justine.org/Famille

Le **Centre d'information du CHU Sainte-Justine propose**, dans la section « Documentation » de son site, les coordonnées de plus de 385 organismes d'aide, 1 750 suggestions de lecture pour les parents, les enfants et les adolescents ainsi que 700 liens vers des sites Internet spécialement conçus pour eux.

www.centrepse.qc.ca

Le **Centre de Psycho-Éducation du Québec** est un organisme qui fait, entre autres, la conception et l'expérimentation de programmes d'intervention, diffuse des résultats de recherche et dispense des services de formation et de consultation.

www.academos.qc.ca

Academos offre un service de cybermentorat permettant à un jeune qui veut en savoir davantage sur une profession de développer une relation avec une personne active sur le marché de l'emploi.

www.gustave.ca

À l'école, comme à la maison, l'enfant a besoin de personnes significatives pour l'aider à bâtir son estime de soi et à développer ses qualités personnelles. **Gustave & Compagnie** propose des outils, des activités d'animation et des méthodes qui parlent aux jeunes et qui favorisent leur épanouissement.

www.reseautreussitemontreal.ca

Le **Réseau Réussite Montréal** s'est donné comme mission de mobiliser l'ensemble des partenaires de l'île de Montréal et de faire converger toutes les actions ayant une influence positive sur les jeunes, les parents et les intervenants dans le but d'accroître la persévérance, la réussite et le rattachement scolaires.

PROGRAMMES DE PRÉVENTION

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS	
Titre	Les Capsules clin d'œil
Clientèle(s)	Enfants d'âge primaire (9-12 ans), adolescents (13-18 ans).
But et objectifs	Cet outil vise à fournir aux intervenants scolaires des outils éducatifs de gestion comportementale.
Contenu	Le recueil se compose de 55 Capsules clin d'œil, lesquelles constituent des fiches de réflexion. Chacune de ces capsules porte sur des situations ou problématiques de comportement auxquelles les intervenants scolaires devront inévitablement faire face au cours de leur carrière (ex. : problèmes couramment vécus en classe, dans la cour d'école, etc.). Voici quelques exemples : • Hypocrisie, provocation subtile des pairs, coups par en dessous; • Problèmes d'attention et de dépendance envers l'adulte pour faire son travail; • Conflits à l'extérieur des limites de la cour d'école; • Problèmes de circulation (corridors et escaliers); • Manque de respect lorsque l'élève est en colère (violence verbale); • Négativisme, « chialage » à propos de tout et de rien.
Où s'adresser?	Commission scolaire de la Côte-du-Sud 157, rue Saint-Louis Montmagny (Québec) G5V 4N3 Téléphone : 418 248-1001, poste 8443 Télécopieur : 418 248-9797 Courriel : alain.paquet@cscotesud.qc.ca www.cscotesud.qc.ca
Référence	Paquet, A. 2010. <i>Les Capsules clin d'œil. Fiches de réflexion</i>. Montmagny : Commission scolaire de la Côte-du-Sud.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Comment développer l'estime de soi de nos enfants. Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 6 à 12 ans
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans et leurs parents.
But et objectifs	Cet ouvrage a pour but de favoriser l'estime personnelle de l'enfant et de ses parents.
Où s'adresser ?	L'ouvrage est disponible dans la plupart des librairies du Québec (ISBN : 9782921858335). Distributeur officiel : Éditions du CHU Sainte-Justine 3175, Chemin de la Côte-Sainte-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C5 Téléphone : 514 345-4671 Télécopieur : 514 345-4631 Courriel : edition.hsj@ssss.gouv.qc.ca www.chu-sainte-justine.org/editions
Référence	Laporte, D. et L. Sévigny. 1998. <i>Comment développer l'estime de soi de nos enfants. Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 6 à 12 ans</i> , 2 ^e éd. rev. et aug. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits. Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 0 à 12 ans et leurs parents.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet outil cible plus précisément les enfants de 0 à 6 ans.
Où s'adresser ?	Éditions du CHU Sainte-Justine 3175, Chemin de la Côte-Sainte-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C5 Téléphone : 514 345-4671 Télécopieur : 514 345-4631 Courriel : edition.hsj@ssss.gouv.qc.ca www.chu-sainte-justine.org/editions
Référence	Laporte, D. 1997. <i>Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits. Guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans</i> . Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Programme estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux enfants âgés de 8 à 12 ans touchés directement ou indirectement par la problématique de la violence.
But et objectifs	Ce programme a pour but de donner aux enfants des moyens pour développer une meilleure estime de soi et des compétences sociales.
Où s'adresser ?	Éditions du CHU Sainte-Justine 3175, Chemin de la Côte-Sainte-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C5 Téléphone : 514 345-4671 Télécopieur : 514 345-4631 Courriel : edition.hsj@ssss.gouv.qc.ca www.chu-sainte-justine.org/editions
Référence	Beauregard, L.-A., R. Bouffard et G. Duclos. 2000. <i>Programme estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans. Guide de l'animateur, cahier d'activités</i> . Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Construire l'estime de soi au primaire
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 0 à 12 ans et leurs parents.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Les activités des volumes s'adressent plus spécifiquement aux enfants d'âge scolaire ainsi qu'à leurs parents.
But et objectifs	<i>Construire l'estime de soi au primaire</i> a pour but de créer un mouvement intérieur qui permettra à l'enfant d'être disponible et motivé à apprendre. Au premier cycle du primaire, l'enfant travaille sa confiance en lui, apprend à se connaître et à se construire un concept de soi positif qui sera à la base de son identité. Au deuxième cycle du primaire, l'enfant reconnaît sa valeur comme membre d'un groupe et comme apprenant. Au troisième cycle du primaire, l'enfant s'affirme positivement dans un groupe. Le parent, de son côté, a pour objectif de favoriser le transfert des apprentissages dans la vie de tous les jours
Où s'adresser ?	Les volumes sont disponibles dans la plupart des librairies du Québec (ISBN : 9782922770629 vol. 1, ISBN : 9782922770636 vol.2, ISBN : 9782922770667 vol.3) Distributeur officiel : Éditions du CHU Sainte-Justine 3175, Chemin de la Côte-Sainte-Catherine Montréal (Québec) H3T 1C5 Téléphone : 514 345-4671 / Télécopieur : 514 345-4631 Courriel : edition.hsj@ssss.gouv.qc.ca www.chu-sainte-justine.org/editions
Référence	Hôpital Sainte-Justine, Commission scolaire des Bois-Francs et S. Luneau (dir.). 2003. <i>Construire l'estime de soi au primaire</i> . Une série de 6 volumes. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Faire une erreur ne signifie pas que tu es une erreur ! Guide éducatif et affiche sur la réparation et l'estime de soi
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	L'affiche et le guide sont conçus pour outiller l'intervenant désirant travailler une difficulté particulière avec un élève en situation d'échec ponctuel ou persistant, ainsi que pour sensibiliser un groupe d'élèves à cet aspect important de l'estime de soi et des relations interpersonnelles.
But et objectifs	Cet outil a pour buts de permettre à l'enfant 1) d'apprendre à bien gérer ses erreurs afin de développer une attitude positive face à l'apprentissage, 2) d'acquérir une bonne estime de soi et d'avoir des relations agréables avec les autres et 3) d'amener l'enfant à reconnaître les types d'erreurs et à dédramatiser l'échec.
Où s'adresser ?	Atelier Bleu M'ajjiiik 173, rue Gariépy St-Rédempteur-de-Lévis (Québec) G6K 1M5 Téléphone : 418 831-3774 Télécopieur : 418 836-0634 Courriel : bleumajjiiik@sympatico.ca www.bleumajjiiik.com
Référence	Cartier, L. et C. Métivier. 2001. <i>Faire une erreur ne signifie pas que tu es une erreur ! Guide éducatif et affiche sur la réparation et l'estime de soi</i> . Saint-Rédempteur-de-Lévis : Atelier Bleu M'ajjiiik.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Aventure dans mon univers. Estime et affirmation de soi chez les 9 à 12 ans
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux enfants âgés de 9 à 12 ans.
But et objectifs	Le but du programme est de permettre aux jeunes de 9 à 12 ans d'améliorer leur estime de soi.
Où s'adresser ?	Éditions du CHU Sainte-Justine 3175, Chemin de la Côte-Sainte-Catherine Montréal(Québec) H3T 1C5 Téléphone : 514 345-4671 / Télécopieur : 514 345-4631 Courriel : edition.hsj@ssss.gouv.qc.ca www.chu-sainte-justine.org/editions
Référence	Cloutier, C. et O. Gaudreau. 2005. <i>Aventure dans mon univers. Estime et affirmation de soi chez les 9 à 12 ans</i> . Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	40 jeux de relaxation pour les enfants de 5 à 12 ans : Méthode Rejoue
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Les activités proposées dans cet outil s'adressent aux enfants âgés de 5 à 12 ans. Toutefois, elles peuvent être adaptées pour des enfants âgés de 3 ou 4 ans.
But et objectifs	Apprendre aux enfants, dès un jeune âge, à relaxer et à développer de saines habitudes de vie.
Où s'adresser ?	Disponible en librairie.
Référence	Nadeau, M. 2011. <i>40 jeux de relaxation pour les enfants de 5 à 12 ans : Méthode Rejoue</i> , 4 ^e éd. Outremont : Quebecor.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Fascicules d'Impact en classe
Type de programme ou d'outil d'intervention	Activités d'apprentissages basées sur les techniques d'Impact !
But et objectifs	Les activités proposées ont pour but général de développer chez les élèves leur savoir-apprendre.
Contenu	Cet outil regroupe neuf fascicules d'apprentissage regroupant plus de 135 activités d'Impact ! Chacun des fascicules vise le développement d'une compétence spécifique propre à un domaine général. Voici la liste des neuf fascicules et leur domaine général d'application. 1. Activités pour apprendre à savoir (domaine intellectuel); 2. Activités pour apprendre à faire (domaine méthodologique); 3. Activités pour apprendre à être (domaines personnel et social); 4. Activités pour apprendre à se comprendre (domaine de la communication); 5. Activités pour développer le mieux-être (domaines de la santé et du bien-être); 6. Activités pour développer le vouloir faire (domaines de l'orientation et de l'entrepreneuriat); 7. Activités pour développer la capacité de choisir (domaines de l'environnement et de la consommation); 8. Activités pour développer le jugement critique (domaine des médias); 9. Activités pour devenir un acteur de son monde (domaines du vivre ensemble et de la citoyenneté). Les techniques d'Impact associées aux activités proposées favorisent, chez les apprenants, l'acquisition de stratégies d'apprentissage polyvalentes, souples, efficaces et transférables à d'autres contextes de vie (compétences transversales).
Où s'adresser ?	Impact ! Éditions 29, rue Royal, Le Gardeur (Québec) J5Z 4Z3 Téléphone : 450 585-6062 ou sans frais : 1 866 585-6062 Télécopieur : 450 585-0066 ou sans frais : 1 866-888-0168 Courriel : info@impacteditions.com http://www.academieimpact.com/fr/boutique_categorie.php?id=7

