

« Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire »

Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage

Responsables du projet : **M. Born et D. Lafontaine**
Chercheurs : **S. Bernard et N. Georges**

Rapport final : Septembre 2008
Recherche n°117/06

Projet de recherche subsidié par :
L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du Pilotage du système éducatif
20-22 boulevard du Jardin Botanique – 1000 Bruxelles

Tables des matières

1	Cadre de la recherche	3
	1.1 Objectifs de la recherche	4
	1.2 Postulats théoriques liés à la problématique	5
	Introduction	5
	Un phénomène multidimensionnel	7
	Qui sont les élèves à risque de décrochage scolaire ?	7
	Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire	8
	Les facteurs de protection liés à l'école et au climat de classe	9
	1.3 Modélisation théorique	11
	1.4 Echantillon de recherche : composition et principales caractéristiques.....	12
	1.5 Constitution des groupes contrôle et expérimental	14
	1.6 Instruments de mesure et d'observation	16
	Suivi longitudinal	16
	Les facteurs associés à la baisse de rendement	17
2	Observation et analyse des processus par lesquels certains enfants chutent.....	20
	2.1 Suivi longitudinal	21
	2.2 Evolution des trajectoires	24
	Le sexe.....	25
	Les résultats scolaires	26
	L'orientation scolaire.....	27
	L'année complémentaire	30
	Le comportement	33
	L'absentéisme	34
	Changement d'école	36
	Premiers constats	37
	2.3 Les facteurs de risque et de protection	38
	Dimension individuelle	39
	1. Estime de soi	39
	2. Eléments dépressifs.....	41
	3. Habiletés sociales.....	43
	4. Méthodes de travail	46
	5. Sentiment d'exclusion	49
	6. Attitudes négatives en classe.....	52
	7. Projet scolaire	55
	Dimension familiale	58
	1. Engagement parental.....	58
	Dimension scolaire	66
	1. Les relations enseignant-élève	66
	2.4 Profil des élèves en chute	69
3	Actions de prévention	70
	3.1 Notre démarche de réflexion	71
	3.2 Présentation de l'outil.....	71
4	Conclusions générales.....	98
	Conclusions générales	99
	Bibliographie.....	103
	Annexes	107
	Annexe 1	107
	Annexe 2	111

Introduction

« **Compte tenu du nombre de changements vécus par les jeunes adolescents, en quoi le fait de quitter le primaire pour le secondaire peut-il avoir des répercussions sur l'accrochage scolaire ?** » constitue la question centrale de la présente recherche.

Plus précisément, nous cherchons à étudier les facteurs susceptibles d'apporter des éléments de compréhension sur la vulnérabilité de certains enfants lors de leur passage primaire-secondaire. Il s'agit de circonscrire des indicateurs qui permettraient d'expliquer pourquoi certains jeunes échouent au secondaire alors que leur cursus primaire s'était déroulé sans heurts. La recherche d'informations visant la compréhension d'un tel phénomène passe par l'étude et l'analyse de variables multidimensionnelles d'ordre individuel et environnemental (familial et scolaire).

Ce rapport s'articule autour de quatre points centraux :

Le **premier point** rappelle les objectifs du projet de recherche, les postulats théoriques liés à la problématique, la composition et les principales caractéristiques de l'échantillon, ainsi que les instruments de mesure utilisés.

Le **deuxième point** concerne les résultats de l'observation et de l'analyse des processus qui interviennent dans la chute de certains enfants au cours de la transition primaire-secondaire. Ce chapitre présente les facteurs de risque associés à la baisse de rendement et au décrochage scolaire.

Le **troisième point** porte sur les actions qui ont été menées avec les différents partenaires de l'école afin de doter les communautés éducatives de moyens de prévention à la baisse de rendement et au décrochage scolaire. Cette seconde phase – de type recherche-action – est une exploitation directe des résultats obtenus au cours de la phase d'observation et d'analyse.

Le **quatrième point** présente les conclusions générales.

1 Cadre de la recherche

1.1 Objectifs de la recherche

Cette recherche a porté sur l'observation et l'analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent dans le secondaire, alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante dans l'enseignement primaire ; et sur la proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage scolaire.

Deux périodes ont été envisagées au cours de cette étude.

La première phase a consisté en une recherche de type fondamental. L'objectif étant d'observer et de diagnostiquer des éléments de compréhension du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

Durant trois années, un suivi longitudinal a été mené auprès de deux groupes distincts de jeunes caractérisés par une réussite identique dans le primaire, mais divergente dans le secondaire : les premiers demeurant bons (groupe contrôle) alors que les seconds régressaient sensiblement (groupe expérimental). Il s'agissait d'identifier les facteurs (individuels, scolaires et familiaux) susceptibles d'expliquer ces parcours divergents.

Les trois groupes d'acteurs concernés par cette problématique – les jeunes, leurs parents et leurs enseignants – ont été pris en considération en vue de recueillir des informations susceptibles d'apporter des éléments de compréhension des difficultés liées à la transition primaire-secondaire.

Les mesures réalisées ont été de différents types :

Après des élèves :

- Des mesures relatives aux résultats scolaires (en mathématiques et en français) ;
- Des mesures relatives aux comportements ;
- Une mesure liée au parenting ;
- Une mesure liée à l'engagement parental ;
- Des mesures liées à la motivation scolaire ;
- Les représentations des élèves à l'égard de l'école.

Après des parents :

- Une mesure liée à l'engagement parental ;
- Une mesure liée au parenting ;
- Des mesures liées aux comportements de leur enfant ;
- Une mesure touchant à la motivation scolaire de l'enfant perçue par le parent ;

Après des enseignants :

- Les représentations des enseignants en regard des compétences des élèves ;
- Des mesures relatives au fonctionnement institutionnel de leur école (profil des établissements).

La seconde phase a mis à profit les résultats obtenus au cours de la phase 1 pour élaborer des outils, afin de doter les communautés éducatives de moyens de prévention au décrochage scolaire. Cette seconde phase – de type recherche-action – a constitué une exploitation directe des résultats obtenus au cours de la phase d'observation et d'analyse.

1.2 Postulats théoriques liés à la problématique

Introduction

L'étude de la transition primaire-secondaire est au centre de nos préoccupations de recherche. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire survient au moment même où débute l'adolescence ; période qui se caractérise par l'intensité et la diversité des changements biologiques et psychosociaux qui lui sont associés. L'entrée à l'école secondaire demande au jeune une adaptation à un nouvel environnement scolaire et à des pratiques éducatives différentes ainsi que la recherche d'une intégration sociale réussie et la consolidation de liens relationnels satisfaisants avec ses nouveaux camarades d'école. De fait, pour certains d'entre eux, les changements inhérents à cette période peuvent être source de vulnérabilité. En effet, il n'est pas rare de rencontrer des adolescents dont le parcours scolaire en primaire n'a posé aucun problème et qui suivent pourtant une trajectoire descendante dans le secondaire.

Coïncidant avec le début de l'adolescence, cette étape de transition ne peut donc pas être dissociée des phénomènes liés à la période pubertaire tels que les changements observés sur les plans scolaire, physique, psychologique et social. Ces modifications entraînent souvent chez le jeune un niveau élevé de stress qui peut engendrer des difficultés lors du passage primaire-secondaire.

La question générique que nous posons alors dans le cadre de cette étude est la suivante : « *Compte tenu du nombre de changements vécus par les jeunes adolescents, en quoi le fait de quitter le primaire pour le secondaire peut-il avoir des répercussions sur l'accrochage scolaire ?* ».

En l'absence de consensus clair quant à l'impact présumé de la transition scolaire et parce que l'expérience de cette transition est susceptible de différer considérablement d'un élève à l'autre, il semble pertinent d'examiner les facteurs qui peuvent rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des enfants en période de transition. Nous cherchons plus précisément à comprendre pourquoi certains jeunes échouent dans le secondaire alors que rien ne laissait présager une telle baisse de rendement en primaire. La recherche d'éléments visant la compréhension d'un tel phénomène passe par l'étude et l'analyse de facteurs multidimensionnels d'ordre individuel et environnemental (familial et scolaire).

Parmi les facteurs d'ordre individuel, il semble que les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement constituent les facteurs personnels les plus prédictifs du décrochage scolaire. Il apparaît que les jeunes en trouble de comportement témoignent d'un déficit important dans leur capacité d'adaptation à l'école. Ainsi, ils seraient moins enclins à participer aux activités scolaires, porteraient peu d'attention en classe, passeraient moins de temps à faire leurs devoirs et auraient des problèmes d'absentéisme. Par ailleurs, les auteurs dénotent également des lacunes sérieuses dans leurs habiletés sociales. Ces carences diminueraient leurs aptitudes à interagir de façon adéquate avec autrui.

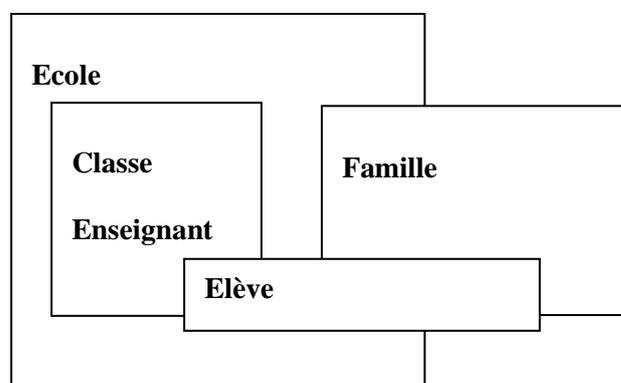
En ce qui concerne les facteurs environnementaux associés de façon positive à la réussite scolaire et à l'adaptation sociale, les variables familiales constituent le premier aspect que nous allons investiguer. Si les variables structurelles relatives à la composition familiale (par exemple, les familles monoparentales) et à son origine socio-économique déterminent de façon évidente le décrochage scolaire, les valeurs des parents, la supervision parentale, leurs attentes en termes de réussite scolaire, leur engagement dans l'éducation scolaire sont autant d'aspects de l'environnement familial qui doivent être pris en considération lors de l'étude de la compréhension du décrochage scolaire.

Ainsi, un encadrement parental déficient, un manque d'investissement dans l'éducation scolaire de l'enfant, une absence d'encouragement à l'autonomie constituent des facteurs de risque liés à la chute des résultats scolaires.

Quid de l'environnement scolaire ? Il semble que le climat de l'école et celui de la classe influent sur le développement du jeune. L'ambiance de l'école, de la classe et les interactions avec les enseignants sont des facteurs de risque associés au monde scolaire. Entretenir de bonnes relations avec les enseignants, bénéficier de règles structurées, mais pas trop contrôlantes, apprendre à croire en ses compétences et ses forces constituent des éléments susceptibles de diminuer les risques de décrochage scolaire. Un environnement positif et encourageant au sein de l'établissement semble être un préalable à la réussite. Il est également associé à une attitude plus positive face à soi et à 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. Notons encore qu'une trop grande rigueur de l'enseignant quant aux règles en classe corrèle avec une diminution de la performance scolaire. De plus, une atmosphère de classe sans règles claires et appliquées de façon incohérente ainsi qu'un enseignant centré sur l'intervention punitive et les exclusions fréquentes de l'école augmentent le risque de décrochage scolaire.

Notre étude a analysé l'évolution des acquis cognitifs (résultats scolaires) et le développement socio-affectif suite à la transition primaire-secondaire durant les deux premières années (1^{er} degré commun) de la scolarité secondaire des jeunes ciblés dans la recherche, ainsi que la troisième année lors de la transition entre le premier et le second degré de l'enseignement secondaire. Ces évolutions ont été mises en rapport avec les caractéristiques de l'environnement éducatif (tant familial que scolaire) dont les élèves ont bénéficié durant cette période.

Figure 1 : L'établissement scolaire en tant qu'unité complexe



Pour tenter de mettre en évidence les caractéristiques de l'environnement éducatif (la famille et l'établissement scolaire) qui sont associées à une « meilleure » ou à une « moins bonne » transition primaire-secondaire, nous avons envisagé l'établissement scolaire comme une unité complexe, médiatrice d'influences diverses tant internes à sa propre structure qu'externes à elle (la famille).

Un phénomène multidimensionnel

Dans leur revue de la littérature, les auteurs constatent que tous les étudiants sont affectés d'une manière ou d'une autre par le passage du primaire au secondaire : chute des résultats scolaires, détérioration du degré de satisfaction à l'égard de l'école, effondrement des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, réactions négatives envers les enseignants, déclin de l'estime de soi, diminution du sentiment d'auto-efficacité, ... constituent autant d'aspects sur lesquels la transition a des répercussions. Toutefois, pour la plupart des étudiants, les déclinés observés sont de courte durée et relativement de faible ampleur.

Pour quelques étudiants, les choses se passent un peu différemment ; les problèmes rencontrés sont plus importants. Leurs chutes de rendement scolaire apparaissent dans plusieurs disciplines et peuvent persister à long terme. Ce sont ces élèves dont la transition primaire-secondaire est véritablement problématique qui sont au centre de nos préoccupations.

Jusque dans les années 80, la majeure partie des recherches sur le thème adoptait un design de recherche basé sur les seuls changements développementaux pour expliquer les difficultés rencontrées par les jeunes durant la transition primaire-secondaire. Depuis une dizaine d'années, on relève un changement d'orientation notable. Les recherches prennent désormais en compte l'impact de facteurs contextuels pour mieux comprendre le pourquoi de la problématique des passages entre deux niveaux d'enseignement pour certains jeunes.

Le décrochage scolaire apparaît comme un phénomène multidimensionnel issu d'une combinaison de facteurs interactifs. L'association de ces différents facteurs va, petit à petit, conduire le jeune à se désintéresser, se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations accumulées.

Les frustrations à l'origine du décrochage scolaire sont de diverses natures:

- Difficultés scolaires ;
- Difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents.

Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) décrivent la trajectoire qui conduit à l'inadaptation sociale et scolaire de la façon suivante.

Encadré1 : Trajectoire associée à l'inadaptation sociale et scolaire

Refus de participer aux activités scolaires individuellement ►► Regroupement de ceux qui refusent de participer aux activités scolaires ►► Perception négative des autres élèves ►► Apparition des troubles du comportement ►► Consommation de drogue et d'alcool ►► Absentéisme scolaire ►► Problèmes disciplinaires, suspension ►► Abandon des études.

Qui sont les élèves à risque de décrochage scolaire ?

Les principales caractéristiques de ces élèves données par les auteurs québécois du guide de prévention du décrochage scolaire (2004, p. 3 et 4) sont les suivantes.

Encadré 2 : Principales caractéristiques associées au décrochage scolaire

1. Le sexe : être un garçon

Cette information est à vérifier. En Communauté française de Belgique, il s'agira de vérifier si les garçons sont plus nombreux que les filles à quitter les études secondaires avant d'avoir obtenu leur diplôme comme c'est le cas au Québec.

2. Des stratégies d'adaptation (coping) infructueuses

Il semble que les décrocheurs potentiels fassent appel à des stratégies d'adaptation inefficaces telles que le déni et l'évitement.

3. Une estime de soi déficiente

Les décrocheurs potentiels se caractériseraient par une faible estime d'eux-mêmes ce qui les pousseraient à se dévaloriser, à perdre confiance en eux-mêmes, à douter de leurs capacités et, partant, à développer un sentiment d'impuissance.

4. Des relations difficiles avec les adultes

Les relations établies par les décrocheurs potentiels avec leurs enseignants ou leurs parents seraient conflictuelles. Par ailleurs, ces élèves vivraient des antagonismes familiaux fréquents et échangent très rarement sur leur vécu scolaire avec leurs parents.

5. Une vision négative de l'école conjugée aux difficultés scolaires

Les décrocheurs potentiels ont une vision négative de l'école, des enseignants et des apprentissages. L'école constitue pour eux une source de mauvaises expériences, ils n'y obtiennent pas de bons résultats scolaires et ont peu d'espoir de réussir.

6. Une motivation insuffisante

Face à de mauvais résultats scolaires, les décrocheurs potentiels adoptent une attitude défaitiste : ils sont peu motivés face au travail scolaire, ne cherchent pas à remédier à leur situation d'échec et envisagent donc plus facilement de quitter l'école.

7. Des troubles du comportement

Les décrocheurs potentiels éprouveraient davantage de difficultés à respecter les règles de l'école. Ils auraient également plus de problèmes de comportements extériorisés et intériorisés que les élèves qui ne présentent pas de risque.

Troubles du comportement extériorisés

- Paroles et actes d'agression injustifiés envers les autres
- Intimidation, destruction et refus persistant d'un encadrement

Troubles du comportement intériorisés

- Problèmes associés à une très grande maîtrise de soi
- Cognitions négatives envers soi
- Peurs excessives des personnes ou des situations nouvelles
- Tristesse, anxiété, dépression et dépendance
- Retrait social

Par ailleurs, il semble que les décrocheurs potentiels ont tendance à se lier avec d'autres jeunes qui rencontrent des problèmes similaires et donc, à constituer des groupes homogènes. Dès lors qu'à l'adolescence, la pression exercée par le groupe de pairs pèse lourdement dans les choix opérés, il semble que le développement social des décrocheurs potentiels soit fortement influencé par les amis qu'ils fréquentent.

Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire

Parallèlement aux caractéristiques associées aux élèves décrocheurs, il existe une série de facteurs prédictifs du décrochage scolaire.

Ces facteurs – de risque et de protection – relèvent de différentes catégories : individuelle, familiale et scolaire (Janosz et al., 1998 ; Glasman, 2000 ; Janosz et Leblanc, 1996, Potvin et al., 1999 ; Asdih, 2003 ; Potvin, et al., 2004).

Nos lectures sur la thématique du décrochage nous ont permis d'isoler une série de facteurs de risque et de protection qui sont le plus souvent associés au décrochage ou à l'accrochage scolaire.

La figure ci-dessous présente ces facteurs :

Figure 2 : Facteurs de risque et de protection associés au décrochage scolaire et/ou à l'accrochage scolaire

FACTEURS DE RISQUE →	↓ RÉUSSITE SCOLAIRE↑	← FACTEURS DE PROTECTION
Facteurs individuels		
<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi déficiente • Stratégies d'adaptation (coping) infructueuses • Relations difficiles avec les autres • Vision négative de l'école • Troubles du comportement (intériorisés et extériorisés) • Relations difficiles avec les adultes • Motivation scolaire insuffisante et manque d'engagement dans les activités scolaires 		<ul style="list-style-type: none"> • Forte estime de soi et sentiment d'auto-efficacité • Stratégies d'adaptation efficaces • Bon répertoire d'habiletés sociales
Facteurs familiaux		
<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'organisation familiale : activités et responsabilités • Manque de soutien scolaire • Climat familial difficile • Style parental autoritaire ou permissif • SES défavorisé 		<ul style="list-style-type: none"> • Soutien émotif des parents lors des périodes de stress • Relation de qualité avec un adulte significatif • Supervision parentale adaptée, règles structurées • Soutien scolaire • Climat familial positif • Style parental démocratique et encouragement à l'autonomie
Facteurs scolaires		
<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes négatives de l'enseignant envers l'élève • Règles omniprésentes dans le fonctionnement de classe • Trop grand contrôle de l'enseignant : effet négatif sur l'attention, émergence de troubles oppositionnels et de comportements • Règles peu claires, appliquées de façon incohérentes • Structure et organisation de l'école 		<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de bonnes relations avec les enseignants • Participation à des activités parascolaires • Climat de classe et d'école positif

Les facteurs de protection sont liés positivement à la réussite scolaire, élément prédominant de l'accrochage scolaire. À l'inverse, les facteurs de risque corréleront avec des résultats scolaires médiocres qui constituent un prédicteur marquant du décrochage scolaire. Certains aspects mesurés apparaissent donc comme adjuvants ou comme opposants à la réussite scolaire selon qu'ils sont envisagés dans leur polarité positive ou négative.

Les facteurs de protection liés à l'école et au climat de classe

Sur la base d'une étude longitudinale menée au Québec par Potvin, Marcotte, Fortin et Royer (2001), nous relevons un certain nombre d'éléments susceptibles de prévenir le décrochage scolaire et pour lesquels l'école constitue un levier significatif.

Au niveau de la classe, les chercheurs relèvent chez certains jeunes :

- Une diminution de la performance scolaire lorsque les règles occupent une place trop importante dans le fonctionnement de classe ;

- Des problèmes de déficits d'attention, des troubles oppositionnels et des troubles de comportements chez certains élèves lorsque l'enseignant instaure un trop grand contrôle dans sa classe ;
- Des risques accrus de décrochage scolaire lorsque des règles peu claires et appliquées de façon incohérente sont privilégiées et à l'inverse, lorsque l'enseignant fait reposer toute sa gestion du groupe-classe sur la punition et les suspensions fréquentes de l'école.

Afin d'éviter ces pièges et de diminuer les risques de décrochage scolaire, les auteurs privilégient le développement d'un climat de classe ainsi qu'une relation maître-élève qui favorise la réussite scolaire par la communication de ses attentes aux élèves, par la mise en place de règles claires qui vont régir les comportements en classe et par l'orientation des élèves sur les tâches.

Il semble que le contexte social de l'école exerce une influence considérable sur le développement du jeune. Les conflits au sein de l'établissement auraient tendance à favoriser l'expression de comportements offensifs et antisociaux. Par ailleurs, il semble que ce climat scolaire contribuerait à l'augmentation des déficits de l'attention, des troubles oppositionnels, des troubles du comportement des élèves et des difficultés d'apprentissage.

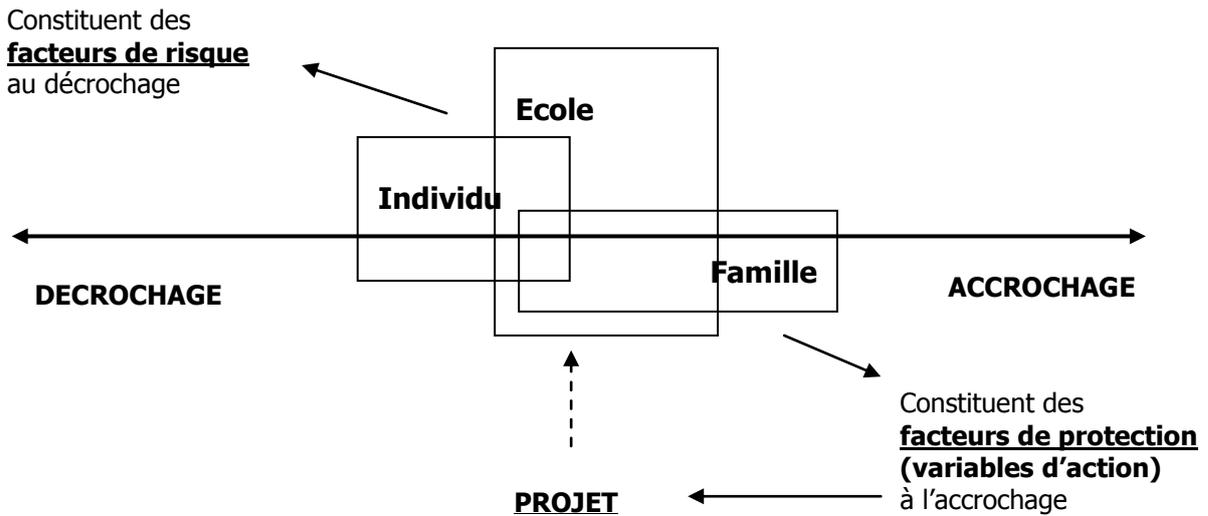
Le climat de classe et les interactions avec l'enseignant sont donc les deux types de facteurs de risque associés à l'environnement scolaire. Ils influencent le comportement de l'élève et constituent un déterminant majeur de son bon fonctionnement et de sa satisfaction. Plus il s'avère positif et plus le jeune augmente ses chances de réussir. Il a également des répercussions positives sur l'image que l'élève développe face à l'école, il renforce le sentiment de sécurité de l'étudiant, réduit ses absences et les risques d'indiscipline. Notons encore qu'une trop grande rigueur de l'enseignant quant aux règles en classe (un enseignant privilégiant les sanctions et les exclusions hors de l'école) ou à l'inverse un environnement de classe sans normes claires ou appliquées de façon incohérente sont associés au décrochage scolaire. En ce qui concerne les relations inter enseignants élèves, il semble qu'elles aient un impact sur la performance et la persévérance scolaires du jeune. Plus les rapports sont bons et plus l'impact sur le rendement et l'investissement du jeune est positif.

1.3 Modélisation théorique

Comme nous l'avons observé dans la littérature de recherche, la baisse de rendement est un phénomène multidimensionnel issu d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres et qui conduisent l'élève vers une trajectoire descendante.

La figure ... illustre ce phénomène.

Figure 3 : Le continuum scolaire



Au cours de cette étude, nous avons envisagé le décrochage et l'accrochage scolaires sur un continuum, dont ces concepts forment les extrémités. On peut supposer que plus un élève est accroché à l'école, et plus il s'éloigne d'une trajectoire scolaire le menant au décrochage, l'effet inverse étant tout aussi vrai.

A travers une analyse multidimensionnelle, nous avons cherché à observer les facteurs individuels et environnementaux (la famille et l'école) qui peuvent constituer un risque pour la scolarité de l'élève. A l'inverse, nous avons également envisagé dans quelle mesure ces derniers pouvaient aussi favoriser la réussite de l'élève et devenir, dans une démarche d'intervention, des variables d'action.

1.4 Echantillon de recherche : composition et principales caractéristiques

L'objectif n'étant pas d'avoir une population représentative de la Communauté Française, mais de constituer un échantillon caractérisé par des élèves présentant une chute de leur rendement scolaire dans la transition primaire-secondaire, nous avons pris contact avec les 35 établissements de l'arrondissement de Liège. Sur ces 35 établissements, 14 ont répondu de façon favorable à notre demande. Le tableau ci-dessous en donne la liste.

Tableau 1 : Liste des établissements concernés par réseau d'enseignement

Réseau d'enseignement	Nb. d'établissements	Nb. de classes concernées
<u>Communal</u>	2	3
<u>Provincial</u>	1	1
<u>Communauté française</u>	4	9
<u>Libre</u>	7	13
Total	14 établissements	25 classes

Pour ce faire, nous avons sollicité les directions dans le but de connaître les classes les plus susceptibles d'être concernées par la thématique du décrochage. Toutefois, nous avons d'emblée écarté les classes de 1^{re} accueil : les élèves de 1B se caractérisent en effet par un parcours scolaire primaire assez chaotique.

Au sein des établissements de grande taille, dans lesquels il y a plus d'une 1^{re} année, deux classes ont été retenues. Un athénée déroge à cette règle : trois classes ont été retenues suite à la demande explicite du proviseur.

Sur les 532 élèves issus des 25 classes sollicitées pour participer à la recherche, 333 parents ont donné leur autorisation pour qu'eux-mêmes et leur enfant prennent part à l'enquête. Notre échantillon total compte ainsi 333 familles (parents et enfants), leurs enseignants de français et de mathématiques ainsi que leur titulaire.

Suite à quelques désistements et aux absences lors de la passation des questionnaires, notre échantillon final au niveau des familles est composé de 316 sujets (parents et enfants).

Dans le tableau qui suit, figurent de plus amples informations sur les caractéristiques de l'échantillon (sexe, âge, répartition dans les réseaux d'enseignement).

Tableau 2 : Caractéristiques principales de l'échantillon des jeunes de la recherche (N = 316)

Sexe	48.89% de garçons vs 51.11% sont des filles											
Age	<table border="1"> <caption>Âge</caption> <thead> <tr> <th>âge</th> <th>Nombre de sujets</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>12</td> <td>43</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>43</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>		âge	Nombre de sujets	12	43	13	43	14	10	15	2
âge	Nombre de sujets											
12	43											
13	43											
14	10											
15	2											
Réseau d'enseignement	Communal (2 établissements)	22 sujets (7%)										
	Provincial (1 établissement)	11 sujets (3,5%)										
	Communauté française (4 établissements)	85 sujets (26,5%)										
	Libre (7 établissements)	199 sujets (63%)										

En ce qui concerne les familles, 267 parents ont répondu à notre questionnaire, soit 84% des parents de nos sujets-cibles contactés par l'intermédiaire des jeunes.

		Parents sollicités	Parents ayant répondu
Réseau d'enseignement	Communal	22 parents	20
	Provincial	11 parents	10
	Communauté française	84 parents	66
	Libre	199 parents	171

En ce qui concerne les enseignants, 36 ont répondu à notre questionnaire sur les 66 sollicités, soit 54% de l'échantillon de départ.

		Enseignants sollicités	Enseignants ayant répondu
Réseau d'enseignement	Communal	8	3
	Provincial	3	3
	Communauté française	24	10
	Libre	35	20

1.5 Constitution des groupes contrôle et expérimental

Quelles répercussions le passage du primaire au secondaire peut-il avoir sur les élèves ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il a été décidé de constituer des groupes de sujets sur base de leur trajectoire scolaire. Les notes scolaires des jeunes de 6^e primaire (notes finales en français et en mathématiques obtenues en juin 2005) et de 1^{re} année du secondaire (notes en français et en mathématiques obtenues aux quatre principaux bulletins de l'année – novembre, décembre, avril et juin) ont été collectées en vue d'établir la trajectoire scolaire de ces jeunes.