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Écouter, comprendre et agir. Activités pour développer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 0 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet outil s'adresse plus précisément aux enfants du préscolaire, aux élèves du premier cycle du primaire ou à ceux en apprentissage du français âgés de 4 à 8 ans.
But et objectifs	Cet outil a pour but général d'améliorer l'attention auditive et la compréhension verbale des élèves de même que leur compétence à transmettre de l'information.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca Pour consultation : Centre de documentation du département de psychoéducation de l'UQTR Pavillon Michel-Sarrazin, local 2079 Téléphone : 819 376-5011, poste 4073 Courriel : cdoc.psychoed@uqtr.ca Cote de référence du document : PR-D3171e OPPQ
Référence	DeGaetano, J. G. et B. Stanké. 2003. <i>Écouter, comprendre et agir. Activités pour développer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Il n'était pas comme les autres. Récit didactique sur les comportements d'opposition
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet ouvrage s'adresse plus précisément à toute personne oeuvrant auprès d'un enfant ou d'un adolescent présentant des comportements d'opposition.
But et objectifs	Présenter divers problèmes vécus par les élèves présentant des comportements d'opposition et leur entourage. Exposer des moyens de prévention et des pistes de solution pouvant être mis en application auprès des élèves ayant des comportements d'opposition.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence	Sanfaçon, C. 2005. <i>Il n'était pas comme les autres. Récit didactique sur les comportements d'opposition</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Contes sur moi : programme de promotion des compétences sociales
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux enfants de la maternelle à la 3 ^e année du primaire ainsi qu'à leurs parents.
But et objectifs	Ce programme a pour but de favoriser une intégration harmonieuse de l'enfant à la vie en société en développant ses habiletés sociales et ses capacités à résoudre pacifiquement les problèmes.
Où s'adresser?	CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies 7070, boul. Perras Montréal (Québec) H1E 1A4 Téléphone : 514 328-3503 Télécopieur : 514 323-4163 Courriel : cecom.hrdp@ssss.gouv.qc.ca www.cecocom.qc.ca
Référence	Direction de santé publique de Montréal et CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies. 2006. <i>Contes sur moi : programme de promotion des compétences sociales</i> , 2 ^e éd., version internationale. Montréal.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	PARC : programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux enfants âgés de 8 à 12 ans, présentant des troubles du comportement (incluant l'impulsivité), un trouble de l'attention avec hyperactivité/impulsivité prédominante et/ou, un trouble oppositionnel avec provocation.
But et objectifs	PARC vise à diminuer la fréquence des comportements inadaptés que l'élève manifeste sur une base quotidienne (réaction excessive des comportements en regard des stimuli de l'environnement) et à augmenter, chez le jeune, le contrôle de ses propres comportements. L'intervention auprès des parents a pour objectif d'améliorer les compétences parentales.
Où s'adresser?	Commission scolaire du Chemin-du-Roy 1515, rue Sainte-Marguerite Case postale 100 Trois-Rivières (Québec) G9A 5E7 Téléphone : 819 379-6565 819 379-3450 Courriel : info@cduroy.qc.ca
Référence	Potvin, P., L. Massé, G. Beaudry, R. Beaudoin, J. Beaulieu, L. Guay et B. St-Onge. 1994. <i>PARC : programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement</i> , 2 ^e éd. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux élèves de 6 ^e année du primaire et de 1 ^{re} et 2 ^e années du secondaire.
But et objectifs	<i>Le sac à dos</i> a pour but de soutenir les enseignants et les intervenants dans le développement de saines perceptions de soi (estime et concept de soi) et d'habiletés cognitives, affectives et comportementales chez les élèves, dont la coopération et la résolution de conflits.
Où s'adresser ?	La Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal Centre de documentation 1301, rue Sherbrooke Est Montréal (Québec) H2L 1M3 Téléphone : 514 528-2400, poste 3268 ou 3960 Télécopieur : 514 528-2458 Courriel : qmspm@santepub-mtl.qc.ca www.dsp.santemontreal.qc.ca
Référence	Ayotte, V., H. Djandji et H. Asselin. 2000. <i>Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?</i> Montréal : Direction de la santé publique, Agence de développement des réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs... et autres
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Les activités de ce guide s'adressent aux élèves de la première année du primaire présentant un déficit d'attention avec hyperactivité, bien qu'elles conviennent également aux élèves ne présentant pas un tel trouble.
Où s'adresser ?	Disponible en librairie.
Référence	Charlebois, P., J. Gauthier et A. Rajotte. 2003. <i>Stratégies psychoéducatives pour enfants hyperactifs, inattentifs... et autres</i> . Westmount : Éditions Brault & Bouthillier.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire au deuxième cycle du primaire
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse spécifiquement aux élèves de la 4 ^e à la 6 ^e année du primaire et aux parents des élèves identifiés à risque.
Où s'adresser?	Disponible en librairie.
Référence	Capuano, F., C. Gascon-Giard et P. Verlaan. 1996. <i>Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire au deuxième cycle du primaire : volet habiletés sociales</i> . Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire et en première année
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Le programme Fluppy au préscolaire s'adresse aux élèves de la maternelle, aux parents des élèves de la maternelle en difficulté et aux enseignants. Le programme Fluppy au primaire s'adresse aux enfants de la première année du primaire à risque ou non de vivre des difficultés d'adaptation.
But et objectifs	Ces deux programmes ont pour but de favoriser le développement d'habiletés sociales favorables à la vie en groupe.
Où s'adresser?	Centre de Psycho-Éducation du Québec 3050, boulevard Édouard-Montpetit, Suite A-201 Montréal (Québec) H3T 1J7 Téléphone : 514 343-6981 Télécopieur : 514 343-6962 Courriel : gripceq@grip.umontreal.ca www.centrepseu.qc.ca
Référence	Gascon-Giard, C. et D. Richard. 2000. <i>Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire</i> , éd. rev. et corr. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec. Capuano, F., M. Francoeur et H. Giguère. 1994. <i>Fluppy : Programme de promotion des habiletés sociales en première année</i> . Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Concerto-Jeunes. Une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux élèves du primaire qui éprouvent des problèmes de comportements importants. Le programme peut également être utilisé auprès de jeunes en difficulté de première secondaire.
But et objectifs	Concerto-Jeunes vise à éviter l'expulsion scolaire des élèves qui présentent des problèmes de comportement importants. Son objectif ultime est d'aider le jeune rapidement et efficacement afin que son comportement s'améliore suffisamment pour lui permettre de réintégrer un parcours scolaire normal.
Où s'adresser?	Centre jeunesse de Québec Institut universitaire sur les jeunes en difficulté 2915, avenue Bourg-Royal Beauport (Québec) G1C 3S2 Téléphone : 418 661-6951, poste 1710 Télécopieur : 418 661-2845 www.centrejeunessedequébec.qc.ca
Référence	Quintal, M., R. Carrier, M. Fitzback et coll. 1999. <i>Concerto-Jeunes. Une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement</i> . Beauport : Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Protocole pour aider à mieux intervenir auprès des élèves pouvant présenter un déficit d'attention / hyperactivité
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Tout élève présentant des caractéristiques associées au déficit d'attention avec hyperactivité.
But et objectifs	Proposer une démarche progressive et systémique axée sur la concertation et la collaboration parent-école, pour mieux accompagner les intervenants scolaires et la famille dans l'identification et l'aide à apporter aux élèves pouvant présenter un déficit d'attention avec hyperactivité.
Où s'adresser?	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques/Librairie du Centre 435, rue Donald Ottawa (Ontario) K1K 4X5 Téléphone : 613 747-1553 ou sans frais : 1 877 747-8003 Télécopieur : 613 747-0866 ou sans frais : 1 877 747-8004 Courriel : commandes@librairieducentre.com www.librairieducentre.com
Référence	Desjardins, C., M. Groulx et S. Lavigne. 1999. <i>Protocole pour aider à mieux intervenir auprès des élèves pouvant présenter un déficit d'attention/hyperactivité</i> . Vanier (On.) : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP).

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Fluppy : Programme de promotion des compétences sociales en 2^e et 3^e années
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse spécifiquement aux élèves de deuxième et troisième années du primaire.
But et objectifs	Ce programme a pour but de consolider les habiletés déjà acquises à la maternelle et en première année du primaire grâce au programme Fluppy.
Où s'adresser?	Centre de Psycho-Éducation du Québec 3050, boulevard Édouard-Montpetit, Suite A-201 Montréal (Québec). H3T 1J7 Téléphone : 514 343-6981 Télécopieur : 514 343-6962 Courriel : gripceq@grip.umontreal.ca www.centrepse.qc.ca
Référence	Gascon-Giard, C. 1998. <i>Fluppy : Programme de promotion des comportements sociaux en 2^e et 3^e année</i> . Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Super Entraîn : programme de prévention de la violence chez les enfants
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse aux enfants âgés entre 6 et 9 ans (1 ^{re} à la 3 ^e année du primaire) de tous milieux (scolaire, communautaire, camp de vacances, etc.).
But et objectifs	Ce programme a pour buts d'amener les jeunes à : 1. Gérer adéquatement leur hostilité; 2. Verbaliser leurs façons d'agir lorsque c'est approprié; 3. Résoudre adéquatement leurs conflits compte tenu de leur ouverture à l'autre.
Où s'adresser?	La Rose des Vents de Drummond Case postale 396 Drummondville (Québec) J2B 6W3 Téléphone : 819 472-5444 Télécopieur : 819 472-3890 Courriel : rdv@cgocable.ca
Référence	La Rose des Vents de Drummond 1999. <i>Super Entraîn : programme de prévention de la violence chez les enfants</i> , 4 ^e éd. Drummondville : La Rose des Vents de Drummond.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Plan d'intervention pour les difficultés d'attention (PIDA)
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet outil s'adresse aux enseignants du préscolaire et du primaire ainsi qu'aux intervenants désireux de bâtir un plan d'intervention en collaboration avec les parents. Il vise une clientèle d'enfants qui éprouvent des difficultés d'attention, d'agitation et d'impulsivité ou ceux chez qui un trouble du déficit de l'attention a été diagnostiqué.
But et objectifs	Ce guide d'intervention a pour but d'aider les enfants qui éprouvent des difficultés d'attention, d'agitation et d'impulsivité ou ceux chez qui un trouble du déficit de l'attention a été diagnostiqué à mieux fonctionner dans leur groupe-classe. Il vise aussi à soutenir les enseignants et les intervenants dans la mise en œuvre d'un plan d'intervention ainsi qu'à favoriser la collaboration des parents à la démarche d'intervention.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence	Drouin, C. et A. Huppé. 2005. <i>Plan d'intervention pour les difficultés d'attention</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT INTÉRIORISÉES