Par rapport à la réussite en primaire, observe-t-on une stabilité, une régression ou une amélioration des notes de ces jeunes dès qu'ils fréquentent l'enseignement secondaire ? L'observation de l'évolution des notes scolaires permet de situer les jeunes dans une des trajectoires suivantes : stabilité basse (groupe contrôle), stabilité haute (groupe contrôle), amélioration des notes scolaires (groupe contrôle) et chute des notes scolaires (groupe expérimental).

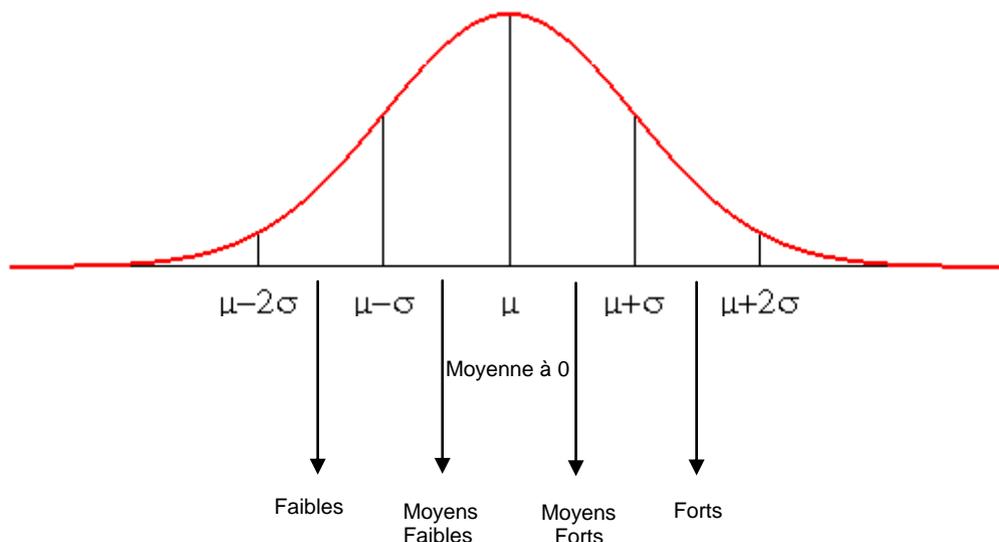
Les systèmes de cotation et la façon de coter elle-même diffèrent d'un établissement scolaire à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Pour comparer les élèves entre eux, sur base de leurs notes scolaires, nous avons standardisé ces résultats.

La formule de standardisation la plus couramment utilisée consiste à calculer la différence entre le score de l'élève et la moyenne de la population d'élèves, puis à diviser cette différence par l'écart type de la distribution des scores.

Si, comme c'est souvent le cas, les scores relevés ont une distribution proche d'une courbe de Gauss, le score réduit ainsi obtenu (qui varie généralement d'environ -2σ à environ $+2\sigma$, le zéro correspondant à la moyenne de la distribution) fournit approximativement la position de l'élève par rapport aux autres élèves.

Cette procédure permet de comparer des variables de moyennes et d'amplitudes différentes, les mesures obtenues après standardisation étant exprimées dans la même métrique. Les écarts entre les évaluateurs sont ainsi uniformisés et les comparaisons rendues possibles.

Figure 4 : Courbe de Gauss et groupement des sujets sur la base de leurs notes standardisées



Pour retracer la trajectoire de chaque sujet, il suffit d'observer l'évolution des notes standardisées à travers le temps (un temps d'observation en primaire et quatre temps dans le secondaire) en notifiant les groupes d'appartenance des sujets (faibles, moyens faibles, moyens forts et forts) au fil des périodes d'observation.

Le tableau ci-dessous présente les trajectoires que nous avons reconstituées.

Encadré 3 : Les trajectoires des élèves de la recherche

Stabilité basse : les élèves se caractérisent par des notes faibles dans le primaire comme dans le secondaire (**Gr. Contrôle**).

Trajectoire descendante : les élèves se caractérisent par une chute de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire (**Gr. Expérimental**).

Stabilité haute : les élèves se caractérisent par des notes scolaires élevées dans le primaire comme dans le secondaire (**Gr. Contrôle**).

Trajectoire ascendante : les élèves se caractérisent par une progression de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire (**Gr. Contrôle**).

Le tableau ci-dessous présente le nombre total de sujets par groupe de suivi de recherche : groupes de contrôle vs groupe expérimental.

Tableau 3 : Détail de l'effectif présent au sein de chaque groupe d'observation (N = 288)

Groupe expérimental : trajectoire descendante	35
Groupe contrôle : trajectoire ascendante	22
Groupe contrôle : stabilité haute	106
Groupe contrôle : stabilité basse	125

Sur un échantillon total de 316 sujets, nous avons obtenu les données complètes de 288 élèves. Nous tenons à insister sur le fait que notre véritable groupe contrôle se trouve être la trajectoire « stabilité haute ». En effet, ce groupe d'élèves et notre groupe expérimental se caractérisent tous deux par des notes scolaires identiques dans le primaire et se distinguent à l'entrée dans le secondaire, les premiers restant bons, tandis que les seconds chutent.

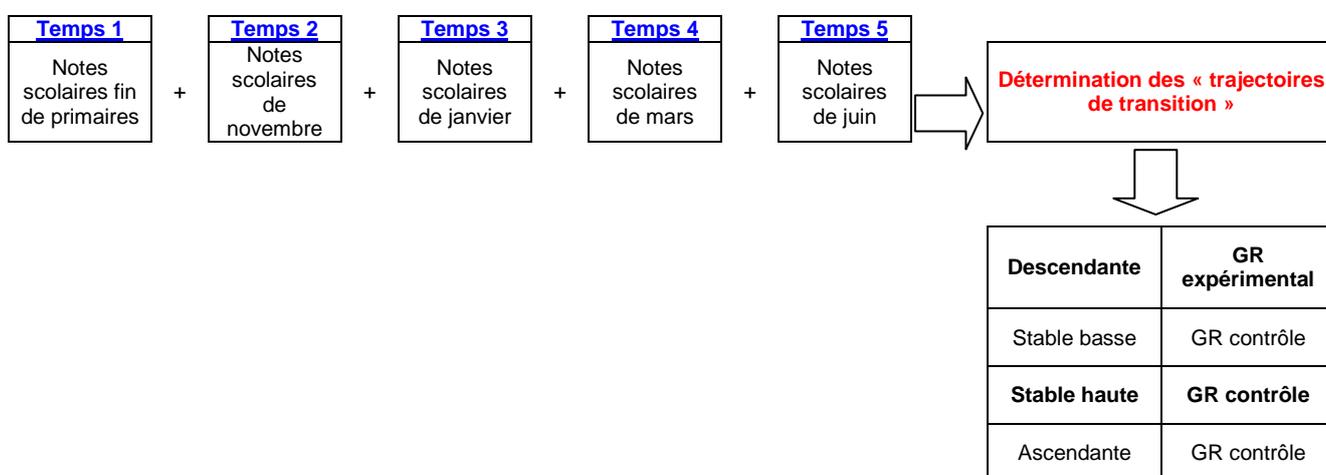
1.6 Instruments de mesure et d'observation

Suivi longitudinal

Cette étude constitue un suivi longitudinal de deux groupes distincts de jeunes caractérisés par une réussite identique au primaire, mais différente dans le secondaire : les premiers demeurent bons (groupe contrôle : trajectoire stable haute) alors que les seconds régressent (groupe expérimental : trajectoire descendante).

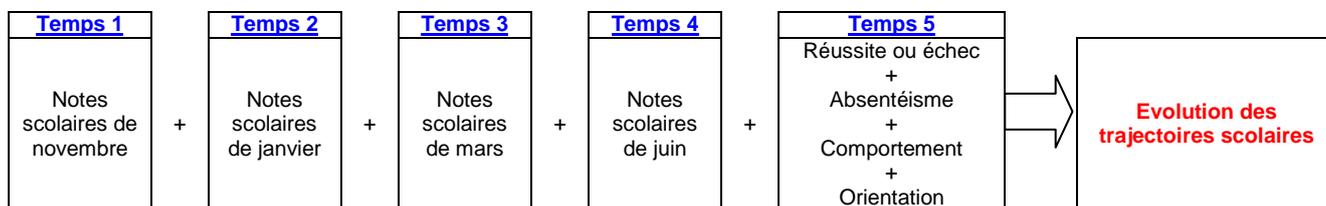
Au cours de la première phase de recherche, nous avons, sur base des notes scolaires en mathématiques et en français, en fin d'études primaires et durant la première année du secondaire, déterminé la trajectoire scolaire de chaque sujet de notre échantillon.

Figure 5 : 1^{re} période – 2005-2006 – repérage des sujets-cibles et détermination des « trajectoires de la transition » primaire-secondaire



Durant la deuxième période d'investigation, les résultats scolaires des élèves de l'échantillon ont été relevés afin de mesurer l'évolution des trajectoires. Quels élèves restent stables, quels sont ceux qui changent de trajectoire et dans quelle proportion, constituent les questions qui ont orienté notre réflexion et notre analyse à cette étape de l'enquête.

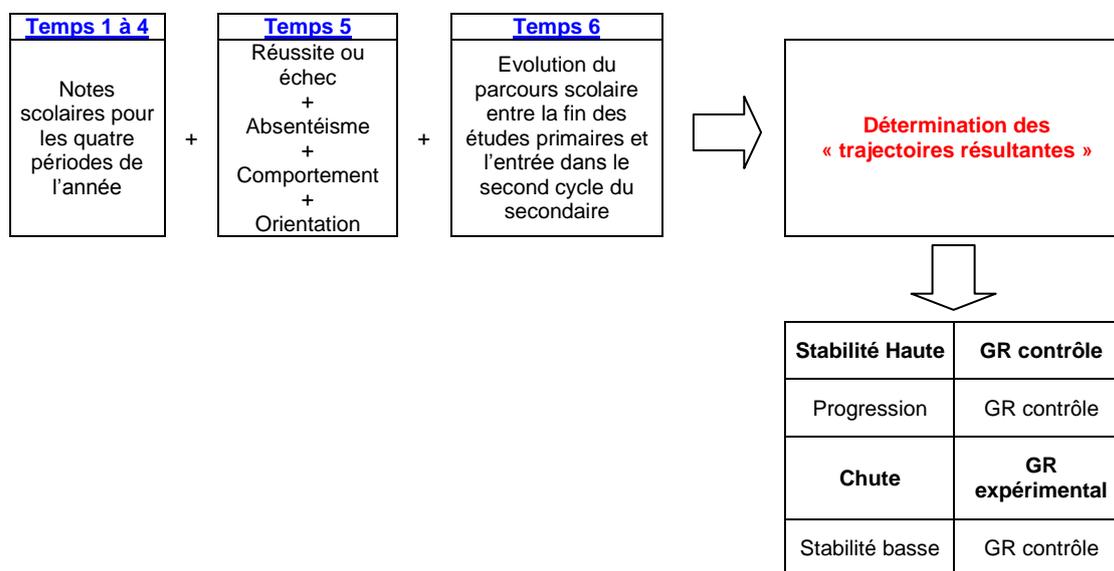
Figure 6 : 2^e période – 2006-2007 – évolution des trajectoires scolaires



De nouvelles variables telles que la réussite ou l'échec, le taux d'absentéisme, une appréciation du comportement, ainsi qu'une éventuelle réorientation, ont été introduites. Nous avons cherché à observer si celles-ci discriminaient les élèves en fonction de leur trajectoire. Par exemple, observe-t-on moins d'absentéisme chez les élèves forts (trajectoire stable haute) que chez les élèves qui chutent (trajectoire descendante) ?

Au terme de la dernière année de l'étude, l'évolution du parcours scolaire de chaque sujet de l'échantillon, entre la fin de ses études primaires et son entrée dans le second cycle de l'enseignement secondaire, nous a permis d'identifier sa « trajectoire résultante ». C'est-à-dire, la trajectoire qui résulte de son parcours scolaire au terme de ses trois premières années dans l'enseignement secondaire.

Figure 7 : 3^e période – 2007-2008 – modélisation des trajectoires



Les facteurs associés à la baisse de rendement et les dimensions investiguées dans la recherche

Pour rencontrer la finalité de notre recherche – identifier les facteurs de risque et de protection liés à la baisse de rendement et au décrochage scolaire – nous avons élaboré un instrument de mesure susceptible de nous aider à recueillir des données exploitables à des fins de recherche, mais aussi à des fins d'intervention.

Dans cette perspective, le travail mené au Québec par l'équipe de Janosz (1998, 2004) nous a fourni une ligne de travail très intéressante. L'instrument mis au point par ces chercheurs a en effet constitué la charpente de notre travail. Toutefois, si nous nous sommes inspirés largement du questionnaire relatif à l'étude de l'environnement socio-éducatif des jeunes du secondaire, certaines dimensions de cet outil ont été complétées, remplacées, voire supprimées parce qu'elles dépassaient le cadre de nos investigations.

Sur base de la revue de la littérature, nous avons retenu une série d'éléments en lien avec le décrochage scolaire au niveau familial, scolaire et individuel. Ces différents facteurs, répertoriés selon qu'ils sont associés positivement (facteurs de protection) ou négativement (facteurs de risque) au décrochage scolaire, ont constitué les dimensions mesurées.

Les trois groupes d'acteurs concernés par la problématique – les jeunes, leurs parents et leurs enseignants – ont été pris en considération. A différents moments de l'étude, chacun d'entre eux a été sollicité afin d'apporter des éléments de compréhension aux domaines qui, selon la littérature de recherche, constituent des facteurs de risque liés à la baisse de rendement et au décrochage scolaire.

Tableau 4 : Dimensions mesurées auprès des acteurs pendant les trois années de l'étude

<u>Acteurs</u>	<u>1^{re} période</u> <u>2005-2006</u>	<u>2^e période</u> <u>2006-2007</u>	<u>3^e période</u> <u>2007-2008</u>
ELEVE	Questionnaires parties 1 et 2 Dimensions mesurées : - Estime de soi ; - Hâbleries sociales ; - Relations interpersonnelles ; - Relations enseignant-élève ; - Fonctionnement familial ; - Suivi scolaire ; - Style parental ; - Méthodes de travail ; - Comportements en classe et à l'école ; - Règles scolaires ; - Activités parascolaires.	Interview (descendants et stables bas) Dimensions mesurées : - Ressenti par rapport à l'entrée dans le secondaire ; - Importance accordée à l'école et aux apprentissages ; - Projet scolaire ; - Relation enseignant-élève ; - Comportements ; - Méthodes de travail ; - Confiance en soi.	Questionnaire partie 3 Dimensions mesurées : - Estime de soi ; - Relations interpersonnelles ; - Relations avec les parents ; - Relations enseignant-élève ; - Suivi scolaire ; - Attitudes envers l'école et les études ; - Projet scolaire ; - Missions de l'école ; - Méthodes de travail ; - Relations avec les enseignants ; - Attitudes négatives en classe ;
			Interview Dimensions mesurées : - Climat de classe ; - Comportement en classe ; - Méthodes de travail ; - Difficultés rencontrées ; - Traits de caractère ; - Milieu familial ; - Parcours scolaire dans le primaire ; - Projet scolaire.
PARENT	Questionnaire Dimensions mesurées : - Ressenti vis-à-vis des études de leur enfant ; - Choix de l'établissement secondaire ; - Soutien scolaire ; - Fonctionnement familial ; - Comportements de l'enfant ;		Interview Dimensions mesurées : - Suivi scolaire ; - Relations famille-école.
			Questionnaire Dimensions mesurées : - Parcours scolaire de l'enfant en primaire ; - Parcours scolaire de l'enfant dans le secondaire ; - Suivi scolaire (définition – application)
ENSEIGNANT	Questionnaire Dimensions mesurées : - Structure du premier degré ; - Règles et encadrement de l'école ; - Implication des élèves dans les cours et les activités parascolaires ; - Comportements des élèves en classe ; - Climat de l'école ; - Profil de l'établissement ; - Relations famille-école ; - Priorités pédagogiques.		Interview Dimensions mesurées : - Attitudes des élèves en classe ; - Compétences (acquis de base) ; - Investissement scolaire des élèves ; - Relations enseignant-élève ; - Relations famille-école ; - Suivi scolaire.
			Questionnaire

			Dimensions mesurées : <ul style="list-style-type: none">- Les contacts avec les parents ;- Le suivi scolaire ;- Les dispositifs de soutien au suivi scolaire.
--	--	--	--

2 Observation et analyse des processus par lesquels certains enfants chutent au cours de la transition primaire-secondaire

2.1 Suivi longitudinal

La première phase de l'étude a consisté en une recherche de type fondamental dans le but d'observer et de diagnostiquer des éléments de compréhension à la baisse de rendement lors de la transition primaire-secondaire. Pour rencontrer cet objectif, nous avons cherché à repérer les sujets cibles de l'échantillon à savoir, les élèves pour lesquels l'entrée dans le secondaire était problématique alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante leurs études primaires.

Les notes scolaires de 6^e primaire (notes finales en français et en mathématiques obtenues en juin 2005) et de 1^{re} année du secondaire (notes en français et en mathématiques obtenues aux quatre principaux bulletins de l'année – novembre, décembre, avril et juin) ont été collectées en vue d'établir la trajectoire scolaire de chaque sujet de l'échantillon à la transition.

Tableau 5 : Détail de l'effectif présent au sein de chaque trajectoire lors de la transition (N = 288)

Groupe expérimental : trajectoire descendante	35
Groupe contrôle : trajectoire ascendante	22
Groupe contrôle : trajectoire stable haute	106
Groupe contrôle : trajectoire stable basse	125

L'observation de l'évolution des notes scolaires nous a permis de constituer nos groupes contrôle (trajectoire stable haute) et expérimental (trajectoire descendante). Ensuite, à partir de variables explicatives nous avons déterminé les axes d'intervention à mener lors de la seconde phase de recherche qui consistait en une exploitation directe des résultats obtenus au cours de la première phase¹.

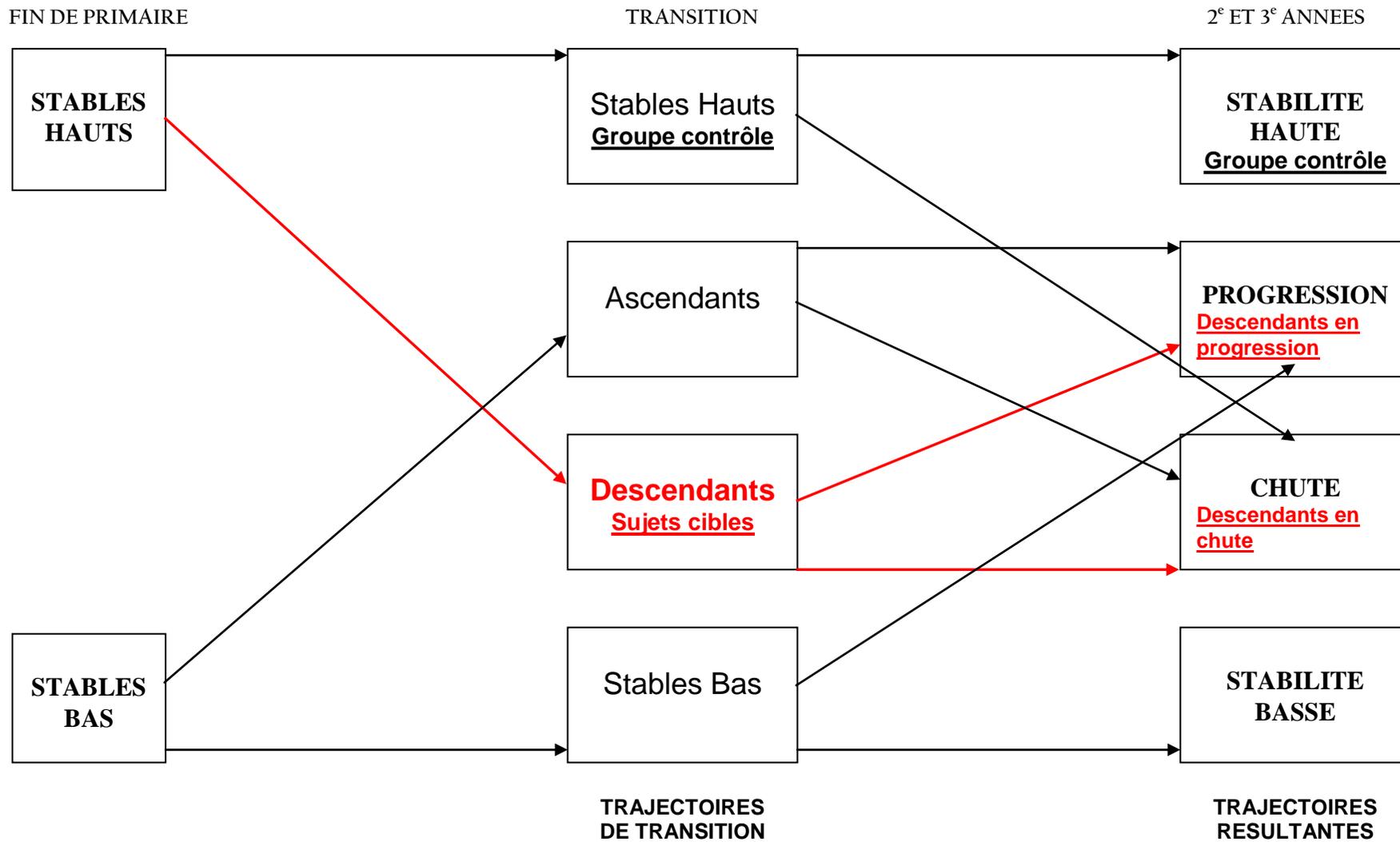
Le suivi longitudinal des sujets de l'échantillon ne s'est pas arrêté au terme de la transition primaire-secondaire. En effet, il nous paraissait important d'observer si les trajectoires allaient rester stables ou si au contraire, celles-ci allaient évoluer. Observe-t-on une stabilité, une régression ou une amélioration des résultats scolaires après la transition primaire-secondaire ? Au terme de la première année dans l'enseignement secondaire, la trajectoire de l'élève constitue-t-elle un facteur décisif pour la suite de son parcours scolaire ? Est-ce que le fait d'être stable haut ou descendant lors de la transition primaire-secondaire influence la suite du parcours scolaire de l'élève ?

Nous avons mesuré l'évolution des résultats scolaires de chaque sujet de l'échantillon entre la fin de sa première et de sa troisième années du secondaire. Pour chacune des trois périodes qui ont ponctué cette étude, nous avons comparé, en mathématiques et en français, la moyenne de chaque sujet avec celle qu'il avait obtenue l'année précédente, pour établir au terme de l'enquête, la « trajectoire résultante » de chaque sujet depuis la transition.

La figure 8 illustre notre démarche.

¹ L'état des lieux de la première phase de l'enquête est présenté en annexe 1 page 121.

Figure 8 : Présentation de l'évolution possible des trajectoires au cours des trois années de l'enquête



L'observation de l'évolution des résultats scolaires de chaque sujet de l'échantillon a permis de retracer son parcours scolaire depuis la transition primaire-secondaire et de déterminer sa « trajectoire résultante » au terme des trois années de recherche.

Le détail de l'effectif présent au sein de chaque trajectoire vous est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Détail de l'effectif présent au sein de chaque « trajectoire résultante » au terme des trois années de l'étude (N = 238)

Trajectoire résultante	Descriptif	Trajectoire de transition	N	Total
STABILITE HAUTE	<p>Groupe contrôle Cette trajectoire reprend les élèves qui étaient forts au primaire et qui le sont restés au cours des trois années de l'étude. Concerne les sujets de la <u>trajectoire stable haute</u> lors de la transition primaire-secondaire.</p>	<u>Stables hauts</u>	66	66
PROGRESSION	<p>Cette trajectoire reprend les élèves chez qui on a observé une progression des résultats scolaires. Concerne les groupes de sujets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la trajectoire ascendante lors de la transition primaire-secondaire ; - de la <u>trajectoire descendante</u> lors de la transition primaire-secondaire ; – groupe expérimental – - de la trajectoire stable basse lors de la transition primaire-secondaire. 	Ascendants	9	43
		<u>Descendants</u>	8	
		Stables bas	26	
CHUTE	<p>Cette trajectoire reprend les élèves chez qui on a observé une chute des résultats scolaires. Concerne les groupes de sujets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la trajectoire ascendante lors de la transition primaire-secondaire ; - de la <u>trajectoire descendante</u> lors de la transition primaire-secondaire ; – groupe expérimental – - de la trajectoire stable haute lors de la transition primaire-secondaire. 	Ascendants	8	64
		<u>Descendants</u>	22	
		Stables hauts	34	
STABILITE BASSE	<p>Cette trajectoire reprend les élèves qui étaient faibles au primaire et qui le sont restés au cours des trois années de l'étude. Concerne les sujets de la trajectoire stable basse lors de la transition primaire-secondaire.</p>	Stables bas	65	65
			Total	238

Sur un échantillon total de 288 sujets, nous avons obtenu les données complètes, pour les trois années, de 238 élèves.

2.2 Evolution des trajectoires

Les résultats sur lesquels portent ces analyses sont issus des variables « école » et concernent le suivi longitudinal mené sur les trois années de recherche. Ces variables comprennent les résultats scolaires en mathématiques et en français, la réussite ou l'échec, l'évaluation du comportement, le taux d'absentéisme, les changements d'école et l'orientation scolaire.

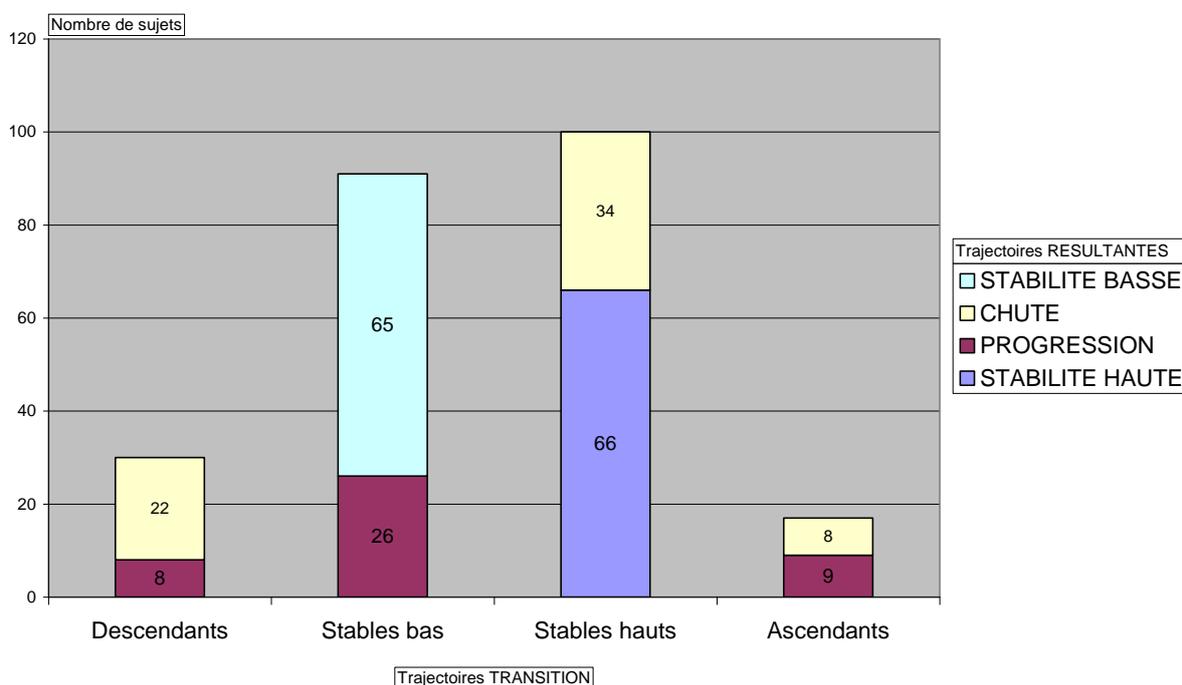
Au terme de la transition primaire-secondaire, nos 238 sujets se répartissaient comme suit au sein des quatre « trajectoires de transition ».

Tableau 7 : Effectif de chaque trajectoire à la transition primaire-secondaire

Trajectoires – transition	Total
Descendants	30
Stables bas	91
Stables hauts	100
Ascendants	17
Total	238

Rappelons que nos sujets cibles sont les descendants et notre groupe contrôle, les stables hauts. Le graphique suivant illustre l'évolution scolaire des élèves de l'échantillon au sein des quatre trajectoires.

Graphique 1 : Evolution des trajectoires au terme des trois années d'enquête



Le graphique 1 indique que plus de 70% de nos sujets cibles (descendants) conservent une trajectoire descendante après la transition primaire-secondaire. Seuls huit élèves reprennent une trajectoire ascendante une fois la transition passée. Il semble donc, au niveau de notre échantillon, qu'une trajectoire descendante lors de la transition primaire-secondaire constitue un facteur de risque important pour la bonne suite des études. Notons également que 34% des élèves forts (groupe contrôle) chutent après la transition.

Le sexe

La baisse de rendement et le décrochage scolaire concernent-ils de façon identique les filles et les garçons ?

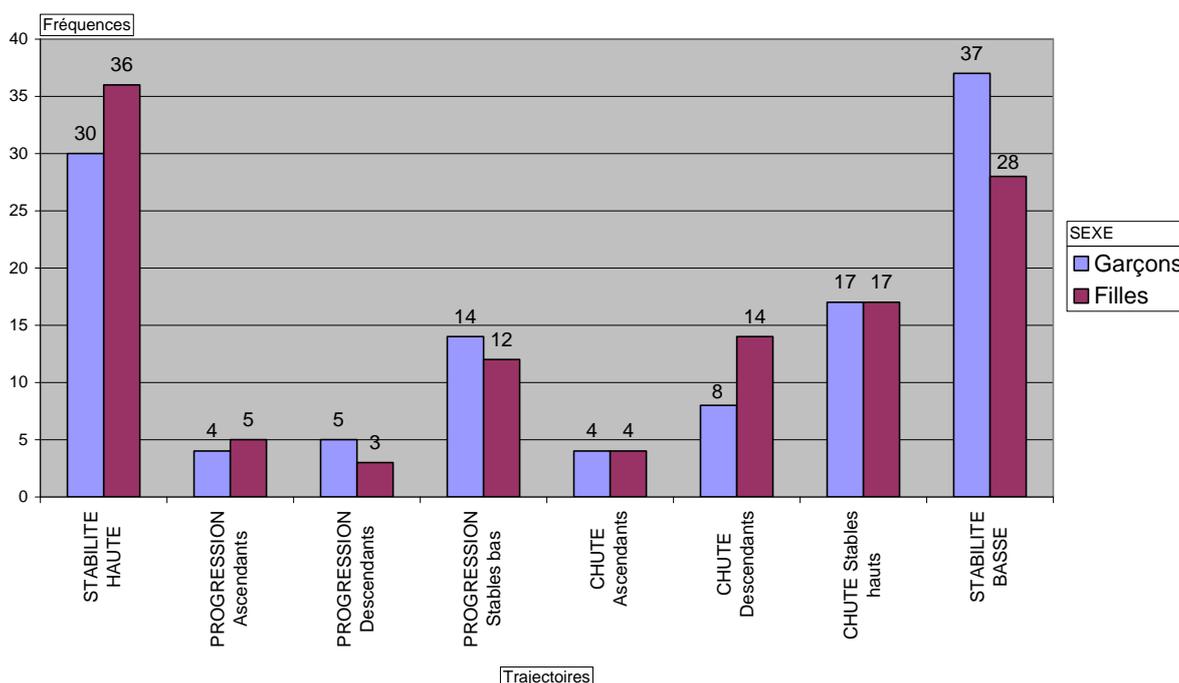
Voici comment se répartit le nombre de filles et de garçons au sein de notre échantillon.

Tableau 8 : Répartition des sexes selon la « trajectoire résultante »

Trajectoires résultantes	Garçons	Filles	Total
STABILITE HAUTE	30	36	66
PROGRESSION	23	20	43
CHUTE	29	35	64
STABILITE BASSE	37	28	65
Total	119	119	238

Le graphique 2 indique que les proportions de filles et de garçons ne sont pas tout à fait identiques d'une trajectoire à l'autre. Les filles sont un peu plus nombreuses au sein de la trajectoire stable haute et la tendance s'inverse pour la trajectoire stable basse. Notons qu'au niveau de nos sujets cibles, plus de 63% des descendants en chute sont des filles. Parmi les descendants en progression seuls 37% sont de sexe féminin.

Graphique 2 : Répartition des sexes dans les groupes de sujets qui composent les quatre trajectoires



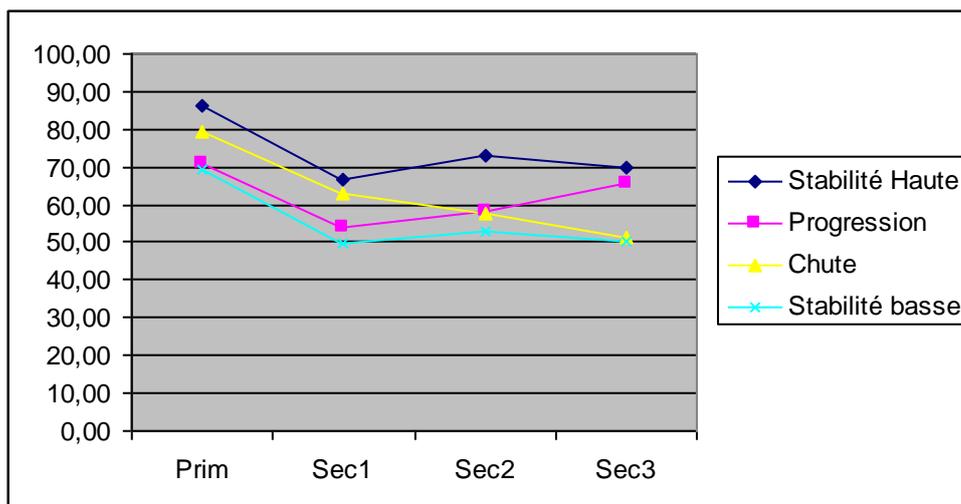
De nombreuses études mettent en évidence la plus ou moins grande vulnérabilité des filles lors de la transition primaire-secondaire. Le même phénomène semble s'observer pour notre échantillon de recherche, il y a davantage de filles que de garçons qui conservent une trajectoire descendante après la transition primaire-secondaire.

Les résultats scolaires

Par rapport à la transition primaire-secondaire, observe-t-on une stabilité, une régression ou une amélioration des résultats scolaires ?

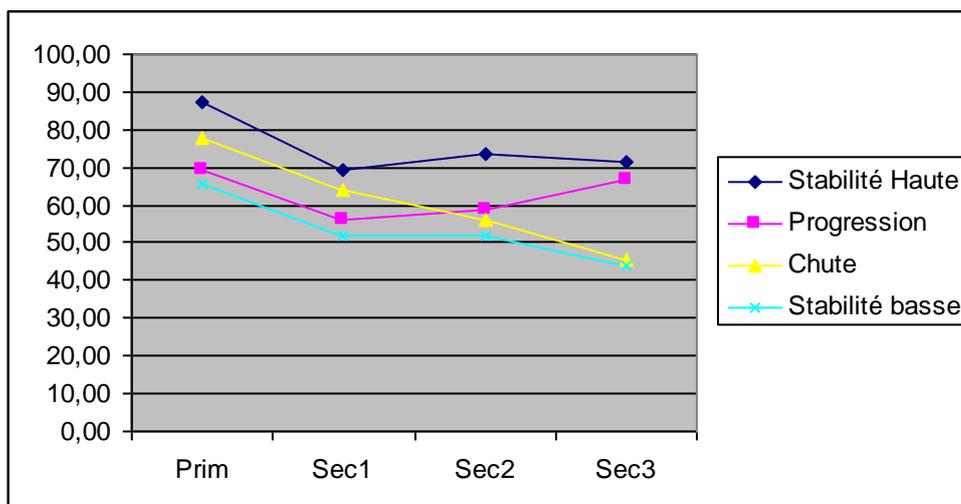
Le graphique 3 indique que quelque soit la trajectoire, la transition primaire-secondaire affecte les résultats de tous les élèves (+/- 20%) en français. Un processus dégressif s'observe au niveau des élèves en chute, leurs scores ne cessent de diminuer entre la première et la troisième année de recherche. Contrairement aux élèves en progression et aux stables hauts, qui voient leurs notes s'améliorer à partir de la deuxième année.

Graphique 3 : Evolution des résultats scolaires en français pour chaque « trajectoire résultante »



La même tendance s'observe en mathématiques, quelque soit la trajectoire de l'élève, celui-ci voit ses résultats diminuer en moyenne de vingt pourcents. Le graphique 4 montre que le score des élèves en chute ne cessent de diminuer d'une année à l'autre. Au terme de la transition primaire-secondaire, seuls les élèves en progression et les stables hauts s'améliorent.

Graphique 4 : Evolution des résultats scolaires en mathématiques pour chaque « trajectoire résultante »



Ces résultats montrent que quelque soit le rendement scolaire de l'élève, celui-ci est affecté par la transition primaire-secondaire, cependant, il semble que seuls les élèves en

progression et les stables hauts soient en mesure d'y faire face. En effet, plus de 55% des sujets de notre échantillon se stabiliseront dans une trajectoire stable basse ou continueront à chuter par la suite.

L'orientation scolaire

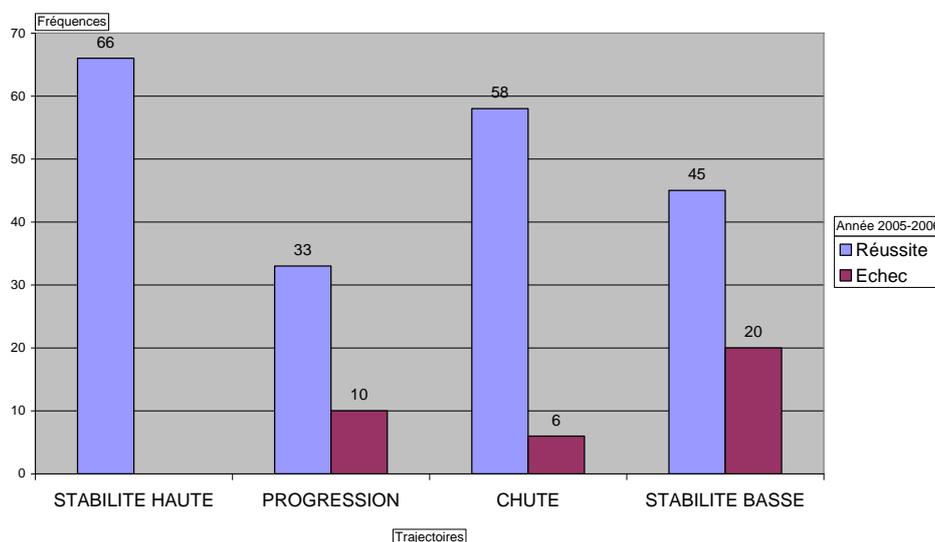
A la fin de l'année scolaire et de chaque année secondaire (de la 2^e à la 6^e années)², le conseil de classe peut prendre une décision de réussite, de passage conditionné à la réussite d'un ou de plusieurs examens de passage, d'échec ou de réussite avec restriction en fonction des résultats de l'étudiant, de l'évaluation des compétences acquises et délivre différents types d'attestation :

- AOA – attestation d'orientation A : année réussie et passage dans l'année supérieure sans restriction ;
- AOB – attestation d'orientation B : l'année est réussie mais l'étudiant ne pourra passer dans l'année supérieure qu'avec restriction de la section, de la forme ou de l'option ;
- AOC – attestation d'orientation C : l'année est ratée, l'étudiant doit redoubler son année.

La trajectoire scolaire de l'élève conditionne-t-elle sa réussite et l'orientation de ses études ?

Au terme de la première année de l'enseignement secondaire, 36 élèves (15% de l'échantillon total) n'ont pas atteint les compétences nécessaires pour entrer dans l'année supérieure. Le graphique 5 indique que seuls les élèves de la trajectoire stable haute ont tous réussis, 30% des élèves faibles échouent, ainsi que 6% des élèves en chute et presque 25% des élèves en progression.

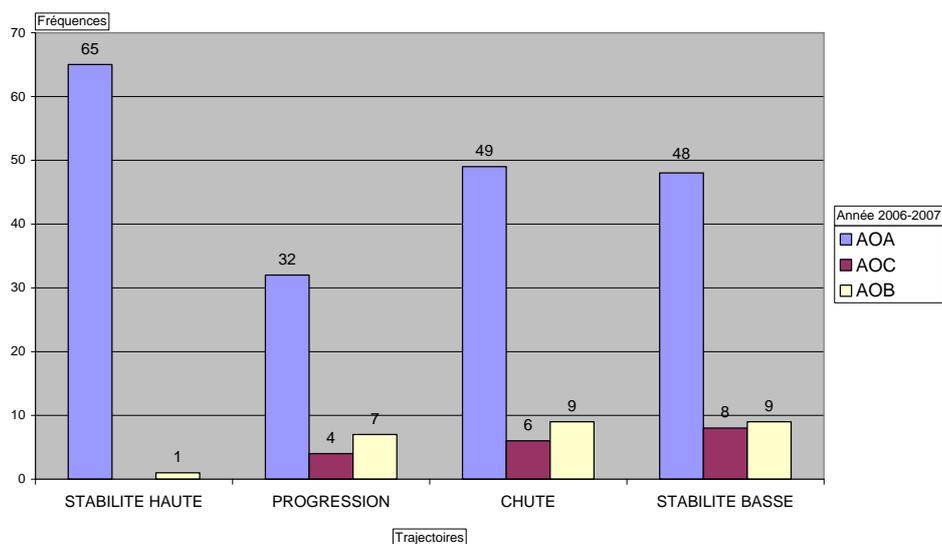
Graphique 5 : Proportion de réussites et d'échecs en fin de première année – 2005-2006 –



En fin de deuxième année, 7% des sujets de l'échantillon échouent et 10% ne pourront passer dans l'année supérieure qu'avec restriction de la section, de la forme ou de l'option.

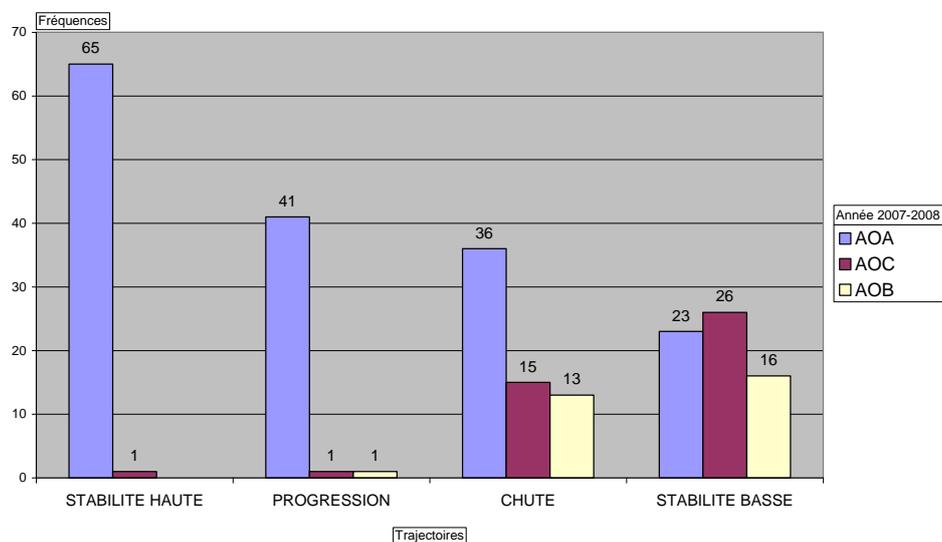
² À la fin de la première année, il n'y a pas d'attestation d'orientation mais un rapport sur les compétences de l'élève.

Graphique 6 : Proportion de réussites et d'échecs en fin de deuxième année – 2006-2007 –



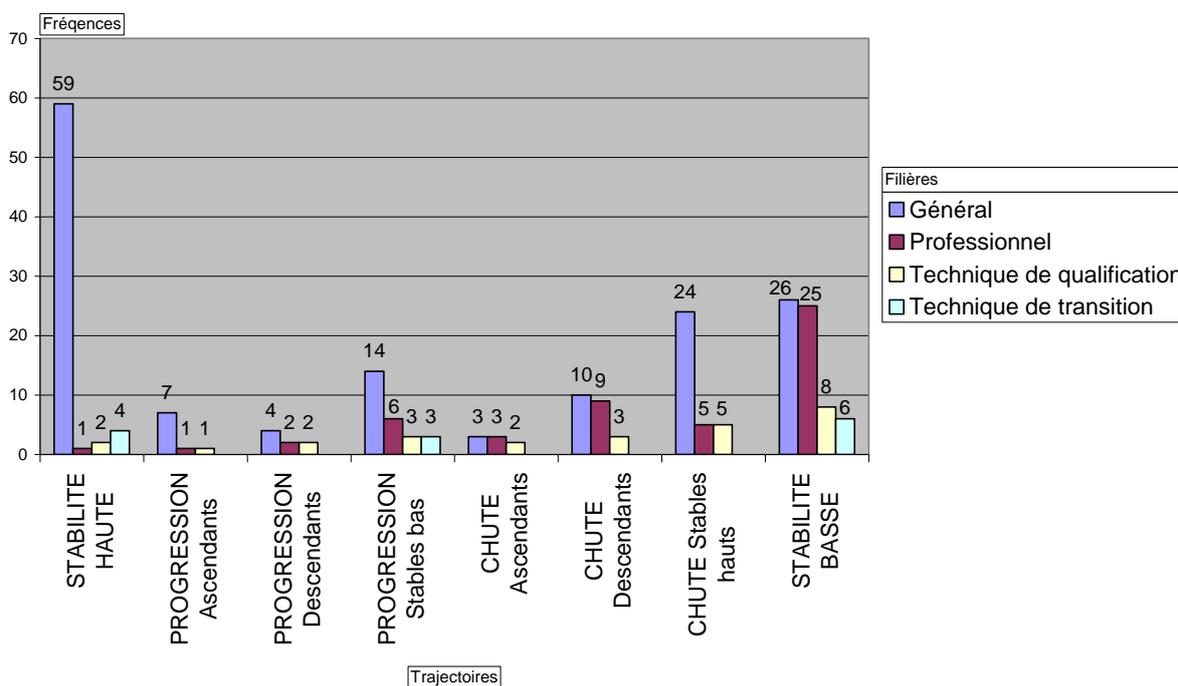
En fin de troisième année, 18% des sujets de l'échantillon échouent et 12% devront être réorientés. Notons, comme le montre le graphique 7, que contrairement aux deux premières années, 95% des élèves concernés se situent dans une trajectoire descendante ou stable basse.

Graphique 7 : Proportion de réussites et d'échecs en fin de troisième année – 2007-2008 –



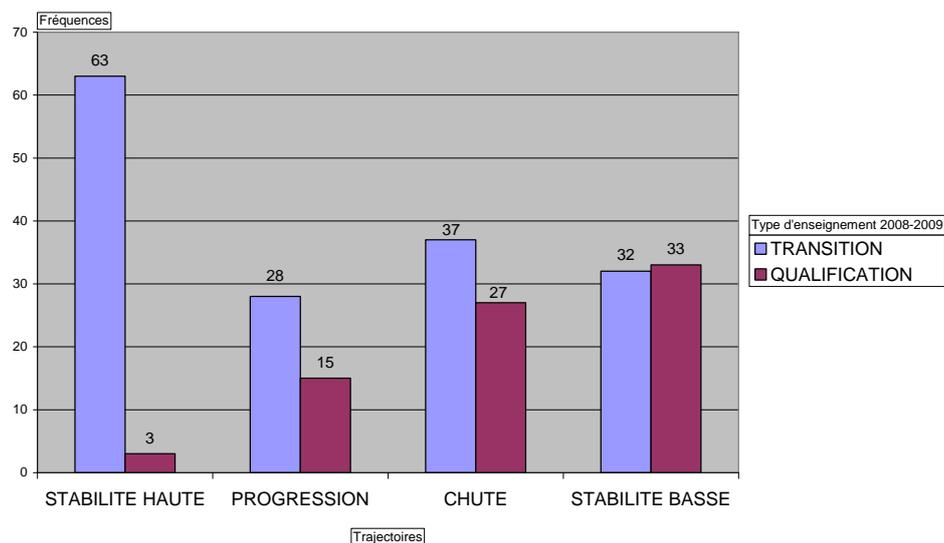
A la transition entre le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire, une sélection importante s'opère entre les sujets en fonction de la trajectoire scolaire. Le graphique 8 met en évidence que 90% des élèves forts (groupe contrôle) sont inscrits dans l'enseignement général pour seulement 45% des descendants en chute (sujets cibles). Notons également que la majorité des élèves inscrits en professionnel sont issus de la trajectoire stable basse.

Graphique 8 : Filières d'enseignement



Le graphique 9 indique qu'en 2008-2009, 42% des élèves en chute et 51% des stables bas sont dans l'enseignement qualifiant pour seulement 5% des élèves forts. Notons que 66% des élèves en progression sont dans l'enseignement de transition.

Graphique 9 : Type d'enseignement en fonction de la « trajectoire résultante » – 2008-2009 –



Ces résultats sont interpellants, il semble que ce soit le rendement scolaire de l'élève qui détermine son orientation. En effet, il est surprenant d'observer si peu d'élèves forts dans le qualifiant et si peu d'élèves faibles dans le général. Les proportions observées semblent davantage dépendre de la réussite ou de l'échec que d'un choix personnel de l'élève.

L'année complémentaire

Chaque élève doit parcourir le premier degré, en deux ou trois ans, sans faire deux fois la même année. Ce mode d'organisation doit permettre de répondre plus rapidement aux besoins des élèves en difficulté. Ceux-ci peuvent bénéficier d'un soutien pédagogique et de remédiations. Pour certains d'entre eux, une année complémentaire s'avère nécessaire dès la fin de la première année. Pour d'autres, cette année complémentaire devra être organisée après la deuxième année commune.

Les objectifs de cette année sont définis dans le Décret du 1er degré, article 1er : « Année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée. L'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure. »

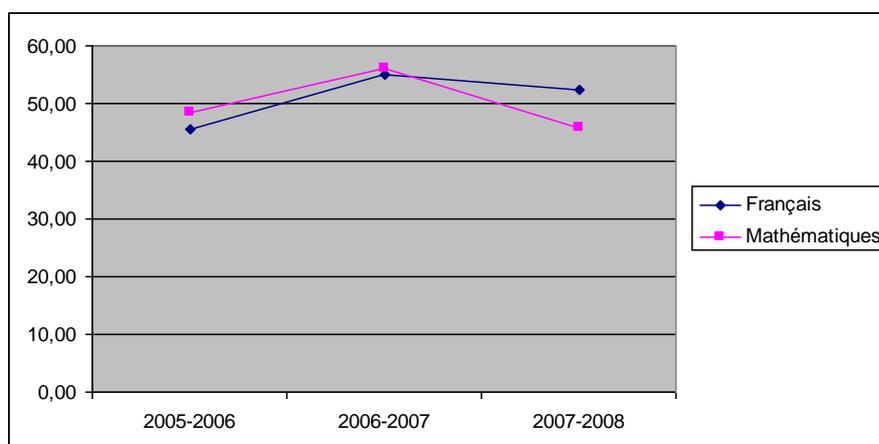
En 2006-2007, vingt-sept sujets de notre échantillon étaient inscrits dans une année complémentaire après une première année commune.

Tableau 9 : Répartition des élèves inscrits dans une année complémentaire après une première année commune – 2006-2007 –

Trajectoires résultantes	N
PROGRESSION Ascendants	1
PROGRESSION Stables bas	3
CHUTE Ascendants	1
CHUTE Descendants	3
CHUTE Stables hauts	2
STABILITE BASSE	17
Total	27

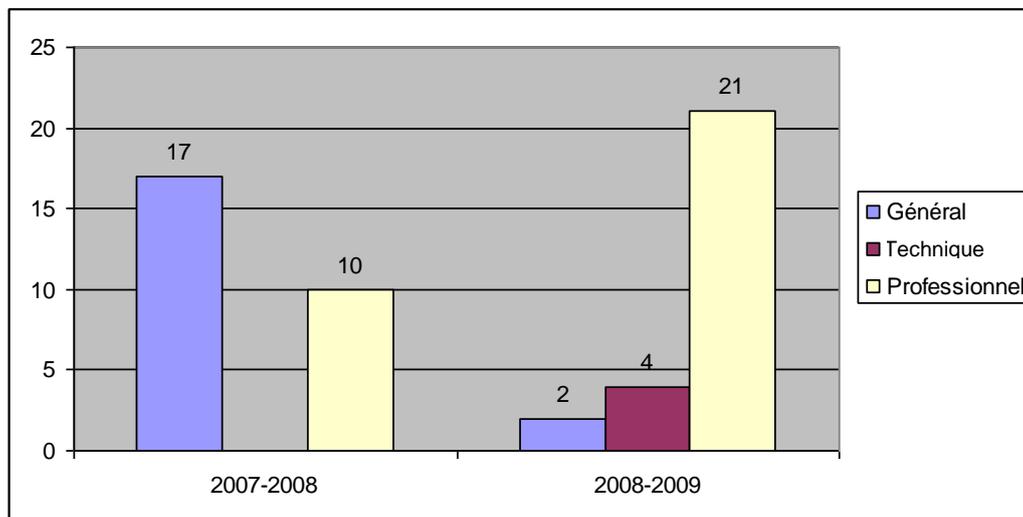
Le graphique 10 montre qu'au terme de leur première année commune (2005-2006), ces élèves obtenaient 45% en français et 48% en mathématiques. Durant leur année complémentaire (2006-2007), leur moyenne a augmenté de 10% en français et de 8% en mathématiques, cependant, l'année suivante (2007-2008), leurs résultats chutent dans les deux disciplines. Notons que cette chute est de plus de 10% en mathématiques, ils obtiennent un score légèrement en dessous de leur moyenne en première année commune.

Graphique 10 : Moyennes en français et en mathématiques – année complémentaire en 2006-2007



Le graphique 11 indique qu'au terme de l'année complémentaire (2007-2008), presque 40% des élèves sont inscrits dans une filière professionnelle et cette année (2008-2009), plus de 90% des élèves sont orientés vers l'enseignement qualifiant.

Graphique 11 : Orientation des élèves en 2007-2008 et 2008-2009



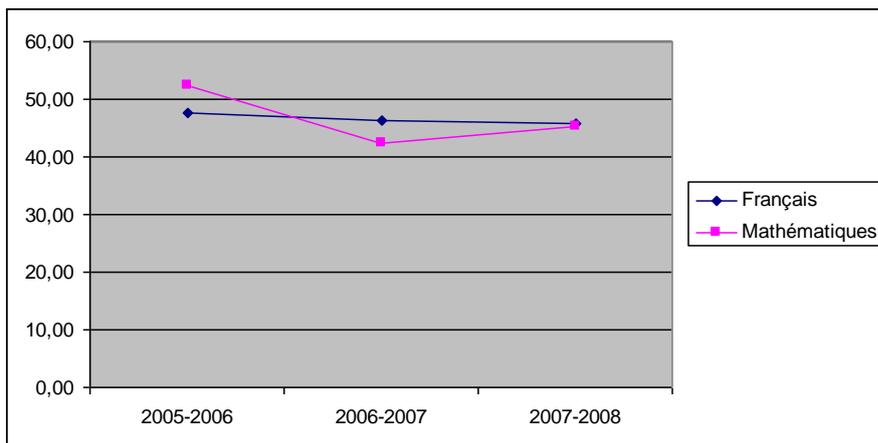
En 2007-2008, quinze sujets de notre échantillon étaient inscrits dans une année complémentaire après une deuxième année commune.

Tableau 10 : Répartition des élèves inscrits dans une année complémentaire après une deuxième année commune – 2007-2008 –

Trajectoires résultantes	N
PROGRESSION Stables bas	3
CHUTE Ascendants	1
CHUTE Descendants	5
STABILITE BASSE	6
Total	15

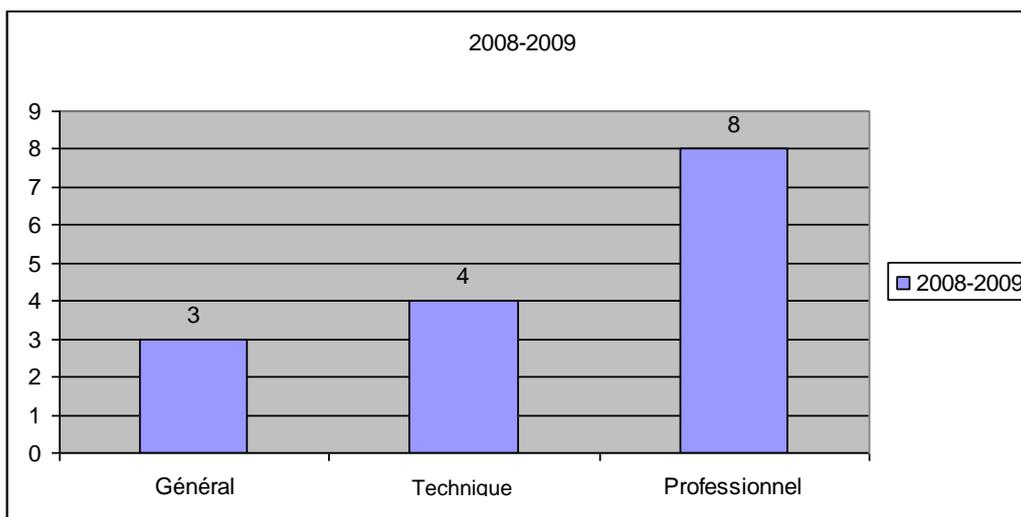
Au terme de leur deuxième année commune (2006-2007), ces élèves obtenaient 46% en français et 42% en mathématiques. Durant leur année complémentaire (2007-2008), leur moyenne est restée stable en français et a augmenté de 3% en mathématiques. Notons qu'en première année (2005-2006), ces élèves obtenaient une moyenne de 47% en français et de 52% en mathématiques.