Titre	Les trucs de Dominique : programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce programme s'adresse plus spécifiquement aux jeunes âgés entre 8 et 12 ans qui souhaitent acquérir une plus grande maîtrise de leurs réactions face au stress ou à l'anxiété.
But et objectifs	Cet outil a pour but d'outiller les enfants afin qu'ils puissent faire face aux inévitables sources d'inquiétude qui leur compliquent la vie. Il offre aux intervenants des notions fondamentales sur l'anxiété et leur propose une approche systématique pour aider les enfants à affronter leurs peurs et à gérer leur stress. Les informations contenues dans le guide des parents soutiennent leur participation au processus.
Où s'adresser ?	Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques 435, rue Donald, Ottawa (Ontario) K1K 4X5 Téléphone : 1 877 742-3677 Télécopieur : 613 747-2808 www.cforp.on.ca Courriel : cforp@cforp.ca
Référence	Gervais, J. et S. Bouchard. 2006. <i>Les trucs de Dominique : programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants</i> . Manuel de l'animateur; cahier d'information aux parents; cahier de l'enfant. Ottawa : Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Le programme Attentix. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Le programme Attentix s'adresse plus spécifiquement aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou éprouvant des difficultés d'apprentissage.
But et objectifs	Cet outil a pour objectif principal de faire en sorte que l'utilisation de certaines stratégies cognitives deviennent automatiques chez les enfants afin de libérer au maximum leurs ressources attentionnelles.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence	Caron, A. 2002. <i>Le programme Attentix. Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Élève en déficit d'attention : guide d'intervention de l'enseignant
Clientèle(s)	Les enfants âgés de 6 à 12 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Ce guide d'intervention s'adresse plus spécifiquement aux élèves présentant un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Il peut aussi servir auprès d'une clientèle en adaptation scolaire au secondaire (13-14 ans).
But et objectifs	Le guide propose des trucs et des conseils à utiliser auprès des enfants qui présentent un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.
Où s'adresser ?	M^{me} Louise Dauphinais ou M Danielle Barabé Commission scolaire de l'Énergie Services complémentaires 2072, rue Gignac Case postale 580 Shawinigan (Québec) G9N 6V7 Téléphone : 819 539-6971 ou 1 888 711-0013 Télécopieur : 819 539-7797 Courriel : cse@csenergie.qc.ca www.csenergie.qc.ca
Référence	Barabé, D., L. Labranche, J. Laflamme, C. Lavoie et L. Vautour. 1999. <i>Élève en déficit d'attention : guide d'intervention de l'enseignant</i> . Shawinigan : Commission scolaire de l'Énergie.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Guide d'observation et pistes d'intervention à l'intention de l'enseignant(e)
Clientèle cible	Les enfants de 6 à 12 ans et les adolescents de 13 à 18 ans.
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet outil s'adresse plus spécifiquement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage en classe.
But et objectifs	Ce guide vise à aider l'élève à surmonter rapidement les difficultés observées ainsi qu'à prévenir les retards d'apprentissage.
Où s'adresser?	Les éditions du Pied-de-Vent Case postale 82060 Lachenaie (Québec) J6X 4B2 Téléphone : 450 964-0277 Télécopieur : 450 964-0277 Courriel : pdv@sympatico.ca www.pied-de-vent.com/
Référence	Chabot, M. et C. Pomerleau. 2002. <i>Guide d'observation et pistes d'intervention à l'intention de l'enseignant(e)</i> . Lachenaie : Les éditions du Pied-de-Vent.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Dans les bottines de Benoît. Trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Cet outil s'adresse plus spécifiquement aux élèves du primaire âgés de 9 ans et plus ainsi qu'aux parents d'élèves présentant des troubles d'apprentissage. Quelques éléments de la trousse peuvent aussi être utilisés auprès des jeunes du premier cycle du secondaire.
But et objectifs	Les outils de cette trousse favorisent le développement d'une relation plus empathique envers les jeunes qui ont des troubles d'apprentissage, et ce, en améliorant la compréhension de la nature de leurs difficultés et des impacts de ces dernières sur les plans scolaire, affectif et social. Le contenu propose aussi, aux intervenants scolaires, des moyens d'aider ces jeunes à surmonter leurs difficultés.
Où s'adresser?	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) 2960, boulevard Laurier, bureau 212 Québec (Québec) G1V 4S1 Téléphone : 418 658-2332 Télécopieur : 418 658-2008 Courriel : info@ctreq.qc.ca www.ctreq.qc.ca
Référence	Rousseau, N. 2004. <i>Dans les bottines de Benoît. Trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage</i> . Québec : Septembre éditeur et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Le plan de rééducation individualisé (PRI)
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Sous la forme d'un guide pratique, cet outil s'adresse aux intervenants travaillant avec des élèves en difficulté d'apprentissage.
But et objectifs	Il s'agit d'une approche visant à prévenir le redoublement scolaire.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence	Leblanc, J. 2000. <i>Le plan de rééducation individualisé (PRI)</i> . Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Titre	Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture
Précision(s) sur la clientèle et/ou critère(s) de sélection	Parents d'élèves inscrits en 1 ^{re} année du primaire.
But et objectifs	Prévenir l'échec scolaire en aidant les parents à développer des moyens concrets et efficaces pour soutenir leur enfant qui débute l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
Où s'adresser ?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence(s)	Saint-Laurent, L., J. Giasson et M. Drolet. 2001. <i>Lire et écrire à la maison : programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Mieux se connaître pour mieux apprendre
Clientèle(s)	Élèves âgés entre 6 et 17 ans qui présentent des difficultés d'apprentissage.
But et objectifs	Aider les jeunes à se centrer sur leurs ressemblances et leurs différences, à développer des stratégies d'adaptation à des situations sociales et scolaires ainsi qu'à développer une perception plus positive d'eux-mêmes et des habiletés leur permettant d'exprimer leurs besoins.
Contenu	Le programme (ateliers) s'utilise conjointement avec le Guide de survie des jeunes ayant des troubles d'apprentissage (Rousseau, N. et S. Bélanger (2002). Traduction française de The survival guide for kids with LD, de Fisher, G.-L. et R.W. Cummings). Les ateliers traitent, entre autres, des thématiques suivantes : affirmation de soi, comment se faire des amis et les garder, demander de l'aide, faire face aux émotions, éveil à l'estime de soi, sens de l'organisation. Les ateliers sont offerts aux élèves durant les périodes de classe.
Où s'adresser ?	Guérin Éditeur Itée 4501, rue Drolet Montréal (Québec) H2T 2G2 Téléphone : 514 842-3481 Courriel : france.larochelle@guerin-editeur.qc.ca
Référence	Rousseau, N. et S. Bélanger (2002). <i>Mieux se connaître pour mieux apprendre. Un programme d'intervention qui favorise la prise de conscience des troubles d'apprentissage, l'éveil à l'estime de soi et aux stratégies d'organisation chez les élèves de 6 à 17 ans.</i> Traduction et adaptation française de : Understanding LD (McMurchie, S.). Montréal : Guérin Éditeur Itée.