Graphique 12 : Moyennes en français et en mathématiques – année complémentaire en 2007-2008



Au terme de l'année complémentaire, 80% des élèves sont orientés vers l'enseignement qualifiant en 2008-2009.

Graphique 13 : Orientation des élèves en 2008-2009

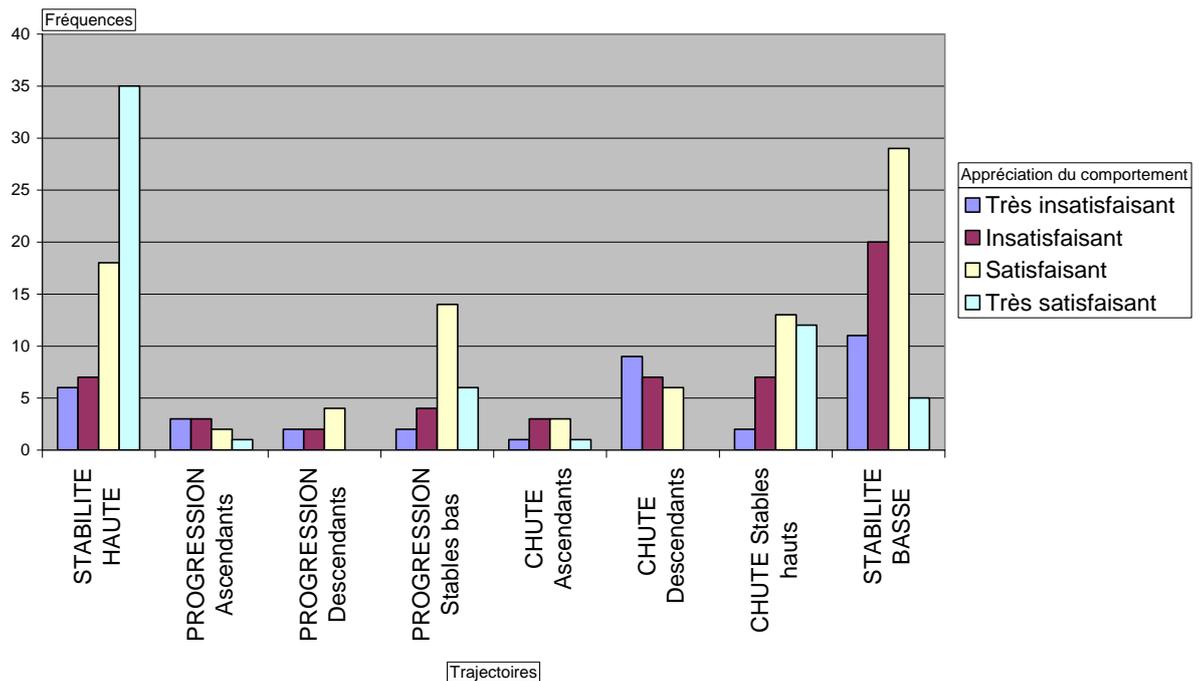


L'année complémentaire doit permettre à l'élève de remédier à ses difficultés scolaires et d'acquérir des stratégies d'apprentissage efficaces. Les résultats des analyses que nous avons menées ne vont pas dans ce sens, elles mettent en évidence la persistance des lacunes des élèves et la relégation de ceux-ci dans des filières dites « moins exigeantes » sans pour autant améliorer leur rendement scolaire.

Le comportement

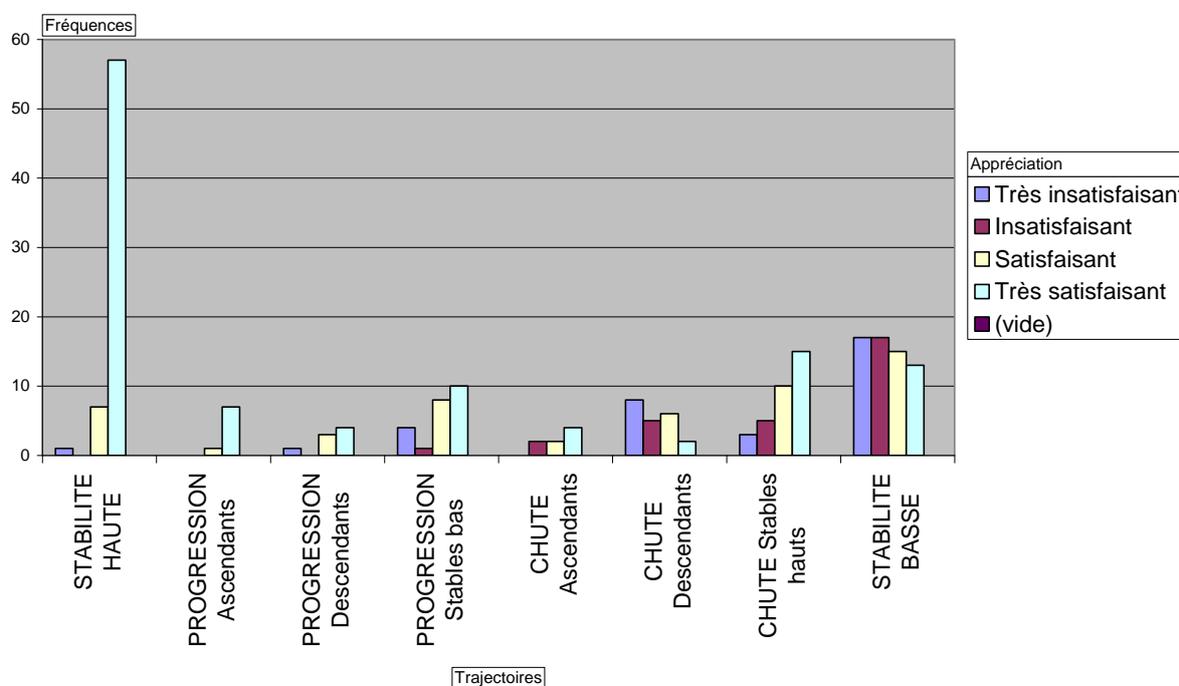
Au cours de la deuxième et de la troisième années de l'étude, nous avons demandé aux écoles une appréciation du comportement de chaque sujet de l'échantillon. Le graphique 14 indique que pour l'année 2006-2007, plus de 70% des descendants en chute (sujets cibles) obtiennent un score allant d'insatisfaisant à très insatisfaisant contrairement aux élèves forts (groupe contrôle) où 80% d'entre eux ont un score allant de satisfaisant à très satisfaisant.

Graphique 14 : Appréciation du comportement – 2006-2007 –



Le graphique 15 met en évidence, pour l'année 2007-2008, que 55% des descendants en chute (sujets cibles) obtiennent un score allant d'insatisfaisant à très insatisfaisant contrairement aux élèves forts (groupe contrôle) où seul un élève se démarque avec une note très insatisfaisante. Notons que la majorité des élèves qui ont une appréciation négative au niveau du comportement se situent dans une trajectoire en chute ou stable basse.

Graphique 15 : Appréciation du comportement – 2007-2008 –



Le comportement de l'élève semble associé à sa trajectoire scolaire. Les élèves forts (groupe contrôle) adoptent davantage les comportements attendus par l'école que les descendants en chute et les élèves faibles en général.

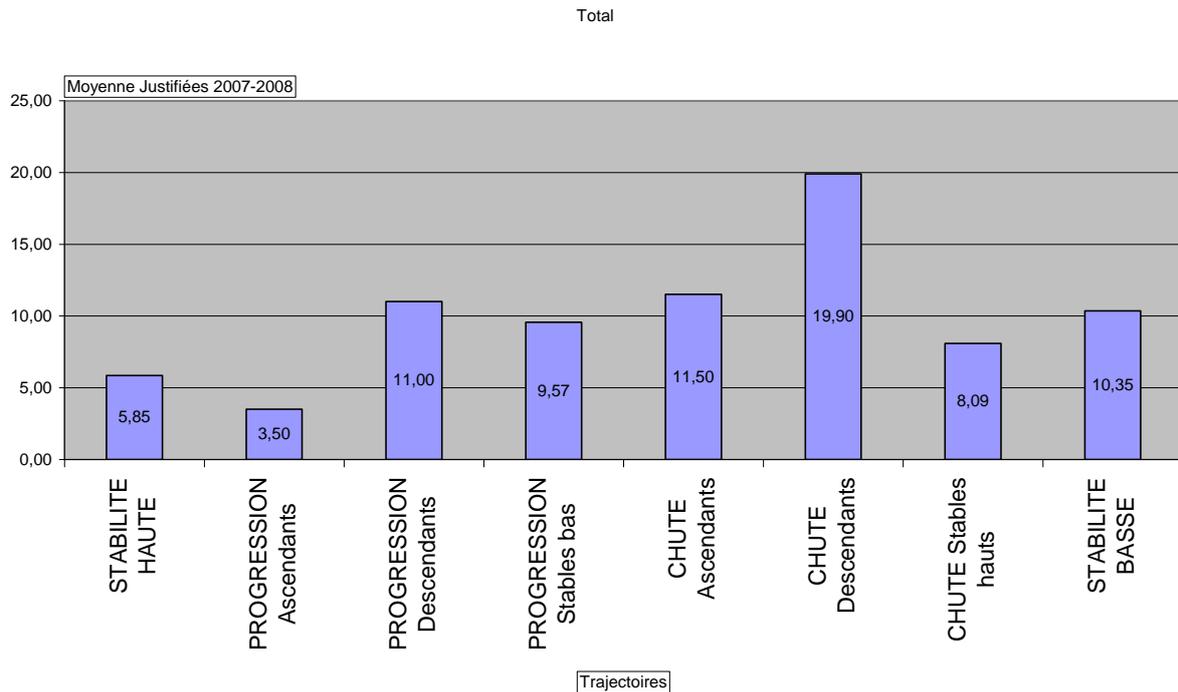
L'absentéisme

L'absentéisme est un phénomène important et largement dénoncé. Il constitue un facteur de risque important au décrochage scolaire, il en est un élément objectivable.

Au cours de la deuxième et de la troisième années de l'étude, nous avons demandé aux écoles un relevé des absences justifiées et injustifiées de chaque sujet de l'échantillon. Pour l'année 2006-2007, ce sont les ascendants en chute, suivis de descendants en progression et des descendants en chute, qui ont le plus d'absences justifiées. Les ascendants en progression tiennent le plus d'absences injustifiées.

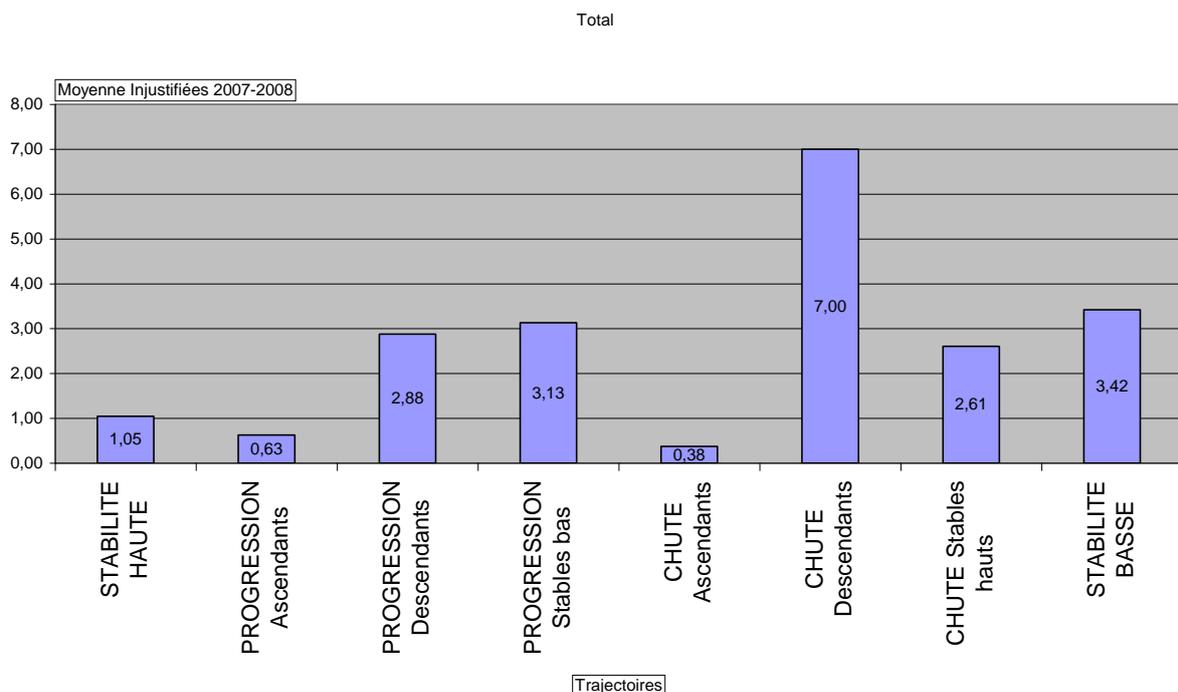
En 2007-2008, les descendants en chute (sujets cibles) se démarquent nettement des autres sujets. Le graphique 16 indique qu'en moyenne, ils ont presque quatre fois plus de jours d'absences justifiées que les élèves forts. Notons également que les élèves faibles (stabilité basse) ont deux fois moins de jours d'absences justifiées que les descendants en chute.

Graphique 16 : Moyennes des jours d'absences justifiées – 2007-2008 –



La même tendance s’observe au niveau des absences injustifiées. Le graphique 17 montre que les descendants en chute (sujets cibles) ont, en moyenne, sept fois plus d’absences injustifiées que les élèves stables hauts (groupe contrôle). Notons que même par rapport aux élèves faibles, les descendants en chute ont deux fois plus d’absences injustifiées.

Graphique 17 : Moyennes des jours d'absences injustifiées – 2007-2008 –



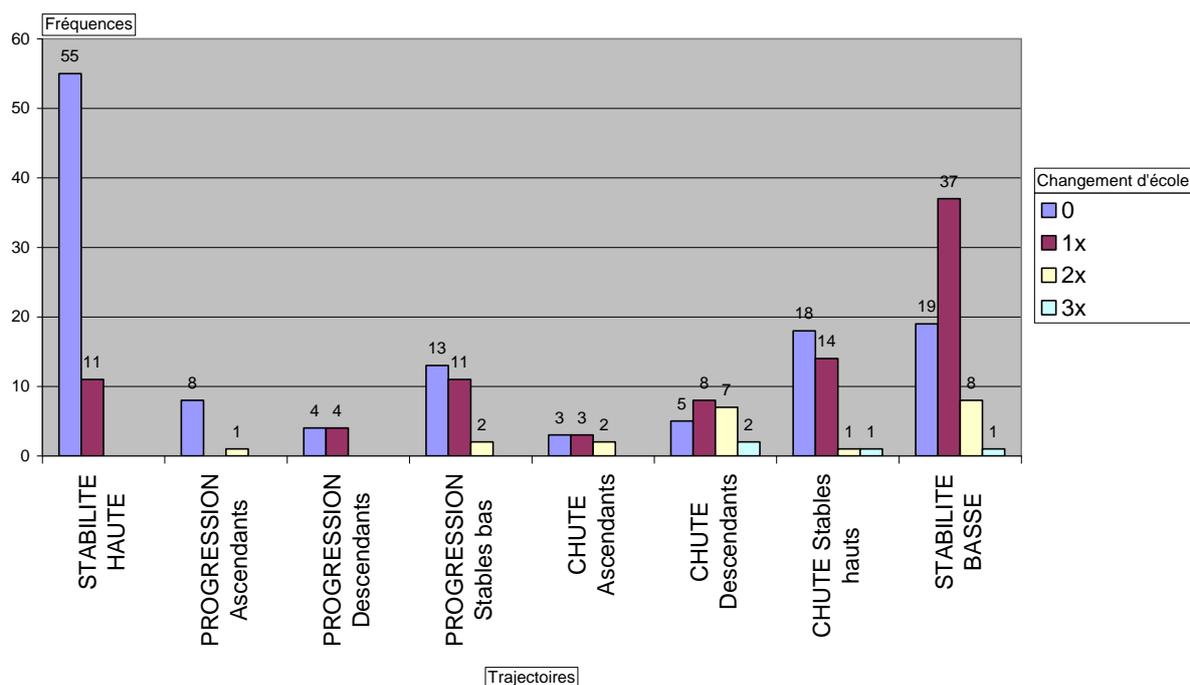
Manifestement, le taux d'absentéisme de nos sujets cibles a nettement augmenté entre la deuxième et la troisième année de l'étude. Serait-ce un élément qui tende à souligner que ces élèves décrochent de l'école ? Le taux d'absentéisme semble également associé à la trajectoire scolaire de l'élève et d'autant plus s'il s'agit d'un jeune qui accuse une baisse de rendement depuis la transition primaire-secondaire.

Changement d'école

Le changement d'école est autorisé toute l'année dans l'enseignement secondaire, mais, au premier degré, il est soumis à des conditions spécifiques, notamment, soumettre sa demande de changement d'école préalablement au chef de l'établissement scolaire que l'on entend quitter.

Au cours des trois années de l'enquête, nous avons relevé la récurrence des changements d'établissement pour chaque sujet de notre échantillon. Nos sujets cibles (descendants en chute) se démarquent encore des élèves forts (groupe contrôle) : 35% ont changé d'établissement une fois, 32% deux fois et un étudiant a changé d'école chaque année ; plus de 65% des descendants en chute ont changé d'école au moins une fois.

Graphique 18 : Fréquence des changements d'établissement au cours des trois années de l'enquête



Premiers constats

La baisse de rendement à la transition primaire-secondaire semble toucher tous les élèves, nous observons, en moyenne, une chute des résultats scolaires de 20% aussi bien en mathématiques qu'en français, cependant, il semble qu'elle soit beaucoup plus importante et surtout plus persistante pour certains jeunes.

Les filles semblent davantage touchées par la baisse de rendement lorsqu'elles se situent dans une trajectoire descendante, elles sont plus nombreuses à conserver cette trajectoire après la transition primaire-secondaire.

Le choix de la filière et du type d'enseignement paraît davantage déterminé par les résultats scolaires que par le choix personnel de l'élève. L'année complémentaire renforce ce constat, elle ne remédie pas aux difficultés du jeune et le conduit, dans la majorité des cas, vers une filière dite « moins exigeante ».

L'évaluation du comportement de l'élève et le taux d'absentéisme semblent fortement associés à sa trajectoire scolaire. Ils soulignent également un désengagement de l'élève pour ses études et pourraient constituer les premiers signes d'un véritable décrochage scolaire. Enfin, les changements d'établissement sont nettement plus fréquents chez les descendants en chute (sujets cibles) que chez les élèves forts (groupe contrôle).

2.3 Les facteurs de risque et de protection

Observe-t-on des différences au niveau des facteurs de risque et de protection selon le type de trajectoire scolaire de l'élève ?

Nous avons procédé à une analyse de régression en vue d'identifier des différences possibles au niveau des facteurs de risque et de protection sur la base de l'appartenance à la « trajectoire résultante ». Pour les trois dimensions étudiées – individuelle, familiale et scolaire – nous avons identifié les variables pour lesquelles nous observons des différences significatives au niveau de leur moyenne en fonction de la trajectoire scolaire d'appartenance.

Les données quantitatives ne peuvent pas à elles seules rendre compte de la situation scolaire des élèves en difficulté. Afin d'élargir notre axe d'investigation, nous avons également réalisé des analyses qualitatives à partir des données issues des entretiens menés auprès des acteurs³ (élèves, parents et enseignants). Au cours de la deuxième année de l'étude 49 sujets (descendants et stables bas) ont été interviewés. La dernière année, nous avons interrogé 10 élèves en difficulté, 10 parents et 12 enseignants issus de trois écoles partenaires.

Chaque interview a été enregistrée et fidèlement retranscrite. L'analyse thématique des entretiens a été réalisée à l'aide d'un logiciel informatique d'analyse du discours « Cassandre » créé par Lejeune C., chercheur en sociologie à l'Université de Liège. Ce logiciel permet de révéler la récurrence et l'importance des thèmes abordés lors des interviews. Ainsi, nous sommes parvenus à calculer la fréquence des sujets évoqués sur le total des entretiens.

De plus, pour chaque question posée au cours de l'entretien, nous avons créé des sous-catégories comprenant les différents types de réponses données par les personnes interrogées. La fréquence de ces réponses a également été déterminée, ce qui nous a permis de comparer les interviews des différents participants et d'observer les points communs et les points divergents entre chaque groupe d'acteurs (élèves, parents et enseignants).

Cette méthodologie nous a donné la possibilité d'étudier le contenu des interviews et de les comparer entre elles en assurant un maximum d'objectivité. Enfin, le logiciel a également révélé des thématiques non accessibles par la simple lecture des entretiens comme, par exemple, les émotions ressenties par les acteurs.

Quatre trajectoires distinctes caractérisent nos 238 sujets. Pour rappel, voici comment ils se répartissent au sein des différents parcours en fin de troisième année.

³ Pour rappel, les dimensions mesurées sont présentées dans le tableau 4 page 18.

Tableau 11 : Présentation des « trajectoires résultantes » et des groupes de sujets qui les composent (N=238)

Trajectoires	Groupes	N	Total
<u>Groupe contrôle</u> Stabilité Haute	<u>Stables hauts</u>	66	66
Groupe contrôle Progression	Ascendants	9	43
	Descendants	8	
	Stables bas	26	
<u>Groupe expérimental</u> Chute	Ascendants	8	64
	<u>Descendants</u>	22	
	Stables hauts	34	
Groupe contrôle Stabilité Basse	Stables bas	65	65

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent – instruments de mesure et d'observation – trois périodes ont ponctué nos différentes investigations. Au niveau quantitatif, les résultats présentés sont issus des données élèves. Certaines variables ont été traitées au cours des première et troisième périodes : l'estime de soi, les éléments dépressifs, les méthodes de travail, les attitudes négatives en classe, les relations enseignants-élèves et le suivi scolaire ; d'autres, n'ont été investiguées que dans la première période : les habiletés sociales et le sentiment d'exclusion. Enfin, une nouvelle variable a été exploitée durant la troisième période : le projet scolaire de l'élève.

Huit variables entrent dans l'explication de la variance de la trajectoire scolaire : sept variables pour la dimension individuelle, une variable pour la dimension familiale et une variable pour la dimension scolaire.

Dimension individuelle

1. Estime de soi

L'estime de soi a été évaluée selon le modèle de Rosenberg (1969). L'échelle comprend dix énoncés pour lesquels la personne interrogée indique son accord sur une échelle bipolaire à quatre niveaux (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Cette échelle mesure l'estime de soi globale (Simmons, R., Rosenberg, F., & Rosenberg, M., 1973).

Dans une étude menée en 1973, Simmons, Rosenberg et Rosenberg ont tenté de voir si l'estime de soi évoluait au cours de l'adolescence, et si oui, quand et comment. Leurs résultats sont très intéressants pour notre propos.

Une perturbation de l'image de soi semble intervenir à l'adolescence, plus particulièrement vers l'âge de douze ans. L'enfant montre une augmentation de la conscience de soi, une plus grande instabilité de l'image de soi, une estime de soi légèrement plus basse, moins d'opinions positives à propos de lui-même, et une moindre conviction de susciter des opinions positives chez leurs parents, leurs professeurs et leurs pairs de même sexe. Les jeunes adolescents développent aussi plus volontiers un affect hautement dépressif.

Les auteurs montrent également que l'environnement de l'enfant produit un effet plus important que l'âge sur certains aspects de l'image de soi. Le passage à l'école secondaire à la puberté est un évènement significatif pour l'enfant. Il passe d'un environnement protecteur, l'école primaire, où il avait un enseignant et un groupe classe, à un environnement élargi, dans lequel ses professeurs et copains de classe sont en perpétuel changement (Simmons et al, 2001).

Voici les dix items de l'échelle de Rosenberg (1969).

Encadré 4 : Les items constitutifs de l'échelle de Rosenberg (1969)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi. 2. Parfois je pense que je ne vauds rien. 3. Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités. 4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens. 5. Je sens qu'il n'y a pas grand chose en moi dont je puisse être fier. 6. Parfois, je me sens réellement inutile. 7. Je pense que je suis quelqu'un de valable, au moins autant que les autres gens. 8. J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même. 9. Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e). 10. J'ai une opinion positive de moi-même. |
|--|

Au cours des trois années de l'étude, nous avons, à deux reprises, en première et en troisième années, mesuré l'estime de soi des élèves. Le score varie de 0 à 30, plus il est élevé, plus le sujet a une haute estime de lui. Pour plus de facilité, nous avons standardisé les résultats en fixant la moyenne à zéro et l'écart-type à un.

Tableau 12 : Présentation de la variable « estime de soi » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 1^{re} période 2005-2006 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
L'estime de soi	7%	6.78	0.0002	A	0.3630	61	STABILITE HAUTE
				BA	0.1452	31	PROGRESSION
				BC	-0.0698	59	CHUTE
				C	-0.4332	52	STABILITE BASSE

En première année, les élèves en chute et les élèves faibles ont une estime de soi significativement plus faible que les élèves forts. Les élèves en progression ne se distinguent pas des élèves forts et en chute mais, ils développent une estime de soi significativement plus forte que les élèves faibles. La part de variance expliquée est élevée (7%), ce qui signifie que le degré d'estime de soi de l'élève influence, dans une certaine mesure, sa trajectoire scolaire. Nous ne pouvons cependant pas dire si c'est la faible estime de soi du jeune qui le conduit vers une trajectoire descendante ou l'inverse.

Tableau 13 : Présentation de la variable « estime de soi » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
L'estime de soi	3%	2.85	0.0038	A	0.2712	61	STABILITE HAUTE
				BA	0.0737	31	PROGRESSION
				B A	-0.1018	60	CHUTE
				B	-0.2401	53	STABILITE BASSE

La même tendance s'observe également en troisième année, les élèves en chute ont également une estime de soi significativement plus faible que les élèves forts. Cette constance laisse à penser qu'une faible estime de soi constitue un facteur de risque à la baisse de rendement et au décrochage scolaire. Ou du moins, elle fragilise encore davantage l'élève en difficulté.

Les interviews menées par les chercheurs auprès des élèves en difficulté mettent également en évidence un faible sentiment de compétence pour les matières scolaires et un manque de confiance en soi. Le sentiment de compétence ou la perception de ses compétences renvoie à l'auto évaluation de l'individu par rapport à ses aptitudes personnelles, c'est à dire, la perception de son efficacité personnelle. Ce sentiment ne fait pas référence à la quantité de ses aptitudes, mais bien à la croyance en ses propres capacités.

Il ressort des analyses qualitatives, que le sentiment de compétence, la motivation scolaire et la perception du jugement de l'enseignant sont étroitement liés. En effet, plus l'élève perçoit le jugement de l'enseignant comme négatif, plus il manque de motivation et se sent incompetent. Nos observations et les constats qui en découlent nous conduisent à penser que ce sentiment d'incompétence se traduit chez certains élèves par des comportements perturbateurs, voire agressifs vis-à-vis de leurs pairs et de leurs enseignants. Ils se sentent dévalorisés et développent des mécanismes de défense tels que le désengagement, l'agressivité et, dans certains cas, l'absentéisme.

2. Eléments dépressifs

Ce prédicteur est évalué selon le modèle de dépression de Moos (1985). Cette échelle nous informe sur les potentialités et les stratégies individuelles de relation à autrui et d'adaptation à l'environnement. L'échelle a été mise au point afin d'explorer les ressources sociales et les processus d'adaptation utilisés par les individus pour prévenir et s'adapter aux événements générateurs de stress. Il s'agit d'un ensemble d'items qui mesurent la fréquence de symptômes dépressifs chez les participants. La dépression est un trouble émotionnel majeur qui a de nombreuses conséquences négatives, dont le fait d'être un facteur de risque pour les tentatives de suicide (Gavray & Born, 1995).

Cette partie comprend douze énoncés pour lesquels la personne interrogée indique son accord sur une échelle à quatre niveaux (souvent à jamais). Les items inclus dans notre enquête sont les suivants.