TYPES D'ÉLÈVES : POUR TOUS

Titre	Comment développer l'estime de soi
Clientèle(s)	Élèves de la maternelle à la 6 ^e année (activités également recommandées pour les jeunes de 1 ^{re} et 2 ^e secondaires).
But et objectifs	Améliorer la motivation scolaire de l'enfant par la consolidation de son concept de soi
Contenu	Le programme se divise en trois sections : guide de l'enseignant, matériel didactique et guide du directeur. Voici quelques exemples d'activités traitées : créer le sentiment d'appartenance, créer le sentiment de compétence scolaire (poursuite des buts) et de compétence sociale (processus de résolution de problèmes).
Où s'adresser ?	Pour consultation Centre de documentation de la Direction de la santé publique de Montréal 1301, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2L 1M3 Téléphone : 514 528-2400 Courriel : webmestre@santepub-mtl.qc.ca Pour achat Psychometrics Canada Ltd. 1 800 661-5158 www.psychometrics.com
Référence	Reasoner, R.W. (1995). <i>Comment développer l'estime de soi (version québécoise de l'ouvrage Building self-esteem in the elementary schools).</i> Edmonton (Alberta) : Psychometrics Canada.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Et si un geste simple donnait des résultats... Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves
Clientèle(s)	Élèves de 9 à 15 ans présentant des comportements inappropriés ou un retard dans les apprentissages.
But et objectifs	Le but ultime est de permettre à l'élève de profiter de l'enseignement. En conséquence, les pistes proposées visent à permettre à l'enseignant d'élargir son répertoire d'interventions auprès des élèves qui perturbent le déroulement des activités en classe.
Contenu	Le document comprend trois parties : • Les éléments essentiels au cadre de référence (description du modèle d'intervention orientant les actions recommandées); • Les besoins et caractéristiques personnelles du jeune (proposition de pistes d'intervention à caractère pratique et préventif); • Les interventions variées qui permettent de comprendre et d'encadrer l'acteur principal qu'est le jeune (outils complémentaires qui permettent d'approfondir certains aspects de l'intervention).
Où s'adresser?	Chenelière Éducation 5800, rue Saint-Denis, bureau 900 Montréal (Québec) H2S 3L5 Téléphone : 514 273-1066 ou 1 800 565-5531 Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324 clientele@cheneliere.ca www.cheneliere.ca
Référence	Trudeau, H, C. Desrochers, J.-L. Tousignant (1997). <i>Et si un geste simple donnait des résultats... Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves</i> . Montréal : Chenelière Éducation.

TYPES D'ÉLÈVES : DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Titre	Programme Répit-Transit
Clientèle(s)	Élèves en difficulté de comportement, auprès de qui les actions prises dans leur milieu scolaire d'origine n'ont pas obtenu de succès.
But et objectifs	Offrir une alternative aux élèves T.C. leur permettant de se reprendre en main et de poursuivre leur scolarité en classe régulière. L'intervention est de type systémique. Action simultanée auprès de l'élève, du parent et de l'enseignant : • L'élève est retiré de la situation conflictuelle pour s'arrêter, s'ajuster et adopter des comportements plus adéquats; • Les parents sont aidés à développer leurs compétences parentales et à améliorer leur lien école-famille avec le soutien d'un intervenant du C.L.S.C. ou du centre jeunesse; • L'enseignant collabore avec les intervenants de Répit-Transit et reçoit du soutien, tout en maintenant un lien positif avec l'élève.
Contenu	Le programme comprend cinq étapes de réintégration : à chaque étape réussie, l'élève augmente ses jours de présence dans sa classe régulière. L'élève réintègre graduellement selon ses capacités, accompagné par un éducateur jusqu'à sa réintégration complète. Activités rééducatives : développement d'habiletés sociales, augmentation de l'estime de soi et du niveau de contrôle de soi. L'élève effectue le travail scolaire préparé par le titulaire, avec l'aide de l'orthopédagogue. Un programme complémentaire, le programme Répit-Conseil, vise à offrir du support et une réponse immédiate aux directions d'école et aux enseignants aux prises avec un élève en difficulté de comportement, afin de favoriser le maintien en classe ordinaire. Le programme Répit-Conseil précède toujours le programme Répit-Transit.
Où s'adresser?	M. Robert Turbide, psychoéducateur Chargé des programmes Répit-Transit et Répit-Conseil Commission scolaire de Montréal, Réseau-Centre 1205, rue Jarry Est Montréal (Québec) H2P 1W9 Téléphone : 514 596-6305, poste 4113 Courriel : turbider@csgm.qc.ca

TYPES D'ÉLÈVES : PEU MOTIVÉ

Titre	Les petits pas : guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire
Clientèle(s)	Élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire.
But et objectifs	Prévenir le décrochage des élèves à risque.
Contenu	• 2^e édition du guide. • Contexte théorique mis à jour. • Formule de téléchargement avec engagement de réaliser une évaluation. • Présentation des principes d'intervention auprès des élèves appartenant à ce type. Comprend quatre volets : - Élève (connaissance de soi, estime de soi, motivation, etc.) (50 activités) - Parent (environnement favorable, communication, implication, etc.) (13 activités) - Enseignant (approche par tutorat) (2 activités) - Évaluation
Où s'adresser?	M. Pierre Potvin Téléphone : 819 841-1426 Courriel : pierre.potvin@uqtr.ca
Référence	Potvin, P., G. Gagnon, S. Hébert, N. Cauchon, N. Boudreault et J. P. Gagnier (1992). <i>Les petits pas : guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire</i> . Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières et Emploi et Immigration Canada.

TYPES D'ÉLÈVES : PEU MOTIVÉ

Titre	Heureux comme... Ateliers de motivation pour les jeunes de 12 à 16 ans
Clientèle(s)	Jeunes âgés entre 12 et 16 ans qui présentent des risques de démotivation à l'école.
But et objectifs	Ateliers qui misent sur les facteurs de réussite que sont l'augmentation des compétences personnelles et scolaires ainsi qu'une meilleure interaction avec les pairs et l'autorité
Contenu	Les thèmes abordés sont les suivants : portrait scolaire, facteurs de motivation, stratégies d'étude, relation maître-élève, etc. Les ateliers prennent la forme de 10 rencontres d'une durée de 75 minutes chacune, une fois par semaine, pendant les heures de classe. La plupart des activités sont en lien étroit avec les activités scolaires (ex. : préparation aux examens). Inclut aussi une rencontre avec les parents pour présenter le programme et obtenir leur collaboration, ainsi qu'une rencontre ciblant les stratégies d'étude.
Où s'adresser?	Guide réédité et diffusé par M. Pierre Potvin Téléphone : 819 841-1426 Courriel : pierre.potvin@uqtr.ca
Référence	Catellier C. et V. Vachon (1993). <i>Heureux comme... Ateliers de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans</i> . Sainte-Foy – Sillery : CLSC Sainte-Foy – Sillery. Commission scolaire des Découvreurs.

SITE INTERNET POUR L'ENSEIGNANT ET L'INTERVENANT

www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=videos

La persévérance: moteur de réussite scolaire (MELS)

Des capsules vidéo ont été réalisées à l'intention des directeurs d'école secondaire afin de les soutenir dans les nombreuses décisions organisationnelles qu'ils prennent au quotidien, à un rythme que nous savons très soutenu. Ces capsules donnent un accès rapide et convivial aux résultats du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS). En peu de temps et peu de mots, elles permettront aux directions d'école d'effectuer des choix éclairés sur des enjeux qui touchent directement la persévérance et la réussite scolaires de leurs élèves.

SECTION 8

NOTES ET RÉFÉRENCES

NOTES

1. Vous pouvez télécharger gratuitement le guide *Y'a une place pour toi!* sur le site Internet : www.ctreq.qc.ca/document/ya-une-place-pour-toi-le-guide. Également, visitez le site pour jeunes : www.uneplacepourtoi.qc.ca
2. CORRIVEAU, A. 2002. « L'influence des symptômes dépressifs et de la relation maître-élève sur le risque de décrochage scolaire ». Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
3. Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse. 2009. *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec. www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/publications.html
4. Ministère de l'Éducation. 2003. « Abandon scolaire et décrochage : les concepts ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n°25 (mars).
5. Pour plus d'information, consultez le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006-2007. « Proportion d'élèves sortants sans diplôme ni qualification », à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/tableau_diplomation_24.pdf
6. POTVIN, P., D. Leclerc et L. Massé. 2009. *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (1993-2004). Communication intitulée « Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ». Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation. Disponible sur le site www.pierrepotvin.com, sous la rubrique Publications / Communications.
7. Pour plus d'information, consultez le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. « L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire », à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
8. LAROSE, F. et al. 2006. *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire*. www.criese.ca/enligne/FQRSC/diffusion_FQRSC.htm
9. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminements scolaires à l'école publique*. Québec.
10. POTVIN, P., L. Fortin et A. Lessard. 2005. « Le décrochage scolaire », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (éd.), *Troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, p. 67-78. Montréal : Gaëtan Morin.
11. RUMBERGER, R. W. 1995. « Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools ». *American Educational Research Journal*, vol. 32, n°3, p. 583-625.
12. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Québec.
13. ST-LAURENT, L. 2008. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
14. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec.
15. SCHMIDT, S. et al. 2003. *Recension des écrits sur le concept d'« élève à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/das/rechercheetdev/recension.html

16. Consultez, entre autres, Saunders, J. A. & E. J. Saunders. 2002. « Alternatives school students' perceptions of past [traditional] and current [alternative] school environments ». *High School Journal*, vol. 85, n°2, p. 12-23.
17. Ministère de l'Éducation. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Définitions. Québec.
18. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2004. *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Québec.
www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/reussite_garcon.pdf
19. POTVIN, P. 1997. *Trois problématiques d'actualité chez les adolescents : le décrochage scolaire, la dépression et le suicide*. Atelier présenté au 29^e congrès annuel de l'AQISEP. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible sur le site **www.pierrepotvin.com**, sous la rubrique Publications / Communications.
20. Pour plus d'information, consultez le site de Réseau réussite Montréal :
www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108#ecart
21. Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF, 2006, p. 207).
22. Ministère de l'Éducation. 2003. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec.
23. TOUPIN, J., M. Déry, L. Fortin, H. Mercier et R. Pauzé. 1998. *Caractéristiques sociales, familiales et psychologiques des jeunes manifestant des troubles de conduite*. Sherbrooke : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke.
24. VIOLETTE, M. 1991. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.
25. DÉRY, M., J. Toupin, R. Pauzé et P. Verlann. 2005. « Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire ». *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n°1 et 2, p. 1-23. (Pour éviter l'utilisation de termes pouvant être préjudiciables aux enfants, M. Déry et al. (2005) soulignent les propos du Conseil supérieur de l'éducation (2001), qui recommande l'emploi de « difficulté de comportement » au lieu de « trouble du comportement » pour décrire les problèmes de ces élèves.)
26. POTVIN, P. & S. Papillon. 1993. *The Causes for Dropping Out of School/ Las causa del abandono escolar*. XXIII^e Interamerican Congress of Psychology. Santiago (Chili) (résumé publié).
27. Ce tableau est tiré de St-Laurent (2008, p. 103). Provient de : Deutsch-Smith (2006, p. 262).
28. FORTIN, L., D. Marcotte, P. Potvin, É. Royer & J. Joly. 2006. « Typology of students at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXI, n°4, p. 363-383.
29. MARTIN, L. 1994. *La motivation à apprendre. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.
30. POTVIN, P. 2009. *Résultats au logiciel de dépistage de diverses écoles secondaires du Québec* (N= 6577). Document inédit.
31. VIANIN, P. 2007. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
32. ROLLET, B. 1992. « L'évitement d'effort ». *Cahiers pédagogiques*, n°300.
33. Ministère de l'Éducation. 1992. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec.
34. POTVIN, P. et L. Paradis. 2000. « Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire ». CRIRES. Vol. 5, n°3. Disponible sur le site **www.pierrepotvin.com**, sous la rubrique Publications.
35. WILLIS, S. & J. Brophy. 1974. « Origins of teachers' attitudes toward young children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, n°4, p. 520-529.