Encadré 5: Les items constitutifs de l'échelle de Moos (1985)

1. Se sentir mal dans sa peau
2. Perdre l'appétit
3. Se sentir sans énergie, mal reposé(e)
4. N'avoir confiance en personne
5. Avoir des idées noires, penser à des choses désagréables
6. Avoir des idées de suicide
7. Se sentir incapable de se concentrer
8. Se sentir incapable de prendre une décision
9. Pleurer facilement
10. Etre irritable
11. Ne se sentir aimé(e) de personne
12. Se sentir bon(ne) à rien

Durant les première et troisième années de l'enquête, nous avons mesuré d'éventuels symptômes dépressifs chez les élèves. Le score varie de 0 à 39, plus il est élevé et plus les symptômes dépressifs sont présents. Pour plus de facilité, nous avons standardisé les résultats en fixant la moyenne à zéro et l'écart-type à un.

En première année, nous n'observons pas de différences significatives entre les groupes. Ce sont les élèves forts (stabilité haute) et les élèves faibles (stabilité basse) qui affichent davantage de symptômes dépressifs. En troisième année, nous n'observons pas non plus de différences significatives, mais ce sont les élèves en chute et les élèves faibles qui manifestent le plus de symptômes dépressifs et les élèves en progression qui en ont le moins.

Si nous n'observons pas de différences significatives entre les trajectoires, nous en observons entre les groupes de sujets à l'intérieur des trajectoires.

Tableau 14 : Présentation de la variable « échelle d'éléments dépressifs » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Echelle d'éléments dépressifs	1.25%	1.26	0.0035	A	0.5299	21	CHUTE Descendants
				BA	0.0112	53	STABILITE BASSE
				BA	-0.0118	61	STABILITE HAUTE
				BA	-0.0396	8	CHUTE Ascendants
				BA	-0.0752	8	PROGRESSION Ascendants
				BA	-0.1376	16	PROGRESSION Stables bas
				BA	-0.1379	31	CHUTE Stables hauts
				B	-0.5157	7	PROGRESSION Descendants

Ce sont les descendants en chute qui manifestent significativement plus d'éléments dépressifs que les descendants en progression. Il semble que la trajectoire scolaire de l'élève soit associée à sa faculté d'exploiter ses ressources et à son adaptation au stress. Ces résultats montrent que les élèves en baisse de rendement (descendants en chute) s'adaptent moins facilement au stress et mobilisent plus difficilement leurs ressources personnelles.

3. Habiletés sociales

Les habiletés sociales ont été évaluées d'après la traduction du *Social Skills Rating Scale*, SSRS, de Elliott et Gresham (1990) (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly, 2001). Ces auteurs ont identifié cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions entre le jeune et les pairs et entre le jeune et les adultes dans le contexte scolaire. Ces catégories sont la coopération (neuf items), l'affirmation de soi (onze items), la responsabilité (six items), l'empathie (trois items) et le contrôle de soi (neuf items).

Premièrement, l'élève coopératif écoute attentivement les consignes de l'enseignant et y répond adéquatement. Il occupe judicieusement son temps. Les transitions de la classe à une autre sont bien exécutées. Il fait son travail dans le temps prévu. Il écoute les autres élèves lorsqu'ils parlent.

Deuxièmement, les comportements d'affirmation de soi correspondent à une disposition à demander des renseignements, à se présenter à des amis et à répondre à la pression et aux insultes des amis. L'élève affirmatif est capable de bien se présenter et d'amorcer les conversations. Il peut inviter les pairs à se joindre à ses activités ou encore les aider à réaliser leurs tâches. Il sait questionner adéquatement les règlements. En présence d'une injustice, il peut intervenir correctement ou prendre position pour défendre un pair.

Troisièmement, la responsabilité regroupe les comportements qui démontrent les habiletés de communication avec l'adulte et ceux en lien avec la propriété. Le jeune peut s'évaluer positivement. Il est capable d'exprimer des émotions quand il se sent mal à l'aise. Il rapporte les incidents aux personnes concernées.

Quatrièmement, l'empathie est le fait de s'intéresser aux sentiments des autres et de respecter leur point de vue. L'élève empathique comprend ce que ses amis ressentent quand ils sont tristes ou bouleversés. Il est affligé par ce qui leur arrive de désagréable et il est à l'écoute de leurs problèmes.

Cinquièmement, le contrôle de soi consiste à répondre adéquatement aux provocations et aux agressions physiques de ses pairs. L'élève qui se maîtrise bien, accepte les idées des autres et fait des compromis dans les situations conflictuelles. Il est capable de contrôler ses humeurs dans les situations problématiques avec les adultes.

Pour répondre à chaque item, l'élève a le choix entre trois possibilités de réponse : jamais, parfois ou souvent. Plus le score est élevé, plus les habiletés sociales sont développées. Les résultats observés au niveau des analyses quantitatives ne montrent pas de différences significatives entre les trajectoires, même si les stables hauts obtiennent un score plus élevé que les élèves en chute.

D'un point de vue qualitatif, il apparaît que les élèves en difficulté développent moins d'habiletés sociales que les élèves forts. Les enseignants relèvent les disputes et les tensions régulières qui naissent entre eux et insistent sur l'insolence dont ils font preuve les uns envers les autres. Ils interprètent leurs attitudes en classe comme un manque d'engagement scolaire et un faible intérêt pour les études.

Les enseignants que nous avons interviewés, dans trois écoles différentes, abordent la question de l'attitude des élèves en difficulté avec une intensité et une récurrence variable.

Tableau 15 : La récurrence des réponses des enseignants de l'école 1 sur le thème « attitudes des élèves en difficulté » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Attitudes des élèves en difficulté	Tensions, disputes 40%	La personnalité des élèves Au niveau général de la classe A l'investissement des élèves
	Manque d'attention et de concentration 40%	
	Position en classe 20%	

Avec 80% de récurrence, les enseignants de l'école 1 soulignent les tensions et les disputes entre les élèves et leur manque de concentration et d'attention. Ils associent ces comportements à la personnalité de l'élève, à son investissement dans les études et au niveau général de la classe.

Tableau 16 : La récurrence des réponses des enseignants de l'école 2 sur le thème « attitudes des élèves en difficulté » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Attitudes des élèves en difficulté	Calmes, concentrés, attentifs 63%	Aux actions menées avec les élèves Au niveau général de la classe
	Agités, dissipés 20%	
	Distracts, inattentifs 17%	

Les enseignants de l'école 2, avec 63% de récurrence, décrivent des élèves calmes et attentifs et avec 37% de récurrence, des élèves aussi agités et distracts. Ils associent ces comportements aux stratégies qu'ils mettent en place pour soutenir les élèves et au niveau général de la classe.

Tableau 17 : La récurrence des réponses des enseignants de l'école 3 sur le thème « attitudes des élèves en difficulté » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Attitudes des élèves en difficulté	Opposition 80%	Aux difficultés d'apprentissage des élèves Aux élèves Au soutien scolaire des parents A la relation enseignant-élève
	Non respect des règles 20%	

Les enseignants de l'école 3 mettent eux en évidence des comportements d'opposition et de non respect des règles. Ils les associent aux difficultés d'apprentissage des élèves, aux élèves eux-mêmes, au soutien scolaire des parents et à la relation enseignant-élève.

Ce thème a également été abordé avec les parents d'élèves.

Tableau 18 : La récurrence des réponses des parents sur le thème « attitudes des élèves en difficulté » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Attitudes des élèves en difficulté	Opposition, agressivité 70%	Aux élèves A l'école Au soutien scolaire des parents
	Influence des autres élèves 30%	

Avec 70% de récurrence, les parents soulignent des comportements d'opposition et d'agressivité chez leur enfant. Ils associent ceux-ci aux élèves, à l'école et au soutien qu'ils lui apportent ou non. Ils insistent aussi sur l'influence des autres élèves sur leur enfant.

Enfin, nous avons également interviewé les élèves.

Tableau 19 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « attitudes des élèves en difficulté » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Attitudes des élèves en difficulté	N'écourent pas et parlent avec d'autres élèves. 53%	La personnalité de l'élève La compréhension de la matière La matière enseignée Les relations enseignant-élève Les méthodes de travail
	S'amusent, rigolent. 22%	
	Attentifs 19%	
	S'ennuient 6%	

Avec 75% de récurrence, les élèves concèdent qu'ils n'adoptent pas nécessairement les comportements scolaires attendus. Ils associent leurs attitudes à leur personnalité, au fait qu'ils comprennent ou non la matière enseignée, aux relations qu'ils entretiennent avec leur professeur, à leurs méthodes de travail et à la matière enseignée.

D'une manière générale, les trois groupes d'acteurs (enseignants, parents et élèves) mettent en évidence des comportements qui ne favorisent pas nécessairement l'engagement de l'élève dans ses études. Les différents thèmes associés à ces comportements se rapportent à la dimension individuelle : la personnalité de l'élève, son engagement dans ses études, ses méthodes de travail et ses difficultés d'apprentissage ; à la dimension familiale : le soutien scolaire apporté par les parents ; à la dimension scolaire : la relation enseignant-élève, les stratégies mises en place par les enseignants, l'école, les élèves qui la fréquentent et le niveau général de la classe.

Nous avons également réalisé des observations au cours des actions de prévention menées par les enseignants. En règle générale, les élèves ont manifesté de l'intérêt pour les ateliers qui leur ont été proposés ; cependant, leur investissement dans les tâches et les comportements adoptés entre eux ont souvent perturbé le bon déroulement des activités.

Malgré une participation active de la plupart des étudiants aux animations, leur intérêt a semblé très éphémère et surtout a été tributaire de facteurs contextuels et environnementaux. En effet, ceux qui ont réalisé la tâche demandée rapidement, sont sortis inévitablement du cadre de l'activité et ont perturbé le travail de leurs condisciples toujours occupés : ils se sont déplacés dans la classe, ont discutés, se sont bousculés et ont fini très souvent par se disputer. L'enseignante a dû régulièrement intervenir, rappeler les consignes de travail et menacer les élèves de sanctions.

Ils ont aussi souvent manifesté leur impatience en souhaitant passer à l'étape suivante. On a observé un investissement important dans l'activité, mais de courte durée. Tant que les élèves étaient occupés, leur engagement était acquis, cependant, dès qu'ils avaient réalisé la tâche demandée, ils sortaient du cadre de travail et ne géraient plus leurs comportements. Le passage d'une activité à l'autre, le fait de devoir se déplacer pour travailler en sous-groupes, etc. ont constitué pour ces élèves des facteurs de désinvestissement importants.

Au-delà de ces facteurs contextuels et environnementaux, nous avons également observé des comportements tout à fait inadaptés entre les élèves. Certains d'entre eux faisant régulièrement l'objet de moqueries ; le nom de famille, la taille, les origines sociales, la couleur de peau, le poids, etc. étant autant de prétextes pour tourmenter l'autre. Lorsque nous avons interpellé les élèves pour ces comportements, ils ont minimisé leur gravité et souligné qu'il ne s'agissait que de plaisanteries. Quant aux victimes de ces quolibets, elles ont difficilement exprimé leurs souffrances et, sous la pression du groupe, ont plutôt feint de les ignorer.

Ces observations nous ont permis de relever un certain nombre d'éléments pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité de ces élèves au niveau des habiletés sociales. Ils adoptent des codes de comportements très particuliers entre eux, ils manifestent peu de respect les uns pour les autres, adoptent souvent des attitudes déplacées, mais qui semblent normalisées par le groupe, ils sont cruels verbalement autant que physiquement et communiquent essentiellement sur un mode intrapersonnel. Ces jeunes semblent peu coopératifs, ils expriment difficilement leurs émotions, manifestent peu d'empathie vis-à-vis de leurs pairs et contrôlent difficilement leurs humeurs dans des situations problématiques avec les adultes.

4. Méthodes de travail

Durant les première et troisième années de l'enquête, nous avons évalué les méthodes de travail utilisées par les élèves de l'échantillon. Douze items entrent dans la composition de cette variable. Pour répondre à ces propositions, le jeune devait se situer par rapport aux quatre affirmations suivantes : « Je n'y arrive pas », « J'ai souvent des difficultés à le faire », « Je le fais plutôt facilement » et « Je le fais sans difficulté ».

Encadré 6: Les items constitutifs de la variable « méthodes de travail »

1. Tenir mes cahiers en ordre.
2. Consulter chaque jour mon journal de classe.
3. M'y prendre à temps pour les travaux plus longs (rédaction, ...).
4. Etudier régulièrement.
5. Revoir de temps en temps les cours les plus difficiles.
6. Aller trouver une personne « calée » dans une matière quand j'y rencontre des difficultés.
7. Repérer ce qui est le plus important dans une leçon.
8. Préparer mon sac de cours la veille, en consultant mon journal de classe et en fonction de l'horaire.
9. Travailler une heure d'affilée sans m'arrêter.
10. Prendre des notes en classe.
11. Finir un travail en un temps donné.
12. Relire tout mon devoir pour voir si je n'ai pas laissé d'erreurs.

Le score varie de 0 à 39, plus il est élevé et plus le jeune a intégré les comportements scolaires attendus chez lui. Pour plus de facilité, nous avons standardisé les résultats en fixant la moyenne à zéro et l'écart-type à un.

On n'observe pas de différences significatives entre les trajectoires en première année même si les élèves forts obtiennent un score plus élevé que les élèves faibles. Au cours de la troisième année de l'enquête, nous observons une différence significative.

Tableau 20 : Présentation de la variable « méthodes de travail » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Méthodes de travail	3%	3.01	0.0014	A	0.3179	31	PROGRESSION
				BA	0.1748	61	STABILITE HAUTE
				B	-0.1633	60	CHUTE
				B	-0.2022	53	STABILITE BASSE

Contrairement aux élèves forts et en progression, les élèves en chute et les élèves faibles obtiennent un score en dessous de la moyenne générale de l'échantillon. De façon significative, les élèves en progression développent de meilleures méthodes de travail par rapport aux élèves qui chutent. On observe également une différence significative entre les groupes de sujets à l'intérieur des trajectoires.

Tableau 21 : Présentation de la variable « méthodes de travail » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Méthodes de travail	2.5%	2.43	0.0009	A	0.6493	16	PROGRESSION Stables bas
				BA	0.2429	7	PROGRESSION Descendants
				BA	0.1748	61	STABILITE HAUTE
				BA	0.0202	31	CHUTE Stables hauts
				BA	-0.1229	8	CHUTE Ascendants
				B	-0.2022	53	STABILITE BASSE
				B	-0.2793	8	PROGRESSION Ascendants
				B	-0.4497	21	CHUTE Descendants

Les stables bas en progression développent, de façon significative, de meilleures méthodes de travail que les descendants en chute. Il semble que leur récente progression soit liée au développement de meilleures méthodes de travail. Hormis les ascendants en progression, les élèves en progression (stables bas et descendants) et les élèves forts

paraissent avoir intégré les comportements scolaires attendus et ceux-ci semblent associés à leur réussite scolaire.

Pendant la deuxième année de l'étude, nous avons interviewé 49 élèves de notre échantillon qui présentaient des difficultés d'apprentissage. L'analyse des interviews a mis en évidence des lacunes importantes au niveau méthodologique. Plus de vingt pourcent d'entre eux n'avaient jamais entendu parler de méthode de travail et les autres les associaient essentiellement au fait d'étudier et de faire ses devoirs.

Au cours de la troisième année, des investigations ont également été menées auprès d'élèves en difficulté et la même tendance s'observe dans le discours ceux-ci.

Tableau 22 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « méthodes de travail »
– 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Méthodes de travail	Travailler davantage 46%	L'ambiance de la classe
	Faire des efforts 33%	Le regroupement des élèves en difficulté
	Réaliser le travail à domicile 21%	Les comportements en classe La motivation

Avec 79% de récurrence, les élèves soulignent qu'ils doivent travailler davantage et faire des efforts. Ils insistent également sur l'importance de réaliser le travail à domicile. Ce discours sous-entend un investissement dans le travail scolaire, mais ne fait ni appel à une méthodologie, ni à d'éventuelles compétences à acquérir. Notons cependant que les élèves associent cet investissement dans le travail scolaire à l'ambiance de la classe, au regroupement des élèves en difficulté dans une classe autonome, aux comportements adoptés en classe et à leur motivation.

Ces constats nous amènent à penser que les méthodes de travail sont pour ainsi dire inconnues des élèves en difficulté, ou tout du moins incomprises. Ces derniers ne paraissent pas avoir développé de compétences qui leur permettent de réfléchir sur leur manière d'apprendre (métacognition). Ce qui peut constituer un facteur de risque d'autant plus important chez les jeunes qui sont en difficulté. Ce que confirment les analyses quantitatives, puisque les élèves en chute ont significativement moins bien intégré les comportements scolaires attendus que les élèves en progression.

Les méthodes de travail sont généralement associées à des compétences transversales. Tardiff, Mettoudi et Yaïche et Paquay entendent par compétence transversale : « *un ensemble organisé de savoirs cognitifs et métacognitifs (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui permet à l'élève, à l'intérieur d'une famille de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ».

De nombreux auteurs se sont posés la question de savoir comment enseigner, entraîner, faire apprendre des compétences transversales qui « relèvent plutôt du domaine des manières que des matières ». Déjà en 1986, Glaser, cité par Wolfs (1992), considérait que « *l'on peut enseigner à des étudiants la connaissance d'une règle, d'une théorie ou d'une procédure, mais si, on prend pour critère le transfert des apprentissages à de nouvelles situations, il faut en outre que ces étudiants sachent contrôler eux-mêmes l'utilisation de leurs connaissances* ».

Romainville dans son ouvrage « Savoir parler de ses méthodes » (1993), reprend l'idée selon laquelle « *l'apprenant efficace ne serait pas nécessairement celui qui dispose de*

telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter ».

Les résultats de l'étude menée par J.L. Wolfs, Bourguet N. et Caffieaux C. (1999) sur « Les méthodes de travail des élèves de l'enseignement secondaire supérieur » indiquent que les élèves qui n'atteignaient pas un bon niveau de réussite au pré-test progressaient significativement après avoir suivi le dispositif proposé par les chercheurs. Il ressort notamment de l'étude que ce sont les élèves les plus faibles qui en ont tiré le plus grand bénéfice. L'ensemble des résultats semble indiquer l'intérêt et l'efficacité des outils proposés sur les méthodes de travail. Même si ces outils ont été spécifiquement conçus à partir des cours d'histoire et de physique, les auteurs précisent que la base commune du dispositif est transférable à d'autres disciplines en tenant compte des particularités propres aux matières enseignées.

Ces éclairages théoriques montrent que pour développer les compétences transversales des élèves, ces derniers doivent être régulièrement placés dans des contextes disciplinaires qui leur permettent de réfléchir sur leurs propres démarches mentales, afin de les analyser et de tenter d'y repérer les points forts et les points faibles.

5. Sentiment d'exclusion

Cette variable permet de rendre compte de la qualité de l'intégration du jeune au sein de son école secondaire. Pour répondre à chaque item, l'élève avait le choix entre quatre possibilités de réponse : tout à fait vrai, plutôt vrai, plutôt faux ou tout à fait faux. Plus le score est élevé, plus l'élève éprouve un faible sentiment d'intégration au sein de son école.

Encadré 7 : Les items constitutifs de la variable « Sentiment d'exclusion »

- | |
|---|
| 1. A l'école, tu te sens seul. |
| 2. Je sens qu'à l'école les gens m'acceptent comme je suis. |
| 3. Dans mon école, je me sens exclu(e) par certaines personnes. |
| 4. Dans mon école, certains me rejettent. |

Au cours de la première année de l'étude, nous avons cherché à mesurer la qualité de cette intégration auprès des élèves de notre échantillon.

Tableau 23 : Présentation de la variable « sentiment d'exclusion » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 1^{re} période 2005-2006 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Sentiment d'exclusion	2.5%	2.52	0.0095	A	0.4490	59	CHUTE
				B	-0.0771	52	STABILITE BASSE
				B	-0.0774	31	PROGRESSION
				B	-0.0893	61	STABILITE HAUTE

Les élèves en chute se distinguent significativement des autres trajectoires. Les résultats montrent que ces élèves se sentent davantage exclus au sein de leur école. On peut se demander dans quelle mesure ce sentiment d'exclusion ne constitue pas un facteur de risque important qui pourrait, sur le long terme, conduire ces élèves à se désengager totalement de leurs études et les mener vers le décrochage scolaire.

Tableau 24 : Présentation de la variable « sentiment d'exclusion » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Sentiment d'exclusion	2%	2.32	0.0068	A	0.8761	21	CHUTE Descendants
				BA	0.2214	7	CHUTE Ascendants
				BA	0.1337	8	PROGRESSION Ascendants
				B	-0.0771	52	STABILITE BASSE
				B	-0.0893	61	STABILITE HAUTE
				B	-0.1929	16	PROGRESSION Stables bas
				B	-0.1997	7	PROGRESSION Descendants
				B	-0.2062	31	CHUTE Stables hauts

Les résultats observés au niveau des groupes de sujets à l'intérieur des trajectoires montrent que ce sont les descendants et les ascendants en chute qui ont significativement le sentiment d'être exclus de leur école. Il semble que l'intégration de ces élèves soit plus difficile et associée à leurs difficultés scolaires.

Au cours de la seconde phase de l'étude, des actions de prévention ont été menées auprès d'élèves en difficulté. Les observations menées au cours de ces interventions ont mis en évidence un faible sentiment d'intégration chez ces élèves. Ils se sentent différents de leurs condisciples qui auraient, pensent-ils, un niveau scolaire nettement plus élevé et qui s'investiraient davantage dans leurs études. Ces situations sont source de souffrance et stigmatisent encore davantage ces élèves.

Tableau 25 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « différences entre les classes » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Différences entre les classes	Activités extrascolaires et sportives 34%	Les difficultés d'apprentissage Le parcours scolaire primaire
	Niveau scolaire 33%	
	Investissement scolaire 33%	

Les élèves soulignent des différences au niveau de l'accessibilité aux activités extrascolaires et sportives, au niveau scolaire et au niveau de l'investissement dans les études. Ils associent ces différences à leurs difficultés d'apprentissage et à leur parcours scolaire primaire qui semble pour certains avoir été très chaotique.

Tableau 26 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « regroupement des élèves en difficulté dans une classe autonome » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandre

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Regroupement des élèves en difficulté dans une classe autonome	Dévalorisation, stigmatisation 60%	Les comportements en classe La motivation scolaire Les difficultés d'apprentissage L'école
	Destiné à quitter l'établissement 40%	

Par rapport à ce regroupement, le discours des élèves fait émerger un sentiment de dévalorisation et la peur de devoir quitter leur école. Ils associent ce regroupement à leurs comportements en classe, à leur motivation scolaire, à leurs difficultés d'apprentissage et à l'école.

Ils ne comprennent pas le sens de ce regroupement, certains le considèrent même comme une atteinte à leur personne, ils semblent blessés dans leur estime d'eux-mêmes. Ces ressentis pourraient expliquer l'émergence de comportements susceptibles pouvant alors être compris comme une réaction défensive protégeant un ego déjà fragilisé. Ils associent d'ailleurs leur sentiment de dévalorisation à leurs comportements en classe et à leur motivation.

Au-delà de la perception des élèves, leurs enseignants soulignent aussi d'importantes différences entre les classes.

Tableau 27 : La récurrence des réponses des enseignants sur le thème « différences entre les classes » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandre

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Différences entre les classes	Attitudes en classe 25%	Attitudes vis-à-vis des études Niveau général de la classe L'investissement des élèves Le vécu des enseignants
	L'énergie déployée par les enseignants 25%	
	La progression, l'évolution et le rythme scolaires 25%	
	Niveau scolaire 6%	

Les enseignants mettent en évidence des différences au niveau des attitudes adoptées par les élèves en classe, de l'évolution, du rythme et du niveau scolaires de ceux-ci. Ils associent ces différences à l'attitude et à l'investissement des élèves, ainsi qu'au niveau général de la classe et à leur propre vécu en tant que professionnels. Ils soulignent également les fluctuations d'énergie déployées en fonction des classes dans lesquelles ils enseignent.

Tableau 28 : La récurrence des réponses des enseignants sur le thème « regroupement des élèves en difficulté dans une classe autonome » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandre

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Regroupement des élèves en difficulté dans une classe autonome	Bénéfique 73%	Le niveau général de la classe Les actions menées Les comportements en classe
	Néfaste 27%	Les difficultés d'apprentissage La personnalité de l'élève Le vécu des enseignants

Avec 73% de récurrence, le regroupement d'élèves en difficulté est perçu majoritairement comme bénéfique par les enseignants interrogés. Ils associent ce regroupement au niveau général de la classe, aux stratégies mises en place avec ces élèves, aux comportements en classe, aux difficultés d'apprentissage, à la personnalité de l'élève et à leur propre vécu en tant que professionnels.

Selon les enseignants, les élèves en difficulté présenteraient un niveau scolaire nettement plus faible et évolueraient plus lentement. Ils seraient davantage dissipés et inattentifs en classe et auraient tendance à moins s'investir dans leur scolarité. La gestion de ce type de classe demanderait davantage de temps et d'énergie.

Les élèves insistent quant à eux sur leur difficile intégration dans l'école et sur le sentiment stigmatisant qu'ils éprouvent à être regroupés.

Qu'elle s'opère délibérément ou à partir du choix des options, la constitution de classes homogènes influence la qualité de l'intégration de l'élève dans son école, ses comportements et la manière dont il s'investira dans ses études.

6. Attitudes négatives en classe

Au cours des première et troisième années de l'enquête, nous avons évalué les attitudes des élèves de l'échantillon en classe. Cette variable permet de rendre compte des attitudes non scolaires manifestées en classe. Pour répondre à chaque item, l'élève a le choix entre quatre possibilités de réponse : jamais, une ou deux fois, plusieurs fois ou très souvent. Plus le score est élevé, plus l'élève manifeste des attitudes négatives en classe.

Encadré 8 : Les items constitutifs de la variable « Attitudes négatives en classe »

- Depuis le début de l'année, combien de fois as-tu ...
1. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.
 2. Dérangé ta classe par exprès.
 3. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen ou une interro.
 4. Pas fait tes devoirs.
 5. Été expulsé de ta classe par ton enseignant.
 6. Été suspendu une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial).
 7. Brossé l'école sans excuse valable.
 8. Brossé un cours pendant que tu étais à l'école.
- Dirais-tu que ...
9. Les élèves sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.

Tableau 29 : Présentation de la variable « attitudes négatives en classe » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 1^{er} période 2005-2006 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Attitudes négatives en classe	2%	2.04	0.0001	A	0.2483	59	CHUTE
				AB	-0.0224	61	STABILITE HAUTE
				AB	-0.0929	31	PROGRESSION
				B	-0.2000	52	STABILITE BASSE

Dès la première année de l'enquête, nous avons observé des différences significatives entre les trajectoires. Les élèves en chute manifestant significativement plus d'attitudes négatives en classe.

Tableau 30 : Présentation de la variable « attitudes négatives en classe » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^{er} période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Attitudes négatives en classe	2.5%	2.30	0.0086	A	0.2236	53	STABILITE BASSE
				BA	0.0862	60	CHUTE
				BA	-0.1315	61	STABILITE HAUTE
				B	-0.2905	31	PROGRESSION

Au cours de la troisième année, ce sont les élèves faibles qui ont manifesté davantage d'attitudes négatives en classe. En distinguant les groupes de sujets à l'intérieur de chaque trajectoire, nous avons également observé des différences significatives.

Tableau 31 : Présentation de la variable « attitudes négatives en classe » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Attitudes négatives en classe	3.5%	3.39	0.0019	A	0.5984	21	CHUTE Descendants
				BA	0.4926	7	PROGRESSION Descendants
				BAC	0.2236	53	STABILITE BASSE
				BDAC	0.1089	8	CHUTE Ascendants
				BDAC	-0.1315	61	STABILITE HAUTE
				BDC	-0.2666	31	CHUTE Stables hauts
				DC	-0.4468	16	PROGRESSION Stables bas
				D	-0.6629	8	PROGRESSION Ascendants

On observe que les descendants en chute manifestent significativement plus d'attitudes négatives en classe que les ascendants et les stables bas en progression. Notons que les stables hauts en chute ne développent pas de comportements perturbateurs, ce qui peut s'avérer un facteur de protection au décrochage scolaire malgré une trajectoire descendante. A contrario, les descendants en progression manifestent davantage d'attitudes négatives en classe, ce qui pourrait constituer un facteur de risque important.

Cette variable fait référence à d'autres variables : les habiletés sociales, les comportements scolaires, les méthodes de travail et l'absentéisme. C'est l'une des variables les plus explicatives : elle souligne la difficulté de l'élève à adopter des comportements scolaires et à développer des habiletés sociales. Elle illustre aussi un manque de méthodes de travail et un faible investissement dans les apprentissages.

Quand on interroge les élèves en difficulté sur la manière dont ils se comportent en classe, ils reconnaissent qu'ils sont souvent distraits, bruyants et peu impliqués dans leur travail. Ils soulignent leur tendance « à faire les fous », à beaucoup s'amuser et rigoler. Certains soulignent aussi que les nombreuses moqueries, insultes et critiques peuvent parfois engendrer certaines tensions entre eux.

Selon les professeurs, l'engagement scolaire des élèves en difficulté serait la plupart du temps insuffisant voire, pour certains, tout à fait inexistant. L'investissement au niveau du travail à domicile ou lors de l'étude encadrée serait d'ailleurs problématique. Quant à leurs attitudes vis-à-vis des études, la plupart d'entre eux présenteraient des signes de découragement et de démotivation face au travail. De plus, les enseignants soulignent que la mise au travail est particulièrement aléatoire, et cela surtout parce que d'autres facteurs d'ordre affectif et personnel viennent l'entraver.

Ils précisent aussi que les élèves présentent d'importantes difficultés d'attention et de concentration pendant les cours. Ils interprètent ces attitudes en classe comme un manque d'engagement scolaire et un faible intérêt pour les études. L'impact de ces comportements sur ces dernières se traduirait principalement par un ralentissement de leur évolution scolaire.

7. Projet scolaire

Au cours de la deuxième année de l'étude, nous avons interviewé 49 élèves de notre échantillon qui présentaient des difficultés d'apprentissage. L'analyse des interviews a mis en évidence que la majorité des élèves (60%) projetait de faire des études supérieures, universitaires pour une moitié et non universitaires pour l'autre. 18% désiraient s'engager vers des études qualifiantes.

Les compétences requises pour certaines professions choisies n'étaient pas forcément en adéquation avec les résultats scolaires des élèves. Pour exemple, certains étudiants souhaitaient devenir médecins, tout en précisant qu'ils étaient conscients de leurs graves lacunes en mathématiques. Ils semblaient conscients de leurs limites et des exigences de la profession choisie, mais ne paraissaient pas découragés. Leur projet ne résolvait en rien leurs difficultés, mais apparaissait plutôt comme un fil conducteur leur permettant de se fixer des objectifs à atteindre.

Un peu moins de 25% des élèves interrogés n'avaient pas d'objectifs précis. En observant leur situation scolaire, nous avons remarqué que la moitié d'entre eux avait été orientée vers une année complémentaire pour laquelle ils avaient obtenu des résultats médiocres, voire tout à fait en dessous de la moyenne pour certains.

Nous nous sommes donc interrogés sur le bénéfice pour l'élève d'avoir un projet scolaire. Ce qui nous a conduit à faire un lien avec la perspective temporelle. Elle est la vue totale qu'un individu a sur son passé et son avenir. Les perspectives pour le futur deviennent plus réalistes au fur et à mesure qu'on quitte l'enfance pour l'adolescence. Le concept FTP signifie « Futur Time Perspectives » et représente l'étude des perspectives à venir dans la perspective temporelle. Ce concept vient de Blinn (1989) et il peut être défini comme une construction multidimensionnelle, c'est-à-dire, qu'un individu peut avoir une multiplicité de perspectives temporelles, chacune associée à un domaine particulier de la vie.

Dans son étude des perspectives temporelles, Michel Born met en évidence deux dimensions constitutives de la structure de l'organisation temporelle. Une première grande dimension de l'insertion dans l'avenir des jeunes est celle de la « *construction de l'avenir* ». Cette dimension comporte différents aspects constitutifs agissant en parallèle, dont deux paramètres de départ de la FTP : l'extension et la densité. La seconde grande dimension qui oppose les attitudes modérées et extrémistes par rapport à l'avenir, il s'agit de la « *programmation du futur* » qui comporte également différents aspects qui agissent en parallèle avec les autres paramètres de la FTP : la cohérence et l'affectivité. L'attitude modérée étant associée au réalisme et à un sentiment d'optimisme, et l'attitude extrémiste étant associée au non réalisme et au sentiment de pessimisme.

Il est ici question de savoir si les adolescents utilisent leur insertion dans le temps comme levier pour leur insertion sociale, sachant que celle-ci est déterminée par le projet personnel, la structuration temporelle et les déterminismes sociaux ?

La perspective temporelle est donc un potentiel de détermination du comportement. En étant motivé par un objectif ou un projet personnel, « l'individu est polarisé vers le futur, le fait vivre en avance sur lui-même, donc oriente son comportement ». Le lien unissant la motivation (surtout intrinsèque) à la perspective d'avenir et au projet personnel n'est d'ailleurs plus à démontrer. Un célèbre auteur belge, Josef Nuttin (1985), l'a particulièrement bien établi.

La création de perspectives temporelles est donc très importante pour l'adolescent dans la construction de son identité et de son avenir. A l'adolescence, une différenciation des projets doit s'opérer et mobiliser ainsi la sphère cognitive (avoir plusieurs projets) et la

sphère affective (avoir une vision modérément optimiste au sujet de la réalisation de ses projets).

Il semble évident aussi que la dimension affective est influencée par le déterminisme social au sujet de l'optimisme ou du pessimisme de l'adolescent face à ses projets. Cet élément est important dans la mesure où il touche directement à son avenir. L'école doit être attentive à ce phénomène et permettre au jeune de développer toutes ses potentialités de manière positive et accroître ainsi ses perspectives d'avenir. Ceci passant évidemment par des situations de réussite et non d'échec. Sans une bonne estime de lui-même, le jeune peut difficilement développer des perspectives temporelles qui lui permettent de se construire et d'avancer.

Suite aux constats établis lors de la deuxième année de l'étude, nous avons poursuivi nos investigations sur le projet scolaire des élèves de notre échantillon tant au niveau quantitatif que qualitatif.

Lors de la troisième année de l'étude, nous avons proposé cinq items distincts relatifs au projet scolaire aux sujets-cibles pour lesquels ils devaient apporter une réponse en terme d'appréciation (très bien à pas du tout) ou de fréquence (très souvent à jamais).

Encadré 9 : Les items constitutifs de la variable « Projet scolaire »

- | |
|---|
| 1. Mon métier futur, je l'imagine déjà. |
| 2. Mon métier futur, j'y pense. |
| 3. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes parents. |
| 4. Ma façon de voir mon avenir est influencée par mes amis. |
| 5. Mon objectif principal est de : finir mes études secondaires – sans avis – faire des études supérieures. |

Tableau 32 : Présentation de la variable « projet scolaire » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 3^e période 2007-2008 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Projet scolaire	7%	7.37	0.0001	A	0.2515	31	PROGRESSION
				A	0.2066	61	STABILITE HAUTE
				A	0.1253	60	CHUTE
				B	-0.5268	53	STABILITE BASSE

On observe une différence significative entre les stables bas et les autres trajectoires. Il semble que les élèves faibles aient un projet scolaire moins précis, ils ont davantage de difficultés à se projeter dans l'avenir et à percevoir leur futur métier.

Les analyses qualitatives menées parallèlement aux analyses quantitatives nuancent ces constats et apportent des précisions. Elles mettent en évidence que les professeurs et les élèves en difficulté n'envisagent pas nécessairement le parcours scolaire futur de ces derniers de la même manière. Dans certains cas, là où les élèves sont persuadés qu'ils sont en mesure de réaliser leurs projets professionnels, les enseignants, eux, les perçoivent comme tout à fait irréalistes. En effet, ils peuvent parfois souligner l'inadéquation entre les ambitions des élèves et leurs capacités intellectuelles.

Tableau 33 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « projet scolaire » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Projet scolaire	Projet défini, précis 46%	Les difficultés d'apprentissage La motivation scolaire Les comportements en classe
	Poursuite des études dans l'enseignement général 27%	
	Changement de filière pour poursuivre son projet scolaire 27%	

Avec presque 50% de récurrence, les élèves insistent sur un projet précis et défini. Certains expriment leur souhait de rester dans l'enseignement général et d'autres, le besoin de changer de filière d'enseignement pour poursuivre leur projet scolaire. Ils associent le projet scolaire à leurs difficultés d'apprentissage, à leur motivation et aux comportements adoptés en classe. Les enseignants n'ont pas la même vision du projet de l'élève.

Tableau 34 : La récurrence des réponses des enseignants sur le thème « projet scolaire » – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Projet scolaire	En adéquation avec les capacités de l'élève 66%	Les difficultés d'apprentissage Le niveau scolaire Les comportements en classe Les capacités intellectuelles
	Un facteur de motivation 20%	
	Doit être réaliste 14%	

Le discours des enseignants met en évidence l'adéquation entre les capacités de l'élève et son projet scolaire, ils soulignent aussi le facteur motivationnel qu'ils peuvent être pour l'élève, ainsi que le réalisme qu'il doit avoir. Ils associent le projet scolaire aux difficultés d'apprentissage, au niveau scolaire, aux comportements en classe et aux capacités intellectuelles des élèves.

Dans une école, nous avons observé que, lorsque les enseignants considéraient que les difficultés d'apprentissage étaient trop importantes, certains d'entre eux pensaient à réorienter les élèves vers une filière technique ou professionnelle l'année suivante. Quelques-uns se sont même fixés comme objectif de démontrer à ces élèves l'irréalisme de leur projet professionnel futur et ont cherché à les convaincre de leur incapacité à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement général. Dans ces conditions, les stratégies mises en place par ces enseignants ont consisté à faire découvrir à ces élèves les différents métiers manuels. Dès lors, ceux-ci ne comprennent pas pourquoi ils devraient s'investir davantage dans leur scolarité puisqu'ils sont persuadés d'être inévitablement relégués dans un type de formation qu'ils n'ont pas choisi.

Rappelons que selon Viau (1997), l'élève motivé est celui qui a des objectifs précis, qui a conscience que la réalisation de l'activité lui permettra de les atteindre, et qui se sent capable d'y arriver. Il semble pour le moins curieux d'évaluer à ce stade de leur cursus

scolaire, si le projet futur de ces élèves est réaliste, tant il est probable que celui-ci évoluera encore au fil des années. Comme nous l'avons observé lors des analyses qualitatives menées la seconde année de l'étude auprès de notre groupe expérimental (descendants), les élèves en grande difficulté sont ceux qui n'ont pas de projet scolaire. Au niveau de notre échantillon de recherche, il semble que le projet scolaire favorise la réussite de l'élève.

Dans notre étude, il apparaît que les élèves sans projet scolaire n'établissent pas de façon directe le lien essentiel entre le choix des études et un projet professionnel. L'école est une obligation dont ils ne perçoivent pas véritablement le sens, notamment pour leur vie future. Paradoxalement, ils sont tous conscients de l'importance de l'école, mais ne peuvent expliquer pourquoi, ni l'inférer à leur propre vie.

Dimension familiale

1. Engagement parental

Il est aujourd'hui démontré que l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant influence les performances scolaires de ce dernier. Mais qu'entend-on par engagement parental ? Il est essentiel de s'entendre sur ce terme et d'ainsi mieux cerner les éléments d'influence de l'engagement parental sur la réussite scolaire de l'enfant.

La faiblesse des définitions de l'engagement parental constitue un biais de recherche selon Baker et Soden (1998). Peu d'études opérationnalisent le concept d'engagement parental. La notion prend dès lors une acceptation très large. Ce manque de consensus sur le concept lui-même débouche sur une certaine inconsistance entre les différentes recherches qui se penchent sur cette problématique. Deux étapes de clarification paraissent nécessaires. D'une part, l'explication du concept d'engagement parental que l'on souhaite mesurer et d'autre part, comment la dimension ainsi définie se situe dans le champ plus vaste de la recherche sur l'engagement parental. Ces deux étapes sont utiles à une compréhension cohérente de l'importance des différents aspects de l'engagement parental. Ces deux points paraissent des passages obligés. Sans cette volonté de mise à plat, il devient difficile de comparer les résultats de recherche. Par ailleurs, pour aller plus loin dans cette voie, le développement et la validation d'outils communs de mesure de l'engagement parental pourraient permettre aux chercheurs de s'assurer une connaissance plus consensuelle du concept. La classification Epstein's (1996) par exemple œuvre dans ce sens.

Sur base de la littérature, trois dimensions constituent le concept d'engagement parental.

Le premier aspect touche l'engagement des parents dans l'école. Cette dimension recouvre la participation des parents aux activités organisées par l'école et à la communication famille-école (réunions de parents, rencontres avec les enseignants, etc.).

Le deuxième aspect est d'ordre cognitif. La façon dont les parents s'investissent avec l'enfant dans des tâches scolaires ou susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (supervision des devoirs, fréquentation d'une bibliothèque, d'une librairie, règles instaurées à la maison par les parents en vue de régir la scolarité de l'enfant, etc.) correspond à ce deuxième niveau.

Le troisième et dernier aspect relève de l'engagement personnel. Les aspirations scolaires des parents et l'intérêt manifesté par ceux-ci à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (activités, camarades, communication parents-enfant à propos des affaires scolaires, etc.) se rapportent à cette dimension.

Cette définition selon trois axes constitue l'approche couramment admise par les chercheurs intéressés par le domaine (Singh, K., Bickley, P. G. et al., 1995 ; Fan, X. et Chen, M., 1999, 2001 ; Cotton, K. et Wikelund, K. R., 2001).

Encadré 10 : Les trois dimensions de l'intérêt familial pour l'école

L'investissement personnel des parents

Il s'agit des aspirations scolaires parentales et l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (par exemple, les interactions parents-enfant axées sur les questions scolaires).

L'investissement de type cognitif

Il s'agit de l'intérêt que les parents vont marquer à l'égard des tâches de type cognitif susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (par exemple, la supervision des devoirs à domicile – aide et contrôle).

L'engagement des parents dans l'école

Il s'agit de la participation des parents aux activités organisées par l'école et la communication famille-école (par exemple : la participation des parents aux activités scolaires telles que les réunions de parents, les fêtes de l'école, ... et les discussions parents-enseignants).

Dans cette étude, deux des trois dimensions ont été investiguées, la première concerne l'investissement parental de type cognitif et la seconde traite de l'engagement des parents dans l'école.

Lors de la troisième année de l'étude, nous avons proposé quinze items distincts relatifs au concept d'engagement parental aux sujets-cibles, pour lesquels ils devaient apporter une réponse en terme d'appréciation (tout à fait vrai à tout à fait faux) ou de fréquence (tous les jours à jamais).

Nous retrouvons ainsi une première dimension, qui a trait à l'investissement de type cognitif des parents dans le suivi scolaire de leur enfant.

Encadré 11 : Les items constitutifs du facteur 1 « Investissement de type cognitif »

1. Mes parents me parlent de l'école.
2. Mes parents me demandent si j'ai fait mes devoirs.
3. Mes parents discutent avec moi des notes que j'ai obtenues à mes contrôles.
4. À la maison, je bénéficie d'un environnement favorable pour étudier et réaliser mes travaux scolaires.
5. Je parle de l'école à la maison.
6. Mes parents m'aident à planifier mon travail scolaire.
7. À la maison, je dispose d'un endroit calme pour étudier et réaliser mes travaux scolaires.
8. Mes parents m'aident à faire mes devoirs.
9. Avec mes parents, je participe à des activités culturelles (par exemple, aller au musée, au cinéma, à des expositions, etc.).
10. Je parle avec mes parents de ce qui se passe en classe.
11. Suite à des activités faites en classe, mes parents m'aident à trouver de la documentation, ou me proposent des activités culturelles complémentaires

Il s'agit de l'investissement manifesté par les parents dans le suivi scolaire de leur enfant : Comment les parents s'investissent dans le suivi scolaire, proposent-ils des activités culturelles, aident-ils leur enfant à planifier son travail et à faire ses devoirs, savent-ils comment leur enfant travaille à l'école ?

Au niveau des quatre trajectoires, nous n'observons pas de différences de moyennes significatives. Par contre, en distinguant les groupes de sujets à l'intérieur de chaque trajectoire, nous observons une différence de moyenne significative.

Tableau 35 : Présentation de la variable « suivi scolaire » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 1^{re} période 2005-2006 –

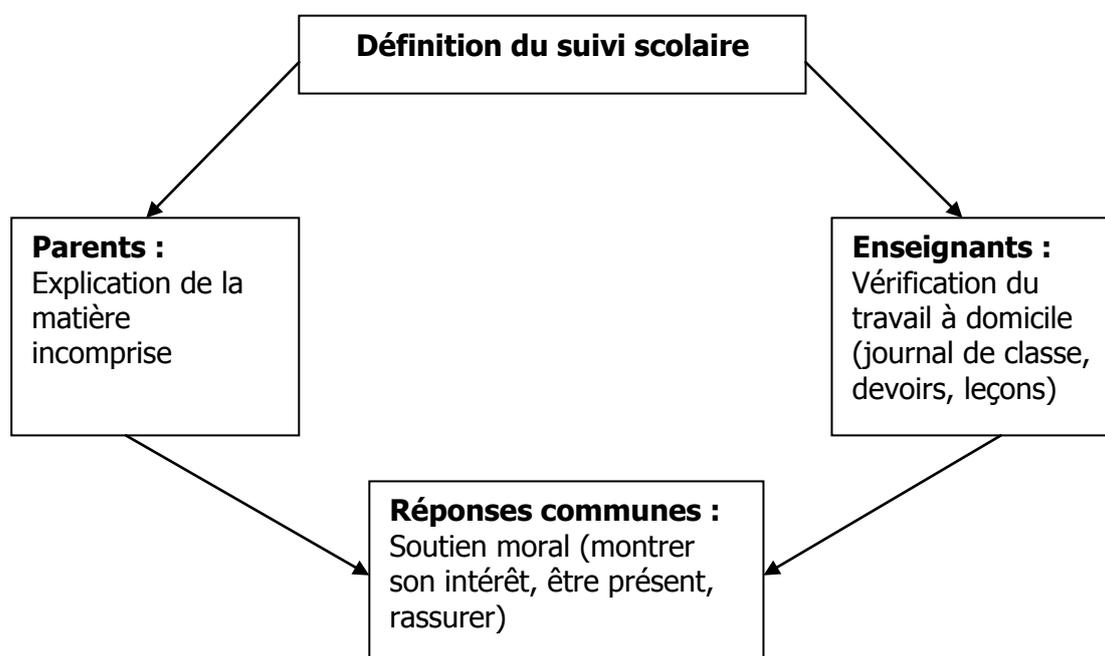
Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Suivi scolaire	1%	1.10	0.0061	A	0.5686	8	CHUTE Ascendants
				BA	0.2165	31	CHUTE Stables hauts
				BA	0.1044	16	PROGRESSION Stables bas
				BA	0.0338	53	STABILITE BASSE
				BA	-0.0700	61	STABILITE HAUTE
				BA	-0.2272	8	PROGRESSION Ascendants
				BA	-0.2759	7	PROGRESSION Descendants
				B	-0.3192	21	CHUTE Descendants

Ce sont les descendants en chute qui bénéficient significativement de moins de soutien scolaire de leurs parents. Notons également que ce sont les ascendants et les stables hauts en chute qui disent en bénéficier le plus ; or, ils sont dans une trajectoire descendante.

Dans un premier temps, il a été demandé aux acteurs (parents et enseignants) de définir le concept de suivi scolaire. Les parents estiment qu'il est important de veiller à ce que la matière enseignée soit bien assimilée, c'est un élément prépondérant dans le soutien scolaire, tout comme rassurer son enfant et porter de l'intérêt à ses études. Les enseignants considèrent que le suivi scolaire consiste à vérifier si le travail à domicile a bien été effectué et à soutenir moralement le jeune en l'encourageant et en le rassurant sur ses capacités à réussir ses études.

Comme le montre la figure 9, en ce qui concerne le soutien scolaire, les parents mettent l'accent sur la compréhension de la matière alors que les enseignants insistent sur la vérification de la réalisation du travail à domicile. Par contre, tous pensent qu'il est important de rassurer, sécuriser l'enfant et de lui apporter son soutien.

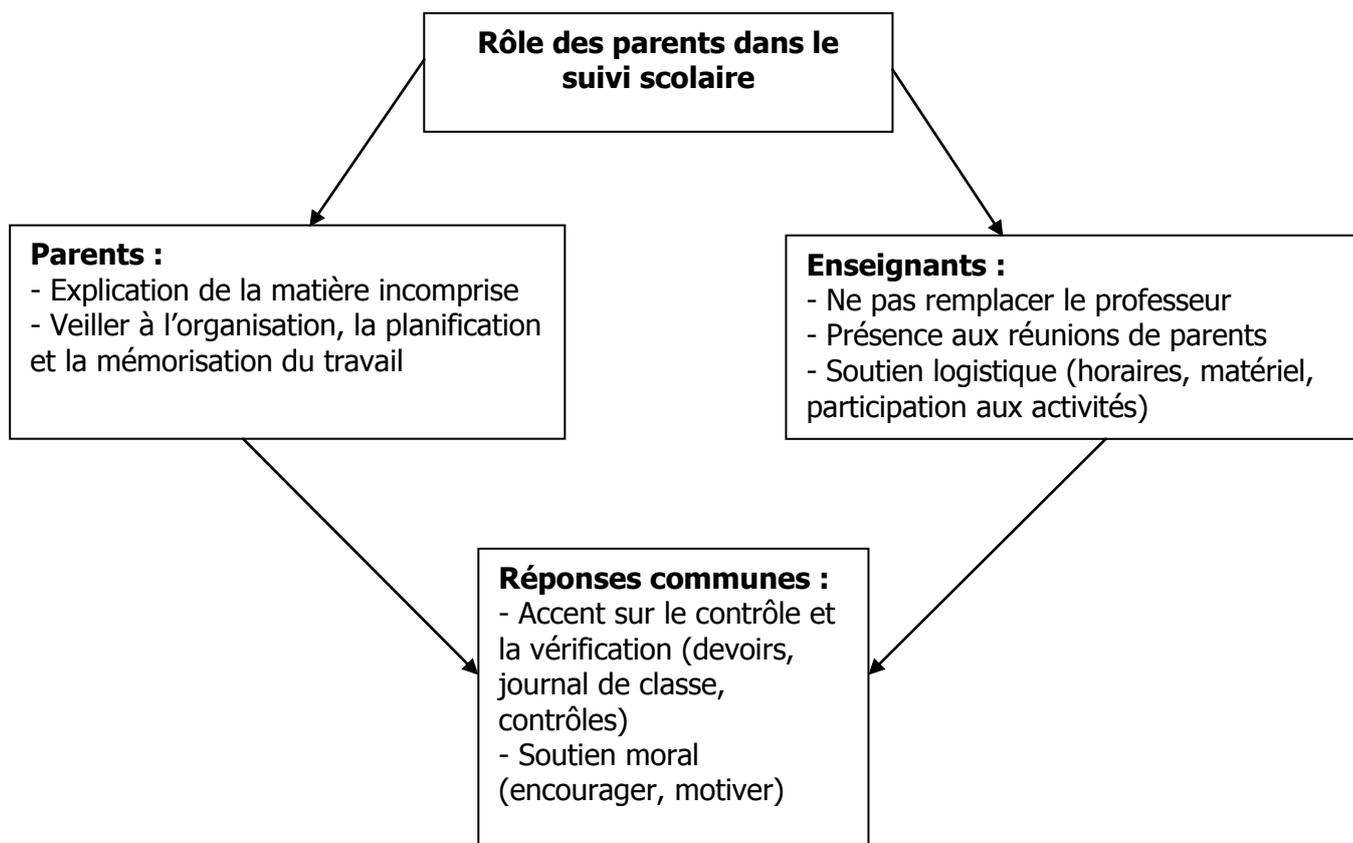
Figure 9 : Définition du suivi scolaire – 2007-2008 –
Analyse qualitative / logiciel Cassandre



Il a ensuite été demandé à chacun des acteurs de définir le rôle des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Les parents considèrent que leur rôle essentiel est d'expliquer à leur enfant ce qu'il n'a pas compris et de l'aider dans la réalisation de ses devoirs ou préparations. Cette aide est particulièrement précieuse pour les cours de mathématiques et de français, matières dans lesquels leur enfant éprouve le plus de difficultés. Ils soulignent l'importance de suivre l'enfant en vérifiant régulièrement son journal de classe et tentent de les aider à mémoriser, organiser et/ou à planifier leur travail. Enfin, les parents considèrent que leur rôle est aussi de le motiver et l'encourager à s'investir dans ses études. Les professeurs pensent que le rôle des parents est de surveiller si leur enfant a fait ses devoirs et ses préparations en vérifiant quotidiennement le journal de classe. Il ne s'agit en aucun cas de réexpliquer la matière enseignée au cours de la journée et de remplacer les enseignants. Pour eux, la présence des parents aux réunions est très importante, cela témoigne de leur implication dans la scolarité de leur enfant. De même, ils estiment que les parents doivent également fournir un soutien logistique en s'assurant que leur enfant a le matériel nécessaire et en veillant à ce qu'il respecte les horaires de l'établissement. Enfin, leur rôle serait aussi de l'encourager et de le motiver à travailler.

En ce qui concerne le rôle des parents dans le suivi scolaire, ceux-ci accordent une place prépondérante à la compréhension de la matière enseignée en classe et à la bonne organisation du travail scolaire de leur enfant. Quant aux enseignants, ils insistent sur l'inutilité pour les parents de réexpliquer la matière à domicile. Il y a donc là une divergence importante de point de vue sur cette manière d'aider l'enfant. Par ailleurs, ils réclament la présence des parents aux réunions. Les enseignants insistent pour que les parents assurent un soutien logistique (matériel adéquat, horaires respectés, fréquentation assidue). Enfin, tous les acteurs mettent l'accent sur la vérification du travail à domicile et la nécessité de soutenir moralement l'enfant.

Figure 10 : Rôle des parents dans le suivi scolaire – 2007-2008 –
Analyse qualitative / logiciel Cassandre

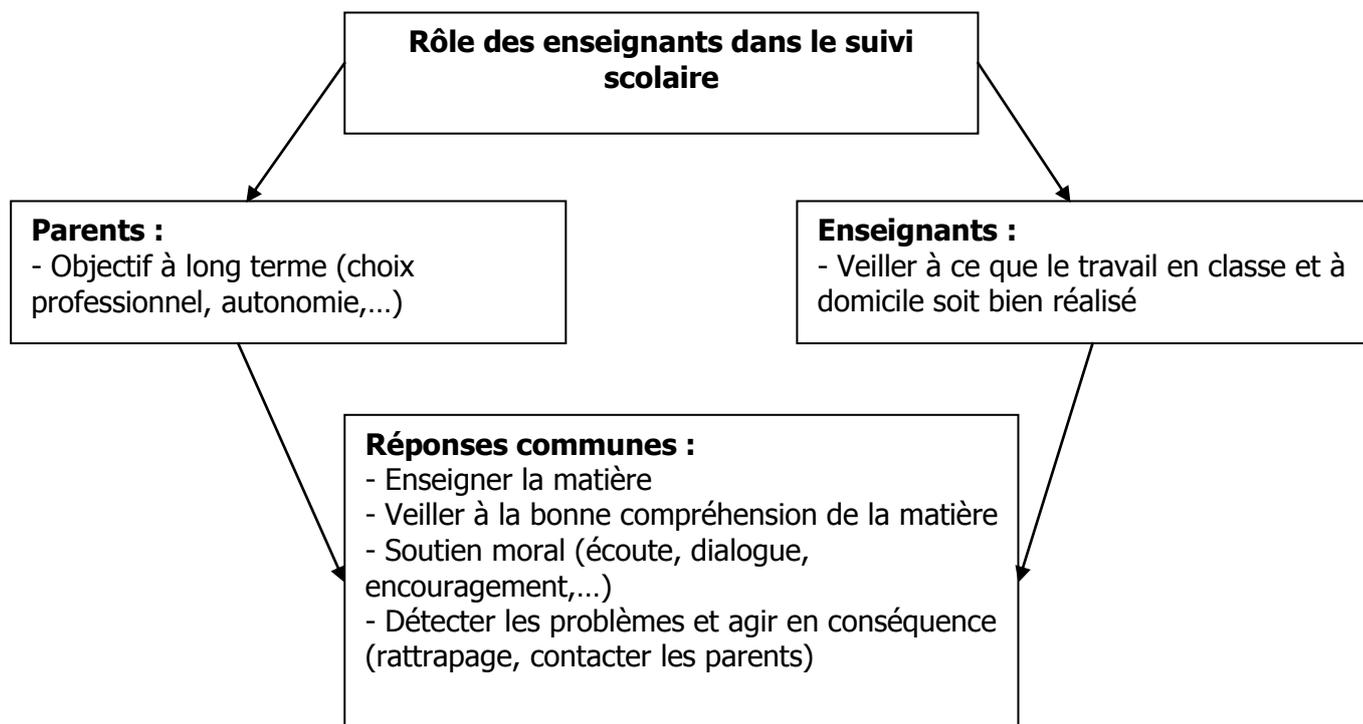


Lorsque les parents s'expriment sur le rôle du professeur, l'enseignement de la matière et la bonne compréhension de celle-ci sont majoritairement cités. Les parents soulignent qu'il est également primordial que les enseignants soient particulièrement attentifs à l'élève et détectent les éventuels problèmes rencontrés par ce dernier. Devant pareille situation, les parents souhaitent que l'enseignant oriente leur enfant vers un cours de rattrapage et les prévienne si ce soutien s'avère insuffisant ou si les difficultés s'aggravent. Par ailleurs, un autre rôle du professeur serait de guider l'enfant dans son choix professionnel et l'inciter à devenir autonome. Enfin, tout comme les parents, l'enseignant devrait accorder une place importante au dialogue avec l'élève et l'encourager dans ses études.