36. BROPHY, J. E. & C. M. Evertson. 1981. *Student Characteristics and Teaching*. New-York : Longman.
37. GOOD, T.L. & J.E. Brophy. 1972. « Behavioral expression of teacher attitudes ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 63, n°6, p. 617-624.
38. FORTIN, L., J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier et M. Déry. 1996. « Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en trouble du comportement de niveau primaire », dans L. Barbeiro et R. Vieira, *Précursores de aprendizagem praticas educativas*, p. 204-224. Escola Superior de Educaçae de Leiria.
39. LÉTOURNEAU, J. 1995. *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Québec : Corporation École et Comportement.
40. Ministère de l'Éducation. 1992. *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec.
41. FORTIN, L. et F. F. Strayer. 2000. « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°26, p. 3-16.
42. MELNICK, S. L. & S. W. Raudenbush. 1986. « Influence of pupils' gender, race, ability and behavior on prospective and experienced teachers' judgments about appropriate feedback ». *Research Series*, n°175.
43. DÉRY, M., J. Toupin, R. Pauzé & P. Verlaan. 2004. « Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties ». *Canadian Journal of Psychiatry*, n°49, p. 769-775.
44. BAUMGARTEN, S. 2008. *L'enfant porte-symptôme. Couple, parentalité, éducation, école*. Paris : L'Harmattan.
45. BENNACER, H. 2007. « Version abrégée de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMMCCE) ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 28, n°3, p. 227-251.
47. POTVIN, P. 2005. « La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire », dans L. Deblois (éd.) en collaboration avec D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, p. 109-118. Québec : Presses de l'Université Laval.
48. DESLANDES, R. et P. Potvin. 1998. « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n°1, p. 9-24.
49. DESLANDES, R., P. Potvin et D. Leclerc. 2000. « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 32, n°4, p. 208-217.
50. CLOUTIER, R. 1996. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin
51. POTVIN, P., R. Pinard et D. Tardif. 2000. « L'expérience d'une recherche-action. Échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'actions ». Communication orale, 25^e congrès international de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Montréal.
52. JANOSZ, M., M.-A. Deniger, L. Langevin, M. Le Blanc, G. Roy, M. Lacroix et J. S. Fallu. 2000. *Rapport synthèse de recherche : Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, 1998-2000*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).
53. GARNEFSKI, N. & S. Okma. 1996. « Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence : Influence of family, school and peers ». *Journal of Adolescence*, n°19, p. 503-512.
54. LESSARD, A., L. Fortin, J. Joly & E. Royer. 2005. « Dropping out of high school : A critical literature review assessing the place of gender ». *International Journal of School Disaffection*, vol. 3, n°1, p. 42-29.
55. LESSARD, A., L. Fortin, J. Joly, É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte (à paraître). « Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre ». *Revue québécoise de psychologie*.
56. DISHION, T. J. & K. Kavanagh. 2000. « A multilevel approach to family-centered prevention in schools : Process and outcome ». *Addictive Behaviors*, vol. 25, n°6, p. 899-911.

57. LESSARD, A., L. Butler-Kisber, L. Fortin, D. Marcotte, P. Potvin & E. Royer (à paraître). « Shades of disengagement : High school dropouts speak out ». *Harvard Educational Review*, 31 pages.
58. BEARDSLEE, W. R. & T. R. G. Gladstone. 2001. « Prevention of childhood depression : Recent findings and future prospects ». *Biological Psychiatry*, vol. 49, n°12, p. 1101-1110.
59. LEWINSOHN, P. M., R. Roberts, J. R. Seeley, P. Rohde, I. Gotlib & H. Hops. 1994. « Adolescent psychopathology : II. Psychosocial risk factors for depression ». *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 103, n°2, p. 302-315.
60. LEWINSOHN, P. M., P. Rohde & J. R. Seely. 1998. « Major depressive disorder in older adolescents : Prevalence, risk factors, and clinical implications ». *Clinical Psychology Review*, vol. 18, n°7, p. 765-794.
61. ESSAU, C. A. 2004. « The association between family factors and depressive disorders in adolescents ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, n°5, p. 365-372.
62. FORTIN, L., D. Marcotte, É. Royer et P. Potvin. 2000. « Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et social entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n°1, p. 197-218.
63. GIGUÈRE, J., D. Marcotte, L. Fortin, P. Potvin, É. Royer et D. Leclerc. 2002. « Le style parental chez les adolescents dépressifs à troubles extériorisés ou délinquants ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23, n°1, p. 17-39.
64. MARCOTTE, D., L. Fortin, É. Royer, P. Potvin et D. Leclerc. 2001. « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, p. 687-712.
65. ROYER, É., C. Morand, N. Desbiens, S. Moisan et I. Bistaudeau. 2000. « Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n°1, p. 219-236.
66. FORTIN, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n°3, p. 219-231.
67. FORTIN, L., É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte. 2001. « Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 14, n°2, p. 93-120. (Recension des écrits)
68. JANOSZ, M. et M.-A. Deniger. 2001. « L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés ». *Bulletin du CRIRES*, n°13.

RÉFÉRENCES

- BAUMGARTEN, S. 2008. *L'enfant porte-symptôme. Couple, parentalité, éducation, école*. Paris : L'Harmattan.
- BEARDSLEE, W. R. & T. R. G. Gladstone. 2001. « Prevention of childhood depression : Recent findings and future prospects ». *Biological Psychiatry*, vol. 49, n°12, p. 1101-1110.
- BENNACER, H. 2007. « Version abrégée de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMMCCE) ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 28, n°3, p. 227-251.
- BROPHY, J. E. et C. M. Evertson. 1981. *Student Characteristics and Teaching*. New-York : Longman.
- CLOUTIER, R. 1996. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF, 2006, p. 207).
- CORRIVEAU, A. 2002. « L'influence des symptômes dépressifs et de la relation maître-élève sur le risque de décrochage scolaire ». Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DÉRY, M., J. Toupin, R. Pauzé & P. Verlaan. 2004. « Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties ». *Canadian Journal of Psychiatry*, n°49, p. 769-775.
- DÉRY, M., J. Toupin, R. Pauzé et P. Verlaan. 2005. « Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire ». *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n°1 et 2, p. 1-23.
- DESLANDES, R. et P. Potvin. 1998. « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n°1, p. 9-24.
- DESLANDES, R., P. Potvin et D. Leclerc. 2000. « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 32, n°4, p. 208-217.
- DISHION, T. J. & K. Kavanagh. 2000. « A multilevel approach to family-centered prevention in schools : Process and outcome ». *Addictive Behaviors*, vol. 25, n°6, p. 899-911.
- ESSAU, C. A. 2004. « The association between family factors and depressive disorders in adolescents ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, n°5, p. 365-372.
- FORTIN, L., D. Marcotte, P. Potvin, É. Royer & J. Joly. 2006. « Typology of students at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXI, n°4, p. 363-383.
- FORTIN, L., D. Marcotte, É. Royer et P. Potvin. 2000. « Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et social entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n°1, p. 197-218.
- FORTIN, L., É. Royer, P. Potvin, D. Marcotte et É. Yergeau. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n°3, p. 219-231.
- FORTIN, L. et F. F. Strayer. 2000. « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°26, p. 3-16.
- FORTIN, L., J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier et M. Déry. 1996. « Les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage des élèves en trouble du comportement de niveau primaire », dans L. Barbeiro et R. Vieira, *Précursores de aprendizagem praticas educativas*, p. 204-224. Escola Superior de Educaçao de Leiria.
- FORTIN, L., É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte. 2001. « Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 14, n°2, p. 93-120. (Recension des écrits)

GARNEFSKI, N. & S. Okma. 1996. «Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence : Influence of family, school and peers». *Journal of Adolescence*, n°19, p. 503-512.

GIGUÈRE, J., D. Marcotte, L. Fortin, P. Potvin, É. Royer et D. Leclerc. 2002. «Le style parental chez les adolescents dépressifs à troubles extériorisés ou délinquants». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23, n°1, p. 17-39.