Les enseignants s'attribuent peu de place dans le suivi scolaire de l'élève et parlent peu de leur rôle. Ils considèrent que celui-ci est principalement d'enseigner la matière et s'assurer que celle-ci a bien été assimilée. Dans le cas contraire, ils orientent l'élève en difficulté vers un cours de rattrapage. En outre, les enseignants vérifient quotidiennement si le travail en classe et à domicile a bien été réalisé. Enfin, ils se disent ouverts au dialogue et à l'écoute des élèves en difficulté.

Les parents rejoignent les enseignants quant au rôle que ces derniers ont à jouer : enseigner la matière et veiller à sa bonne compréhension, détecter les jeunes en difficulté et agir en conséquence. Mais les parents ajoutent que les enseignements doivent également guider les jeunes dans leur choix professionnel et les encourager à acquérir un maximum d'autonomie. Les enseignants eux, estiment qu'ils doivent principalement être attentifs à la bonne exécution des devoirs à domicile. Enfin, le soutien moral reste pour tous un élément essentiel.

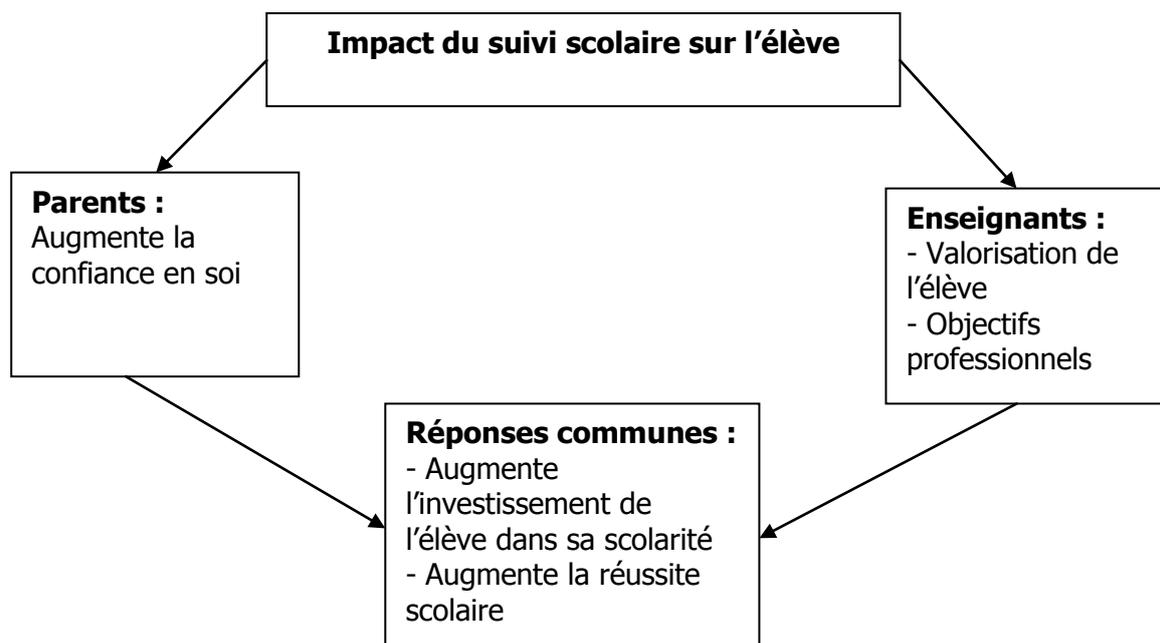
Figure 11 : Rôle des enseignants dans le suivi scolaire – 2007-2008 –
Analyse qualitative / logiciel Cassandre



Les acteurs se sont ensuite exprimés sur l'impact du suivi scolaire sur l'élève. Selon les parents, celui-ci permettrait d'augmenter l'implication et l'intérêt du jeune dans ses études en renforçant sa confiance en lui et ses chances de réussite. Pour les enseignants interrogés, le soutien scolaire permet à l'élève de se sentir bien dans sa peau et d'atteindre les objectifs scolaires et/ou professionnels qu'il s'est fixés. Il valorise l'élève et augmente son investissement dans ses études et par là, ses chances de réussite.

Selon les parents, le suivi scolaire améliore la confiance en soi du jeune. Les enseignants évoquent plutôt la valorisation de l'élève et la réalisation de ses objectifs scolaires et/ou professionnels. Les deux groupes d'acteurs s'accordent sur le renforcement de la motivation de l'enfant ainsi que sur ses chances de réussir ses études.

Figure 12 : Impact du suivi scolaire sur l'élève – 2007-2008 –
Analyse qualitative / logiciel Cassandra



La deuxième dimension regroupe les items relatifs à l'engagement des parents dans l'école. Cette dimension est caractérisée par la notion d'échange entre la famille et l'école.

Encadré 12 : Les items constitutifs du facteur 2 – Engagement des parents dans l'école

1. Mes parents participent à la vie de mon école.
2. Mes parents se rendent régulièrement dans mon école.
3. Mes parents participent aux réunions de parents.
4. Mes parents rencontrent régulièrement mes professeurs.

Les analyses quantitatives n'ont pas permis d'établir de différences significatives entre les trajectoires et entre les groupes de sujets à l'intérieur des trajectoires. Cependant, un travail important a été réalisé au niveau qualitatif. Les parents et les enseignants ont été sollicités afin de rendre compte de cette dimension et des difficultés rencontrées par chacun d'eux.

Si les parents jugent que leur rôle principal est d'assurer un suivi scolaire par des explications complémentaires sur la matière enseignée et une aide dans la réalisation des devoirs de leur enfant, paradoxalement, ils avouent rencontrer personnellement des difficultés au niveau de la compréhension de la matière. Effectivement, depuis le moment où ils ont quitté l'école, les matières et les méthodes d'enseignement ont beaucoup évolué. Dès lors, perdus et dépassés par ces nouvelles techniques, il leur devient difficile de remplir efficacement leur rôle. En outre, les parents expliquent qu'ils ne disposent pas toujours du temps nécessaire pour assurer efficacement le suivi scolaire. La majorité d'entre eux travaille et leurs horaires ne correspondent pas toujours à celui de leur enfant. Ainsi, il leur est souvent difficile de consacrer un moment pour le travail à domicile ou de se rendre aux réunions de parents organisées à l'école. Ils se heurtent aussi fréquemment à la démotivation de leur enfant qui serait peu disposé à faire ses devoirs. Enfin, ils estiment qu'il existe de nombreuses inégalités entre les élèves, certains étant plus favorisés financièrement que d'autres. Ces différences leur semblent parfois insurmontables et ce, quelle que soit leur implication dans le suivi scolaire de leur enfant.

Tous ces éléments les incitent à penser que la réussite scolaire de leur enfant ne dépend pas tellement de leur investissement personnel dans sa scolarité. Finalement, ils estiment avoir peu d'influence et éprouvent un sentiment d'impuissance considérable. En conséquence, ils paraissent résignés et ont tendance à baisser les bras.

La principale difficulté évoquée par les enseignants quant au suivi scolaire est l'absence de contact avec les parents des élèves et notamment lors des réunions de parents.

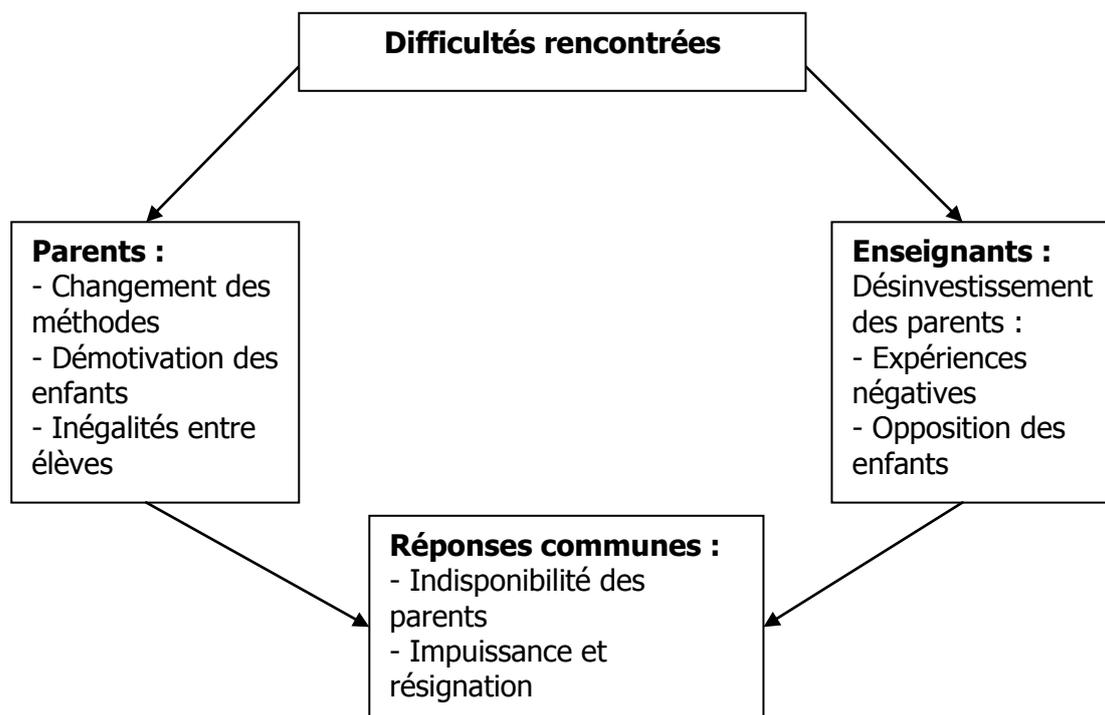
Ils la justifient par un désinvestissement parental et pensent que la plupart d'entre eux sont démotivés et se désintéressent de la scolarité de leur enfant. Les enseignants estiment que les jeunes ne sont pas suffisamment soutenus dans leur parcours scolaire parce que leurs parents n'ont pas envie ou ne savent pas prendre le temps nécessaire pour s'occuper d'eux. Une autre cause serait le manque de disponibilité des parents, conséquence directe de leurs occupations professionnelles.

Par ailleurs, les enseignants pensent que certains parents redoutent le contact avec le milieu scolaire parce qu'ils auraient vécu, dans le passé, des expériences négatives au cours de leur propre scolarité. Ainsi, ils éviteraient tout contact avec l'école par crainte de revivre ce type de situation à travers la scolarité de leur enfant.

Certains enseignants émettent l'hypothèse que les parents refusent d'être confrontés à l'opposition et au refus de l'autorité, caractéristiques de cet âge. Par manque d'ascendant ou de fermeté, il est parfois difficile d'obliger ces jeunes adolescents à faire leurs devoirs et étudier leurs leçons. Ces différents éléments poussent les enseignants à conclure qu'ils sont incapables de résoudre pareilles difficultés puisqu'elles découlent directement de l'attitude des parents et de leur investissement dans la scolarité de leur enfant. Impuissance, démotivation et résignation sont le résultat de cette perception de la situation.

Au niveau des difficultés rencontrées, les parents évoquent les changements des méthodes d'enseignement, la démotivation de leur enfant et l'inégalité entre les élèves. Les enseignants, eux, soulignent le manque d'investissement des parents dans la scolarité des élèves et les difficultés relationnelles relatives au comportement d'opposition de leur enfant. Tous mettent en évidence l'indisponibilité des parents et leur difficulté à accorder du temps à leur enfant. Enfin, parents et enseignants se sentent impuissants face à de telles difficultés et semblent se résigner.

Figure 13 : Difficultés rencontrées au niveau du suivi scolaire – 2007-2008 –
Analyse qualitative / logiciel Cassandre



Dimension scolaire

1. Les relations enseignant-élève

Dans le guide de prévention du décrochage scolaire, Potvin et al. (2004) identifient le climat de classe et les interactions avec les enseignants comme des facteurs de risque de décrochage scolaire associés au contexte scolaire. Ces auteurs soulignent qu'en général, la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit de jeunes en difficulté scolaire et sociale que lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté.

Toujours selon ces auteurs : « *Les élèves rejetés sont généralement ceux qui demandent le plus d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et qu'ils remettent constamment en question la gestion de classe. Ce type d'élèves cause des problèmes importants entraînant habituellement les trois conséquences suivantes : l'enseignant se concentre sur ces élèves, le climat de classe se détériore et les conduites de ces élèves persistent. (Potvin et al. 2004) »*

Au cours des trois années de l'étude, nous avons, à deux reprises, en première et en troisième année, mesuré le ressenti de l'élève par rapport à la qualité de ses relations avec ses enseignants. L'élève était invité à apporter une réponse en terme de fréquence (souvent à jamais). Le score varie de 0 à 88, plus il est élevé, plus le sujet entretient de bonnes relations avec ses enseignants. Pour plus de facilité, nous avons standardisé les résultats en fixant la moyenne à zéro et l'écart-type à un.

Encadré 13 : Les items constitutifs de la variable « relations enseignant-élève »

1. Mes professeurs me font confiance.
2. Devant mes professeurs je me sens bête.
3. Les professeurs guettent mes erreurs.
4. Les professeurs sont injustes.
5. Mes professeurs sont fiers de moi.
6. Mes professeurs sont trop exigeants.
7. Mes professeurs se mettent en colère pour un rien.
8. Les professeurs essayent que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.
9. Les professeurs sont attentifs à nos progrès personnels.
10. Quand les professeurs posent des questions, c'est surtout aux bons élèves qu'ils demandent de répondre.
11. Les professeurs s'occupent surtout des élèves qui ont de bons résultats scolaires.
12. Les professeurs traitent les élèves avec respect.
13. Les professeurs font leur possible pour aider les élèves.
14. Les professeurs s'intéressent à nos problèmes.
15. Les professeurs prennent le temps de discuter de l'organisation des cours avec les élèves.
16. Les professeurs traitent certains élèves mieux que d'autres.
17. Les professeurs se moquent parfois des élèves.
18. Les professeurs sont justes dans leur manière de donner des points.
19. Je suis en conflit avec certains professeurs.
20. Il y a de l'agressivité entre les élèves et les professeurs.
21. Les sanctions ou les punitions qui sont données par les professeurs sont justes.
22. Les punitions sont les mêmes pour tous les élèves.

Tableau 36 : Présentation de la variable « relations enseignant-élève » pour laquelle la différence de moyenne est significative – 1^{re} période 2005-2006 –

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr.	Moyenne	N	Trajectoire
Relations enseignant-élève	2.5%	2.46	0.0042	A	0.2815	61	STABILITE HAUTE
				BA	-0.0661	52	STABILITE BASSE
				BA	-0.1346	59	CHUTE
				B	-0.1868	31	PROGRESSION

Au cours de la première année, ce sont les élèves forts (stabilité haute) qui entretiennent significativement de meilleures relations avec leurs enseignants. Les élèves en chute ont un score en dessous de la moyenne générale de l'échantillon. Nous n'observons pas de différences significatives en troisième année, cependant, ce sont les descendants en chute qui obtiennent le score le plus faible.

Les analyses qualitatives mettent en évidence un certain nombre d'éléments qui permettent d'illustrer la dimension relationnelle entre l'enseignant et son élève : des contrastes importants apparaissent entre le discours des élèves et celui de leurs enseignants.

Tableau 37 : La récurrence des réponses des élèves sur le thème « relations enseignant-élève »
 – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Relations enseignant-élève	Opposition, affrontement 40%	Comportements en classe Difficultés d'apprentissage L'intérêt pour la matière La motivation scolaire
	Manque de soutien des enseignants 30%	
	Manque d'investissement dans la relation 20%	

On observe une récurrence de réponses qui soulignent l'opposition des élèves et l'affrontement avec leurs enseignants. Il ressort aussi du discours des élèves un manque de soutien des enseignants et un manque d'investissement dans la relation. Ils associent les relations établies avec leurs enseignants en rapport avec leurs comportements en classe, leurs difficultés d'apprentissage, l'intérêt qu'ils manifestent ou non pour la matière enseignée, ainsi que leur motivation scolaire.

Les élèves disent entretenir une relation assez conflictuelle avec leurs professeurs principalement à cause de leur comportement en classe. La majorité d'entre eux ne se sent pas soutenue par les enseignants. Devant une situation difficile, ils disent préférer solliciter l'aide d'une personne extérieure à l'école. Certains soulignent aussi l'adéquation entre leur investissement dans un cours et la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

Tableau 38 : La récurrence des réponses des enseignants sur le thème « relations enseignant-élève »
 – 2007-2008 – Analyse qualitative / logiciel Cassandra

Thème	Réponses	Association avec d'autres thèmes
Relations enseignant-élève	Complicité 86%	La personnalité de l'élève Les comportements en classe
	Affrontement 14%	L'investissement scolaire Le vécu des enseignants

La perception des enseignants est autre, la complicité est largement mise en avant et ils évoquent peu d'éléments qui ont trait à l'affrontement proprement dit. Ils associent relations établies avec les élèves et personnalité de ceux-ci ; comportements en classe et investissement, ainsi que leur propre vécu en tant que professionnels. Dans leur discours, les enseignants semblent vouloir dissocier les relations des comportements.

Ces constats nous amènent à penser que la relation enseignant-élève est un facteur de risque important, qu'il convient de réfléchir en termes d'action de soutien et ce, tant auprès des élèves que de leurs enseignants.

2.4 Profil des élèves en chute

La baisse de rendement dans la transition primaire-secondaire affecte, en moyenne, tous les élèves mais avec une intensité et une persistance variables.

Au cours des trois années de l'enquête, nous avons observé et diagnostiqué des éléments de compréhension à la baisse de rendement lors de la transition primaire-secondaire. A travers différents types d'analyses (quantitatives et qualitatives), nous avons relevé un certain nombre de facteurs pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité des élèves lors de la transition primaire-secondaire.

La figure 14 présente ces facteurs de risque et de protection.

Figure 14 : Facteurs de risque et de protection associés à la baisse de rendement dans la transition primaire-secondaire

FACTEURS DE RISQUE →	↓ RÉUSSITE SCOLAIRE↑	← FACTEURS DE PROTECTION
Facteurs individuels		
<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi significativement plus faible que les élèves forts • Un faible sentiment de compétence pour les matières scolaires • Exploite plus difficilement ses ressources personnelles et s'adapte moins bien au stress • Développe des comportements qui ne favorisent pas son engagement dans ses études (habiletés sociales) • N'a pas intégré les comportements scolaires attendus (méthodes de travail) • Epreuve un faible sentiment d'intégration au sein de son école • Développent davantage d'attitudes négatives en classe (brossage, exclusion, tricherie, etc.) • Projet scolaire flou ou non défini 		<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi significativement plus forte que les élèves descendants • Un sentiment de compétence élevé pour les matières scolaires • Exploite facilement ses ressources personnelles et s'adapte bien au stress • Développe des comportements qui favorisent son engagement dans ses études (habiletés sociales) • A intégré les comportements scolaires attendus (méthodes de travail) • Epreuve un sentiment d'intégration fort au sein de son école • Développent peu voire pas du tout d'attitudes négatives en classe (brossage, exclusion, tricherie, etc.) • Projet scolaire défini
Facteurs familiaux		
<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'engagement parental <ul style="list-style-type: none"> - peu d'investissement de type cognitif ; - peu d'engagement dans l'école. 		<ul style="list-style-type: none"> • Engagement parental <ul style="list-style-type: none"> - investissement de type cognitif ; - engagement dans l'école.
Facteurs scolaires		
<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de moins bonnes relations avec les enseignants (attitudes d'opposition, manque d'investissement dans la relation) • Pas de choix personnel pour les études • Relégation • Structure et organisation de l'école • Changements fréquents d'établissement scolaire 		<ul style="list-style-type: none"> • Entretien de bonnes relations avec les enseignants • Choix personnel pour les études • Pas de relégation • Structure et organisation de l'école

3 Actions de prévention

3.1 Notre démarche de réflexion

Au terme de deux années, nous avons mis à profit les résultats obtenus au cours de la première phase de recherche pour élaborer des outils afin de doter les communautés éducatives de moyens de prévention au décrochage scolaire. Cette seconde phase – de type recherche-action – a constitué une exploitation directe des résultats obtenus au cours de la phase d’observation et d’analyse. Ces actions sont le fruit d’une collaboration entre tous les acteurs de l’école (élèves, enseignants et parents).

Etant donné la multidimensionnalité des facteurs qui conduisent l’élève vers une trajectoire descendante, nous émettons l’hypothèse que les facteurs qui peuvent l’aider à raccrocher à l’école sont eux aussi multidimensionnels.

Les trois axes de travail que nous avons définis interviennent au niveau des facteurs qui influent la réussite ou l’échec de l’élève, notamment dans :

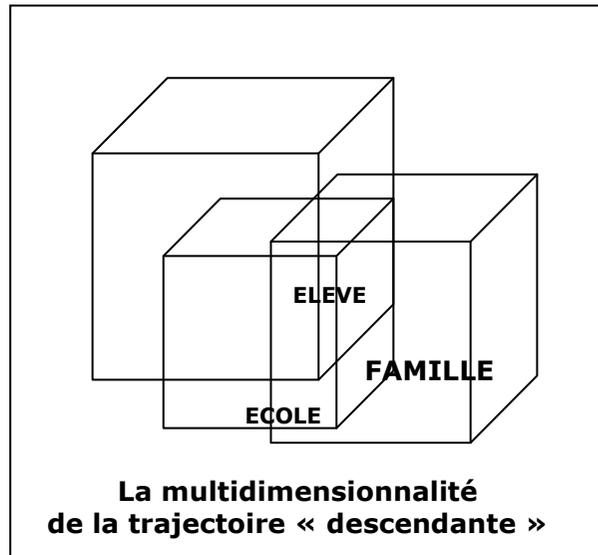
- L’engagement parental (facteur familial) ;
- la relation enseignant-élève (facteurs individuel et scolaire) ;
- l’élève en tant qu’individu en développement (facteurs individuels).

Nous postulons que l’amélioration de la qualité des relations entre la famille et l’école, entre l’enseignant et l’élève, et le développement de certaines habiletés chez ce dernier favorisent l’accrochage scolaire.

3.2 Présentation de l’outil



**PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE DES JEUNES LORS
 DE LA TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE**



Responsables du projet : **M. Born et D. Lafontaine**
Chercheurs : **S. Bernard et N. Georges**

Septembre 2008

Projet de recherche subsidié par :
 L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche
 scientifique

La recherche menée conjointement par l'unité aSPE et le service de Psychologie du développement psychosocial de l'Université de Liège avait pour objectif d'examiner de près la façon dont se passe la transition primaire-secondaire et plus particulièrement, l'adaptation du jeune sur le plan scolaire et comportemental.

« **Compte tenu du nombre de changements que les jeunes adolescents subissent, en quoi le fait de quitter le primaire pour le secondaire peut-il avoir des répercussions sur l'accrochage scolaire ?** » a constitué la question centrale de l'étude. Plus précisément, les facteurs (individuels, scolaires et familiaux) susceptibles d'apporter des éléments de compréhension à la vulnérabilité de certains élèves lors du passage primaire-secondaire ont été étudiés.

Au cours des trois années d'étude, deux axes d'analyse et d'observation ont été privilégiés. Le premier, davantage quantitatif, a posé le cadre sur lequel s'appuyer pour identifier les facteurs de risque et de protection sous-jacents à la baisse de rendement et au décrochage scolaire. Le second, inscrit lui dans une approche qualitative sur le terrain, a permis d'enrichir la connaissance des situations problèmes identifiées grâce aux analyses quantitatives.

Une réflexion pédagogique a été conduite, des groupes de travail associant directions d'école, enseignants, éducateurs, membres des CPMS, parents et chercheurs ont été constitués de manière à élaborer un document de référence sur la thématique.

Les outils pédagogiques proposés par ces groupes ont pour objectif de favoriser le maintien de l'investissement de l'adolescent dans sa scolarité et son adaptation sociale. La méthode engagée s'inscrit dans une démarche

multidimensionnelle qui associe à la fois l'élève, sa famille et l'école. Ces projets s'adressent essentiellement aux enseignants et à leurs élèves.

La transition primaire-secondaire, un obstacle pour certains ?

Les étudiants sont tous affectés d'une manière ou d'une autre par le passage du primaire au secondaire : chute des résultats scolaires, déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, apparition d'attitudes non positives à l'égard des matières scolaires, réactions négatives envers les enseignants, déclin de l'estime de soi, chute du sentiment d'auto-efficacité, ... constituent autant de phénomènes que l'on observe lors de la transition. Toutefois, pour la plupart des étudiants, les déclinés observés sont de courte durée et relativement de faible ampleur.

Pour certains élèves, les choses se passent un peu différemment ; les problèmes rencontrés sont plus importants. La baisse de rendement scolaire à laquelle ils sont confrontés apparaît dans une ou plusieurs disciplines et peut persister à long terme. C'est pour ces élèves que la transition primaire-secondaire est véritablement problématique.

Ils se retrouvent en situation d'échec et perdent confiance en eux dans le domaine scolaire. Certains développent des comportements perturbateurs qui fragilisent le lien qui les unit à l'école et la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants et leurs éducateurs. D'autres manquent d'organisation et éprouvent des difficultés à maintenir leurs cours et leur journal de classe en ordre. D'autres encore accusent des lacunes importantes au niveau des compétences de base en mathématiques et en français. Enfin, certains élèves cumulent les différentes problématiques soulevées.

Au-delà de ces facteurs individuels, deux autres dimensions influencent également la trajectoire scolaire de l'élève : la famille et l'école. Les résultats observés indiquent que les habiletés sociales dont l'élève fait preuve, ses méthodes de travail, le

temps qu'il consacre au travail scolaire à domicile, les difficultés scolaires qu'il rencontre, les attitudes scolaires qu'il manifeste, et son niveau d'intégration dans son école, sont associés à l'importance que ses parents accordent à l'école et au suivi scolaire. Au niveau de l'école, il semble que meilleures sont les relations que le jeune entretient avec ses enseignants, plus il reçoit de soutien scolaire de ces derniers et plus il éprouve le sentiment d'être traité de façon juste et équitable dans son école. Réciproquement, on peut considérer que plus l'élève trouve que son école est juste, meilleures sont ses relations avec ses enseignants.

A l'instar du décrochage scolaire, la baisse de rendement apparaît comme un phénomène multidimensionnel issu d'une combinaison de facteurs en interaction. L'association de ces différents facteurs va petit à petit amener le jeune à se désintéresser de l'école et à se désengager.

« Tu es content de toi, Kamo ? Ton idée géniale, tu trouves vraiment que c'était l'idée du siècle ? Alors, pourquoi a-t-elle rendu M. Margerelle, notre Instit' Bien Aimé, fou comme une bille de mercure ? Tu peux nous le dire ? Ta fameuse idée Kamo, tu ne crois pas que c'était plutôt la gaffe du siècle ? La bêtise du siècle ? Tu as vu dans quel état il est ? Et maintenant, qu'est-ce que tu comptes faire pour le guérir ? » Daniel Pennac, 1993.

Remarques générales

Comme nous l'avons précisé dans la présentation de ce travail, ce document et les projets qu'il contient sont le fruit d'une collaboration associant directions d'école, enseignants de terrain, éducateurs, membres des CPMS, parents et chercheurs. Dans ce cadre là, un certain nombre d'observations ont été réalisées tant au niveau de la mise en place des projets, qu'au niveau plus général de l'école.

1. Les projets

Objectifs

Tout projet sous-tend une série d'objectifs à atteindre, ils forment le cadre du projet, et constituent les éléments de base à une évaluation systématique et objectivable. Formuler un objectif c'est répondre à la question : « pour arriver à quoi ? ». Lorsque les acteurs pensent formuler correctement leur objectif en disant : « améliorer les connaissances en français de certains enfants », cette formulation peut être corrigée en se posant la question « pour arriver à quoi ? ». La réponse sera alors : « la maîtrise de la langue française ». L'objectif se trouve ici dans la réponse, et « l'amélioration des connaissances en français » apparaît alors comme une variable d'action, c'est-à-dire, les actions à mener, les moyens les plus adéquats pour atteindre l'objectif. Le moyen pour atteindre une certaine maîtrise de la langue, c'est d'améliorer ses connaissances en français (vocabulaire, expression orale/écrite, etc.).

Un objectif c'est un résultat à atteindre, qu'il est vital ou crucial d'atteindre. C'est aussi un résultat tangible, et le plus souvent possible, quantifiable. C'est un challenge, un résultat difficile à atteindre, qui ne va pas de soi. Enfin, c'est aussi un engagement de la part des acteurs, dont l'évaluation sera fondée principalement sur l'atteinte de cet objectif.

Les enseignants doivent impérativement sélectionner parmi les divers objectifs légitimes et possibles ceux qui apparaissent comme fondamentaux et prioritaires. Il est bien difficile et sans

doute peu pertinent de recommander un nombre d'objectifs idéal, mais en termes pratiques, on peut dire qu'au-delà de cinq ou six objectifs, le projet vise un défi probablement inaccessible.