GOOD, T. L. & J. E. Brophy. 1972. «Behavioral expression of teacher attitudes». *Journal of Educational Psychology*, vol. 63, n°6, p. 617-624.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport Ménard.

JANOSZ, M. et M.-A. Deniger. 2001. «L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés». *Bulletin du CRIRES*, n°13.

JANOSZ, M., M.-A. Deniger, L. Langevin, M. Le Blanc, G. Roy, M. Lacroix et J. S. Fallu 2000. *Rapport synthèse de recherche : Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, 1998-2000*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).

LAPOINTE, P., Pagani, L. & Martin, I.(2007). *L'échelle d'évaluation de la maturité scolaire : un outil de dépistage des élèves à risque à la maternelle*. *Revue de psychoéducation*. 36, (2) 461-485.

LAROSE, F. et al. 2006. L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Disponible à l'adresse suivante : http://www.criese.ca/enligne/FQRSC/diffusion_FQRSC.htm

LESSARD, A., L. Butler-Kisber, L. Fortin, D. Marcotte, P. Potvin & E. Royer (à paraître). «Shades of disengagement : High school dropouts speak out». *Harvard Educational Review*, 31 pages.

LESSARD, A., L. Fortin, J. Joly, & E. Royer. 2005. «Dropping out of high school : A critical literature review assessing the place of gender». *International Journal of School Disaffection*, vol. 3, n°1, p. 42-29.

LESSARD, A., L. Fortin, J. Joly, É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte. (à paraître). «Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre». *Revue québécoise de psychologie*.

LESSARD, A., Potvin, P. & Fortin, L.. (2012). «Prévention du décrochage scolaire». Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (2^e Éd.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

LÉTOURNEAU, J. 1995. *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Québec : Corporation École et Comportement.

LEWINSOHN, P. M., R. Roberts, J. R. Seeley, P. Rohde, I. Gotlib & H. Hops. 1994. «Adolescent psychopathology : II. Psychosocial risk factors for depression». *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 103, n°2, p. 302-315.

LEWINSOHN, P. M., P. Rohde & J. R. Seely. 1998. «Major depressive disorder in older adolescents : Prevalence, risk factors, and clinical implications». *Clinical Psychology Review*, vol. 18, n°7, p. 765-794.

MARCOTTE, D., L. Fortin, É. Royer, P. Potvin et D. Leclerc. 2001. «L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3, p. 687-712.

MARTIN, L. 1994. *La motivation à apprendre*. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin.

MELNICK, S. L. & S. W. Raudenbush. 1986. «Influence of pupils' gender, race, ability and behavior on prospective and experienced teachers' judgments about appropriate feedback». *Research Series*, n°175.

Ministère de l'Éducation. 1992. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec.

Ministère de l'Éducation. 1992. *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec.

- Ministère de l'Éducation. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Définitions. Québec.
- Ministère de l'Éducation. 2003. « Abandon scolaire et décrochage : les concepts ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n°25 (mars).
- Ministère de l'Éducation. 2003. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2004. *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Québec.
www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/reussite_garcon.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006-2007. « Proportion d'élèves sortants sans diplôme ni qualification », à l'adresse suivante :
www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/tableau_diplomation_24.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminements scolaires à l'école publique*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. « L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire », à l'adresse suivante : **www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf**
- Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à la jeunesse. 2009. *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec. **www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie**
- PAGANI, L.S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. & Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Fascicule de l'ÉLDEQ 1998-2010. 6 (1). Document consulté le 30 avril 2012 de http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- POTVIN, P. 1997. *Trois problématiques d'actualité chez les adolescents : le décrochage scolaire, la dépression et le suicide*. Atelier présenté au 29^e congrès annuel de l'AQISEP. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible sur le site **www.pierrepotvin.com**, sous la rubrique Publications / Communications.
- POTVIN, P. 2005. « La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire », dans L. Deblois (éd.) en collaboration avec D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, p. 109-118. Québec : Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, P. 2009. *Résultats au logiciel de dépistage de diverses écoles secondaires du Québec* (N= 6577). Document inédit.
- POTVIN, P.(2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Pour mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Collection Psychoéducation : fondements et pratiques. Béliveau éditeur.
- POTVIN, P., L. Fortin et A. Lessard. 2005. « Le décrochage scolaire », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (éd.), *Troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, p. 67-78. Montréal : Gaëtan Morin.
- POTVIN, P., D. Leclerc et L. Massé. 2009. *Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire* (1993-2004). Communication intitulée « Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard ». Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation. Disponible sur le site **www.pierrepotvin.com**, sous la rubrique Publications / Communications.
- POTVIN, P. & S. Papillon. 1993. The Causes for Dropping Out of School/ *Las causa del abandono escolar*. XXIII^e Interamerican Congress of Psychology. Santiago (Chili) (résumé publié).
- POTVIN, P. et L. Paradis. 2000. « Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire ». *Études et recherches*, vol. 5, n°3.

CRIRES. Disponible sur le site www.pierrepotvin.com, sous la rubrique Publications.

POTVIN, P., R. Pinard et D. Tardif. 2000. « L'expérience d'une recherche-action. Échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'actions ». Communication orale au 25^e congrès international de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Montréal.

Réseau réussite Montréal : www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108#ecart

ROLLET, B. 1992. « L'évitement d'effort ». *Cahiers pédagogiques*, n°300.

ROYER, É., C. Morand, N. Desbiens, S. Moisan et I. Bistaudeau. 2000. « Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n°1, p. 219-236.

RUMBERGER, R. W. 1995. « Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools ». *American Educational Research Journal*, vol. 32, n°3, p. 583-625.

SAUNDERS, J. A. & E. J. Saunders. 2002. « Alternatives school students' perceptions of past [traditional] and current [alternative] school environments ». *High School Journal*, vol. 85, n°2, p. 12-23.

SAUVÉ, M-R. (2005). *Perturbateur à la maternelle, décrocheur au secondaire. 20 ans d'observation sur 4 000 jeunes le confirment : l'hyperactivité et l'agressivité mènent au décrochage*. FORUM, 40 (4), 19 septembre 2005.

SCHMIDT, S. et al. 2003. *Recension des écrits sur le concept d'« élève à risque » et sur les interventions éducatives efficaces*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/rechercheetdev/recension.html

ST-LAURENT, L. 2008. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.

TOUPIN, J., M. Déry, L. Fortin, H. Mercier et R. Pauzé. 1998. *Caractéristiques sociales, familiales et psychologiques des jeunes manifestant des troubles de conduite*. Sherbrooke : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke.

VIANIN, P. 2007. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

VIOLETTE, M. 1991. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.

WILLIS, S. & J. Brophy. 1974. « Origins of teachers' attitudes toward young children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, n°4, p. 520-529.

Une réalisation du :



Le CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale qui a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques.

2960, boulevard Laurier, Iberville III, bureau 212
Québec (Québec) G1V 4S1

Tél. : 418 658-2332 Téléc. : 418 658-2008
info@ctreq.qc.ca | www.ctreq.qc.ca