Implication des élèves

Avant d'entreprendre les projets, il est important de clarifier les objectifs avec les élèves. Il est nécessaire qu'ils comprennent pourquoi on met en place un dispositif particulier et quels seront les bénéfices qu'ils pourront en retirer. Sans l'adhésion des élèves, le travail mis en œuvre risque d'être tout à fait inutile.

Brainstorming et évaluation des projets par les élèves

Certaines activités sont construites à partir d'un brainstorming mené par les élèves. Afin d'éviter le risque qu'après que deux ou trois d'entre eux aient précisé leur pensée, les autres se contentent d'y souscrire et pour que chaque élève se sente personnellement concerné, il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

Nous avons également pu constater l'intérêt de proposer un temps de réflexion individuel avant d'entreprendre l'évaluation collective des ateliers avec les élèves.

Jeu de rôles

Dans les projets, plusieurs jeux de rôles sont proposés aux élèves et demandent quelques précisions. Le jeu de rôles n'est pas un jeu de simulation qui reproduit le plus à l'identique une situation et qui amène à une résolution fixée à l'avance. Dans le cadre du jeu de rôles, il conviendra de laisser l'initiative aux élèves. Ce n'est pas tant de parvenir à un résultat qui compte mais bien de faire interagir les élèves sur le plan émotionnel.

L'utilisation de cet outil permettra aux élèves de se sentir personnellement impliqués et facilitera ensuite l'apprentissage et la compréhension de la situation étudiée. En formulant des attentes claires à l'égard du jeu de rôles, l'enseignant évitera des désillusions auprès des élèves. Ceux-ci doivent être au clair avec

le fait que l'activité poursuit des objectifs et ne se limite pas à son aspect ludique. On peut aussi, de manière délibérée, ne donner que des attentes limitées si l'objectif du jeu consiste à susciter une réaction émotionnelle relativement forte qui sera exploitée pleinement par la suite.

En outre, l'enseignant ne sera pas surpris si certains élèves résistent à entrer dans la peau d'un autre personnage. Si le jeu de rôles désinhibe certains élèves, il peut en bloquer d'autres en provoquant un sentiment de dépersonnalisation. Dans ce cas-là, il convient de ne pas forcer l'élève. L'enseignant choisira alors de confier une fonction particulière à l'élève : secrétaire de la séance, observateur d'un point particulier ou d'un moment précis dont il rendra compte par la suite. De cette manière, l'identité de l'élève sera respectée et il s'impliquera à sa façon dans l'activité.

Pour atteindre ses objectifs, la conduite du jeu de rôles nécessite également une implication forte de l'enseignant. Il est aussi un acteur, non seulement dans la mise en situation initiale, mais aussi comme relanceur, complexificateur de l'activité.

Plus le jeu de rôles sera prégnant plus il sera nécessaire d'effectuer un débriefing. Cela est nécessaire au niveau émotionnel et servira ensuite de base de départ pour l'activité.

Enfin, l'enseignant veillera à laisser pleinement le leadership à l'analyse individuelle et collective de la classe. Son analyse n'interviendra qu'après que les élèves ont formulé leurs propres conclusions. Évidemment, il veillera aussi dans son intervention à ne pas purement et simplement éliminer les conclusions des élèves au profit des siennes. Il s'agira pour lui de mettre différents éléments en perspective, d'amener des précisions absentes du jeu ou de la situation mise en parallèle.

Evaluation

L'évaluation des projets est indispensable, non seulement pour apprécier l'atteinte des objectifs mais aussi, pour permettre aux acteurs d'exprimer et de partager leur ressenti par rapport au projet.

Les axes d'évaluation ne doivent pas se baser exclusivement sur l'organisation du projet, mais aussi et surtout sur les effets qu'il induit tant sur l'école que sur la classe et l'intégration des élèves.

Partenariats

Les enseignants insistent sur l'importance de travailler en équipe, en impliquant tous les professeurs, dans toutes les disciplines, ainsi que tous les autres membres de l'équipe éducative (éducateurs, membres du CPMS, etc.). La transversalité donne du sens au travail qui est réalisé et pose un cadre commun qui permet à l'élève de se situer et d'exercer ses nouvelles compétences.

Continuité

La continuité est indispensable si l'on veut être efficace. Les enseignants doivent revenir régulièrement sur le travail qui a été amorcé pour permettre à l'élève d'exercer ses nouvelles compétences.

2. L'école

Les acquis et les programmes

Les enseignants soulignent la difficile adéquation entre le programme à respecter et le niveau très faible de certains élèves.

Les besoins

Les enseignants soulignent aussi l'importance d'intervenir au niveau des pratiques d'enseignement en construisant des outils adaptés aux difficultés des élèves dans chaque discipline (français, mathématiques, sciences, etc.).

L'hétérogénéité des classes

Dans certaines classes de première, notamment à cause du choix des options et des années complémentaires, le regroupement d'élèves en difficulté rend le travail d'autant plus difficile. Certaines classes sont très difficiles à gérer tandis que d'autres ne posent aucun problème.

Le rassemblement des élèves en difficulté dans un groupe restreint est une stratégie qui est parfois utilisée, notamment pour les années complémentaires⁴. Elle peut à première vue paraître pertinente dans la mesure où l'on peut adapter les méthodes de travail et les pratiques d'enseignement aux difficultés ressenties par les élèves. Cependant, elle pose aussi un certain nombre de problèmes inhérents à ce type de classe : les élèves se sentent stigmatisés et développent des comportements inadaptés, les difficultés sont concentrées dans une classe, on observe souvent une érosion des curriculums et enfin, les enseignants se sentent dépassés et frustrés par le peu de progrès réalisés par les élèves.

Conseils pour l'exploitation des projets

Afin de préciser au mieux les situations envisagées lors des ateliers, des astuces et des fiches didactiques sont à votre disposition dans le document :

M = Fiche didactique

NB : dans le présent rapport, les fiches didactiques se trouvent en annexe 2 page 109. Un lien hypertexte permet d'accéder directement à chacune d'entre elles.

A = Astuces

⁴ L'année complémentaire permet à un élève de parcourir le premier cycle de l'enseignement secondaire avec une année supplémentaire. Elle peut être organisée en fin de première année ou en fin de deuxième.

LES HABILITES SOCIALES

Les habiletés sociales favorisent l'intégration de l'individu dans la société. Elles se développent dès la naissance grâce aux interactions qui s'engagent entre le nouveau-né et ses parents. Au fur et à mesure du développement de l'enfant, son milieu social va s'élargir, il va davantage interagir avec ses pairs et les autres adultes, dont ses enseignants et ses éducateurs.

La baisse de rendement observée est souvent associée aux compétences sociales de l'élève. Dans ce contexte, les enseignants décrivent certains élèves comme bruyants, agités et inattentifs, et soulignent leur difficulté à gérer les conflits qui naissent entre eux et l'impact négatif que ceux-ci ont sur le bon déroulement des activités d'enseignement durant les heures de cours. Cette ambiance de classe survoltée empêche les élèves de se concentrer sur leur travail et de rester attentifs.

Pour que les élèves développent des habiletés sociales, il faut prévoir des moments où l'on s'engage, d'une façon ou d'une autre, à enseigner ou démontrer comment s'articulent ces habiletés. Par exemple, nous ne pouvons imaginer que les élèves développeront des attitudes solidaires par le simple fait de travailler en équipe.

Dès lors, l'organisation d'ateliers d'entraînement aux habiletés sociales peut constituer un levier pour le développement de celles-ci chez les élèves en difficulté. Il est conseillé de proposer des conditions d'apprentissage qui leur permettent de développer des habiletés sociales, notamment au niveau des relations qu'ils entretiennent entre pairs, du climat de classe et des règles de vie en groupe.

Objectifs

Le projet vise deux niveaux d'objectifs.

Au niveau des élèves, il s'agit de les encourager à se respecter davantage l'un l'autre mais aussi à leur apprendre à gérer les conflits autrement que par le recours à la violence verbale ou

physique. L'objectif est de les amener à réfléchir sur les alternatives à de tels comportements et à leur proposer des outils concrets pour faire face à ce genre de situations.

Le souci est aussi de soutenir l'enseignant dans ses actions quotidiennes. Notamment en le conduisant à mener une réflexion sur les besoins que manifestent les élèves qui développent de tels comportements en classe, en identifiant les difficultés, les causes possibles et les solutions envisageables. Enfin, il convient de l'amener à se représenter la situation et à exprimer ses attentes en termes d'engagement scolaire et de comportements.

Présentation du projet

Ce projet porte sur l'animation d'ateliers visant à encourager les élèves à développer certaines habiletés sociales. Des outils concrets qui leur permettent de gérer les conflits qui naissent entre eux sont proposés. Les animations sont organisées de manière à amener progressivement les étudiants à se respecter davantage. Les activités proposées portent sur l'approche du concept d'empathie, la réalisation d'un pacte et la gestion des conflits à travers des techniques de résolution de problèmes et de négociation.

Âge : 12-15 ans

Type d'activité : Ateliers

Durée : 1 journée / continuité durant l'année scolaire

Durant une journée, six ateliers sont proposés aux élèves et animés par deux enseignants :

Premier atelier « Percevoir les aspects de sa personnalité » : cet exercice instaure un climat favorable aux différentes animations proposées. L'objectif est d'aller plus loin dans la connaissance de soi et des autres en utilisant différentes perceptions subjectives et en ayant recours à la représentation symbolique.

Deuxième atelier « Se traiter les uns et les autres avec respect » : cette activité permet aux élèves de déterminer comment ils aimeraient être traités et comment se témoigner du respect les uns les autres. L'objectif final est de réaliser un pacte que chaque élève signe et qui témoigne du fait que chacun tentera désormais de traiter les autres avec respect.

Troisième atelier « Démontrer de l'empathie » : cet exercice aide les élèves à comprendre le concept d'empathie. Il s'agit également d'insister sur l'importance de manifester de l'empathie à autrui et d'aborder les différentes manières d'y parvenir.

Quatrième atelier « Comprendre les conflits » : cette activité explique aux élèves l'escalade des conflits, mais aussi quel est le meilleur moyen pour les stopper.

Cinquième atelier « La résolution de problèmes » : cet exercice montre aux élèves comment gérer un conflit à travers la résolution de problèmes. Ils sont donc encouragés à réfléchir avant d'agir afin d'éviter le recours à la violence pour faire face au conflit.

Sixième atelier « Comment négocier » : cette activité apprend aux élèves à gérer un conflit par la négociation.

La rencontre se termine par un débriefing où élèves et animateurs expriment ce qu'ils ont apprécié ou non pendant les animations et ce que les ateliers leur ont apporté.

Présentation de l'outil

L'objectif de la rencontre est d'apprendre à mieux se connaître et à améliorer les échanges entre les élèves et l'ambiance de la classe. De manière plus spécifique, il s'agit d'aider les élèves à gérer les conflits et à se respecter davantage les uns et les autres.

Pour instaurer un climat favorable au sein du groupe avant de commencer les ateliers, un exercice sur la perception de soi et des autres est proposé aux élèves. Celui-ci est aussi un moyen

original de se présenter aux autres membres du groupe : ce n'est pas l'élève lui-même qui se présente, mais son partenaire.

1. PERCEVOIR LES ASPECTS DE SA PERSONNALITE

Cet exercice incite l'élève à s'interroger sur l'image qu'il a de lui, des autres, mais aussi sur la manière dont il se perçoit dans le regard de l'autre.

Durée : 30 minutes

Objectif

Aller plus loin dans la connaissance de soi et des autres en utilisant différentes perceptions subjectives et en ayant recours à la représentation symbolique.

Déroulement

Les élèves sont répartis en binômes, chacun reçoit un document reprenant neuf catégories de mots – animaux, oiseaux, couleurs, moyens de communication, chiens, boissons, musique, moyens de transports et sports - pour décrire son partenaire.

M Fiche didactique 1.1 : - Liste de mots -

A partir de la liste reçue, l'élève choisit un mot dans chaque catégorie pour décrire son partenaire et justifie son choix. Le but de l'exercice est de décrire les qualités de son partenaire à partir de représentations symboliques (catégories de mots).

A L'animateur doit régulièrement recadrer les élèves en veillant à ce que leurs choix correspondent à de vraies qualités et pas à des faiblesses.

Par exemple :

Elève : « Moi j'ai choisi la tortue parce qu'il est plutôt lent »

Animateur : « Oui, mais quels sont les avantages à être une tortue ? Par exemple, la tortue a une carapace qui lui permet de se protéger facilement. Trouves-tu que ça correspond à ton partenaire ? »

ATTENTION : Certaines catégories de mots sont plus difficiles à interpréter que d'autres, comme par exemple les couleurs.

L'animateur invite d'abord l'élève à dire à quoi lui fait penser le mot pour ensuite repérer dans les associations d'idées qu'il fait ce qui pourrait être considéré comme une qualité et être attribué à son partenaire.

Par exemple :

Prenons la couleur jaune :

- Animateur : « A quoi te fait penser la couleur jaune ? »

- Elève : « Au soleil, à la chaleur, à la lumière, etc. »

- Animateur : « Si tu choisis la couleur jaune pour décrire ton partenaire, est-ce que c'est parce que tu penses qu'il est chaleureux, joyeux, etc. ? »

Un débriefing est ensuite réalisé en groupe et porte sur la manière dont chacun a vécu l'exercice. Il est important que chacun puisse avoir un temps pour s'exprimer.

A L'élève a un droit de réponse sur la manière dont son partenaire l'a décrit. Il peut exprimer en quoi il se retrouve ou ne se retrouve pas dans la description qui a été faite de lui et dans le choix des mots.

2. SE TRAITER LES UNS LES AUTRES AVEC RESPECT

Cet atelier permet aux élèves de déterminer comment ils aimeraient être traités et comment se témoigner du respect les uns envers les autres.

Durée : deux périodes de 50 minutes.

Objectif

Aboutir à la création d'un pacte où chacun s'engage à adopter une attitude plus respectueuse envers les autres élèves.

Brainstorming

Les élèves sont d'abord invités à une recherche collective d'idées sur les manières dont ils n'aiment pas être traités.

A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

La question suivante leur est posée :
« Quelles sont les situations où tu n'as pas aimé la manière dont tu as été traité ? »
A travers cet exercice, les élèves sont amenés à réfléchir sur la notion de respect. En partant de leurs expériences personnelles, ils s'interrogent sur les comportements agressifs et sur leurs conséquences : « Je me sens comment lorsque l'on est agressif avec moi ? »
Chacun exprime ses idées et celles-ci sont notées au tableau.

A Il est important que les idées énoncées soient affichées et que les élèves puissent y revenir à tout moment.

Jeu de rôles

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5 élèves.
1. Dans chaque sous-groupe, deux élèves volontaires illustrent une des situations répertoriées lors du brainstorming.
2. Une fois les situations jouées, il leur est demandé de déterminer pour chaque situation comment ils auraient souhaité être traités : « Comment aurais-tu voulu que ça se passe ? »
3. Ensuite, ils jouent la manière dont ils souhaiteraient être traités : « Comment aurait-il dû réagir pour ne pas blesser l'autre ? »

Réalisation d'un pacte

Dans l'objectif de réaliser un pacte où chacun s'engage à respecter l'autre, les élèves imaginent un petit texte à écrire, décrivant les engagements de chacun.

A Par exemple :
« Je m'engage à être poli, à rester calme, à écouter les autres lorsqu'ils parlent, etc. »

Il est nécessaire de laisser les élèves fixer leurs engagements ensemble, ils doivent arriver à un consensus sur les règles qui seront à respecter et s'y engager.

Un feedback est ensuite réalisé et, dans chaque sous-groupe, un porte-parole lit le texte élaboré par les élèves. Une fois la présentation de chaque sous-groupe terminée, les élèves doivent se mettre d'accord sur un texte commun.

M **Fiche didactique 1.2** : - Un exemple de support pour le pacte -

L'objectif final est d'amener les élèves à s'engager à respecter toutes les règles formulées par l'ensemble du groupe. Cet engagement se concrétise par la signature de l'élève. L'enseignant peut également signer le pacte et s'engager lui aussi à respecter les mêmes règles.

A Le support du pacte peut être réalisé par les élèves eux-mêmes (bricolage, collage, dessin, photos, etc.).

Un élève peut parfois refuser de signer le pacte :

- si une ou plusieurs règles ne lui conviennent pas : revoir l'ensemble des règles et, si nécessaire, les réexpliquer ou les modifier pour qu'elles conviennent à tous ;
- si l'élève est en désaccord avec le fait même de s'engager à respecter un pacte : accepter sa décision et lui expliquer les conséquences que celle-ci implique. S'il refuse d'appliquer les règles, celles-ci ne lui seront pas non plus appliquées en retour : « Si tu te permets d'insulter les autres, ils se permettront de t'insulter aussi ». Il est important de clarifier avec l'élève l'implication que son choix aura pour lui et pour son intégration dans le groupe classe.

Enfin, le pacte ne peut être valide que s'il vaut pour la relation avec l'enseignant titulaire et pour tout enseignant intervenant dans la classe.

3. DEMONTRER DE L'EMPATHIE

L'idée est de favoriser l'empathie des élèves.

Objectif

L'exercice consiste à entraîner l'élève à développer son empathie.

C'est quoi l'empathie ?

Pour débiter l'atelier, on demande à un élève de consulter la définition du mot « empathie » au dictionnaire et, de la partager avec le reste de la classe.

Jeu de rôle

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5.
Une paire de chaussures est distribuée dans chaque sous-groupe.

M Pour réaliser cet exercice, plusieurs paires de chaussures sont nécessaires (une paire par sous-groupe). Si possible des styles différents, par exemple, des escarpins, de bottes en caoutchouc, des baskets, des pantoufles, etc.

Les élèves doivent imaginer une histoire sur la personne qui a porté la paire de chaussures et ce qu'elle aurait pu ressentir.

A Si les élèves sont à court d'idées, on peut les stimuler en posant quelques questions :

- Qu'a fait cette personne ?
- Que lui est-il arrivé ?
- Comment a-t-elle réagi ?
- Comment se sentait-elle ?

Le but de cet exercice est d'amener les élèves à se mettre dans la peau de l'autre : « Se mettre dans les chaussures de l'autre ».

Un feedback est ensuite réalisé et un membre de chaque sous-groupe raconte l'histoire qu'ils ont imaginée.

Lors de ce feedback, l'animateur doit essayer de rebondir sur les interventions des élèves afin de mettre l'accent sur l'importance de manifester de l'empathie à autrui et sur les différentes manières d'y parvenir.

A L'objectif du feedback est double :

1. Faire réfléchir l'élève sur la nécessité de manifester de l'empathie.

Question à poser :

- A quoi sert l'empathie ?

Eléments de réponse possibles :

- A comprendre l'autre, ses comportements, ses réactions, ses émotions, etc.
- A s'adapter aux comportements de l'autre.

2. Manifester son empathie à l'autre.

Question à poser :

- Comment exprimer à l'autre que l'on comprend ce qu'il vit ?

Phrases type :

- « Ça doit être dur ce que tu vis » ;
- « Je comprends que ça ne doit pas être évident pour toi » ;
- « Si j'étais à ta place, je sais que ce ne serait pas facile ».

4. COMPRENDRE LES CONFLITS

Cet exercice aide les élèves à comprendre l'escalade des conflits.

Objectif

Comprendre le processus d'escalade du conflit et pouvoir détecter le moment le plus opportun pour le stopper.

Brainstorming

Les élèves sont d'abord invités à une recherche collective d'idées sur la définition du conflit.

A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

Question à poser :

- C'est quoi un conflit ?
- Comment un conflit peut-il s'aggraver ?

Les élèves répertorient les idées de chacun et celles-ci sont notées au tableau.

A travers cet exercice, les élèves sont amenés à réfléchir à la notion de conflit. Les expériences de chacun enrichissent la discussion et, généralement, les élèves ont beaucoup de choses à dire sur le sujet.

A Il est important que les idées énoncées soient affichées et que les élèves puissent les lire à tout moment.

Déroulement

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5 élèves. Chaque élève reçoit une copie du document : « Comment un conflit peut-il empirer ? »

M **Fiche didactique 1.3** : Document - L'escalade des conflits -

Différentes situations illustrant un conflit sont proposées aux élèves.

M **Fiche didactique 1.4** : Document - Situations et questions pour aborder l'escalade des conflits -

1. Les élèves doivent partir d'une des situations proposées pour imaginer l'évolution possible du conflit, étape par étape.
2. Ensuite, ils doivent préciser le moment le plus opportun pour arrêter le conflit et tenter de négocier autrement.

Un feedback est ensuite réalisé et un membre de chaque groupe raconte la manière dont la situation choisie aurait pu évoluer et à quel moment il faudrait stopper le conflit.

A Il est intéressant de demander aux élèves de justifier leur choix quant au moment de stopper le conflit. L'animateur pourra rebondir sur les justifications des élèves et établir des liens avec l'exercice suivant.

Quel est le meilleur moment pour stopper un conflit ?

A partir du feedback, une réflexion est menée sur le meilleur moment de stopper un conflit.

Questions à poser :

- Quand faut-il commencer à régler les conflits avec les autres ?
- Quel est le meilleur moment pour stopper un conflit et éviter que la situation ne s'envenime ?

Le but de l'exercice est de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de stopper rapidement un conflit pour éviter l'escalade.

5. COMMENT GERER LES CONFLITS : REFLECHIR AVANT D'AGIR

Cet exercice aide les élèves à s'arrêter pour réfléchir avant d'agir lors de situations conflictuelles.

Objectif

L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir aux alternatives à la violence physique ou verbale comme solutions aux conflits.

Que faire pour stopper ou éviter un conflit ?

Les étapes de la résolution d'un problème sont parcourues avec les élèves.

M **Fiche didactique 1.5** : Document - Situations et questions pour aborder les étapes de résolution du conflit -

Jeu de rôle

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5 élèves. Une fiche de résolution de problème est distribuée à chacun.

M **Fiche didactique 1.6** : Document - Grille de résolution de problèmes -

Les élèves tentent d'illustrer les différentes étapes de la résolution de problèmes à partir d'une situation proposée dans la fiche 1.5.

Chaque groupe discute de la manière dont le problème pourrait être résolu à l'aide de la grille de résolution de problèmes.

Un feedback est ensuite réalisé et un membre de chaque groupe explique quelles solutions ont été envisagées et celle qui a été choisie pour résoudre le problème.

6. LA NEGOCIATION COMME GESTION DES CONFLITS

Cet exercice aide les élèves à gérer les conflits par la négociation.

Objectif

L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir aux alternatives à la violence physique ou verbale comme solutions aux conflits.

Brainstorming

Les élèves sont d'abord invités à une recherche collective d'idées sur la définition de la négociation.

A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

Question à poser :

- C'est quoi négocier ?
- A quoi ça sert ?

Les étapes de la négociation

Quelles sont les étapes de la négociation ?

M **Fiche didactique 1.7** : Document - Les étapes de la négociation et mises en situations -

D'abord, deux ou plusieurs personnes sont en conflit, en désaccord. Chaque personne explique ce qu'elle veut de manière précise (quoi ? quand ? comment ? pourquoi ?). Chaque personne donne des solutions pour résoudre le problème. Les deux personnes choisissent ensemble la solution qui convient le mieux à chacun.

Déroulement

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5. Chaque élève reçoit une copie de la feuille « Comment négocier ? ».

M **Fiche didactique 1.8** : Document « Comment négocier ? »

A partir des situations proposées dans la fiche 1.7, les élèves discutent de la manière dont elles pourraient être négociées à l'aide de la fiche 1.8.

Un feedback est ensuite réalisé et un membre de chaque groupe raconte la manière dont la situation choisie a été négociée.

7. DEBRIEFING DE LA JOURNEE

En fin de journée, une évaluation globale des ateliers est réalisée. Chaque élève est invité à dire ce qu'il a pensé des différents ateliers.

M **Fiche didactique 1.9** : Document annexe « Evaluation élève »

Suggestions et remarques

Organisation

Les enseignants suggèrent que la demi-journée soit commuée en plusieurs séances de deux fois cinquante minutes, à concurrence d'une ou deux fois par mois. Ils insistent sur l'importance de faire les choses de façon plus régulière et plus répétitive.

Contenu des ateliers

Les situations choisies pour les jeux de rôle peuvent, dans certains cas, nécessiter des modifications. Elles ne sont pas toujours adaptées aux situations que les élèves rencontrent réellement et elles apparaissent parfois trop redondantes.

Continuité

La continuité est indispensable si l'on veut être efficace. L'enseignant doit revenir régulièrement sur le travail qui a été amorcé :

- Le pacte est un excellent moyen d'assurer une continuité : l'application ou la non-application des règles définies dans le pacte sont autant de situations sur lesquelles s'appuyer pour que les élèves puissent appliquer ce qu'ils ont appris durant les ateliers.

- Le respect du pacte devient un premier pas vers le respect du règlement d'école. Le pacte permet aux élèves de tester les

conséquences positives d'une attitude plus respectueuse à l'égard des autres. Celles-ci encouragent l'élève à persévérer dans l'entraînement de ses nouvelles habiletés. En percevant les avantages de tels comportements, il sera plus enclin à les développer des attitudes positives quelles que soient les règles à respecter.

Remarques

Les insultes entre élèves semblent la norme et intégrées à un code de communication particulier : « *Tout le monde insulte tout le monde ...* »

Même si les ateliers ont trait aux habiletés sociales, les comportements de certains élèves sont parfois difficiles à gérer. Il est important, avant de commencer les activités, d'établir des règles de fonctionnement en groupe afin d'offrir un cadre de travail propice aux apprentissages.

Les habiletés sociales visées dans ces ateliers ne sont pas exhaustives, elles ont été choisies en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Avec un même cadre d'ateliers, d'autres habiletés sociales peuvent être travaillées.

LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE ET LES METHODES DE TRAVAIL

Entre un écolier qui apprend plus lentement que ses pairs, un autre qui manque d'organisation, un autre encore qui éprouve des difficultés d'attention et enfin, celui qui ne comprend pas ce qu'on attend de lui, quel est le point commun ? Tous présentent, à divers degrés, des difficultés d'apprentissage.

La baisse de rendement observée est associée aux difficultés d'apprentissage qui sont souvent elles-mêmes liées aux méthodes de travail. Dans ce contexte, les enseignants décrivent le manque d'organisation des élèves dans le raisonnement, le travail écrit et les actes, et soulignent les fréquentes tensions et disputes qui naissent entre eux. Ils sont très inattentifs, facilement distraits, avec une faible capacité d'attention et de concentration sur leur travail et des habitudes d'étude peu efficaces. Certains manifestent des difficultés de mémorisation et des difficultés à se rappeler les consignes. On observe également un manque de confiance en soi pour les domaines scolaires et un déficit de la motivation lié à des échecs successifs.

Les élèves sont blessés dans leur estime d'eux-mêmes ce qui peut expliquer la présence de comportements de susceptibilité, celle-ci pouvant être comprise comme une réaction défensive protégeant un ego déjà fragilisé. Ainsi, ils ne voient pas pour quelle raison ils doivent s'investir davantage dans leur scolarité puisqu'ils ont l'impression qu'ils seront inévitablement en situation d'échec.

Selon les enseignants, l'élève en difficulté ne présente généralement pas une ou quelques difficultés précises, limitées, mais bien une « constellation » de difficultés parfois inextricables et dont plusieurs sont plus transversales comme par exemple l'attention, la concentration et l'organisation du travail scolaire. La multiplication des problèmes constitue un frein important à l'efficacité possible d'une intervention.

Pour que les élèves puissent faire face à leurs difficultés, l'entraînement à certaines compétences transversales doit être privilégié. Il faut prévoir des moments où l'on s'engage à offrir un contexte de travail qui permette à l'élève de développer des stratégies d'apprentissage efficaces.

Objectifs

Le projet vise deux niveaux d'objectifs.

Chez les élèves, à partir de situations concrètes, l'objectif est l'entraînement et le développement de stratégies d'apprentissage : améliorer son attention et sa concentration, et apprendre à connaître et à surveiller son fonctionnement intellectuel.

Amener l'enseignant à réfléchir sur la manière dont il peut appréhender les situations qui favorisent le développement de compétences transversales.

Présentation du projet

Ce projet porte sur le développement de stratégies qui permettent à l'élève de remédier à ses difficultés d'apprentissage et d'apprendre à apprendre : organiser et planifier son temps de travail, améliorer sa concentration.

Âge : 12-15 ans

Type d'activité : Ateliers

Durée : 1 demi-journée / continuité durant l'année scolaire

Dans un premier temps, le travail est axé sur la concentration, l'attention et la mémorisation. A partir de différents exercices et d'événements concrets vécus au sein de l'atelier, les élèves sont amenés à construire des outils qui leur permettent d'améliorer ces trois domaines (concentration, attention et mémorisation). Cette première partie de l'atelier vise à développer des habitudes d'autorégulation métacognitive : apprendre à surveiller son

fonctionnement intellectuel et à développer des stratégies efficaces pour améliorer son attention et sa concentration.

Dans un second temps, l'intervention s'oriente vers la mise au travail. A partir de différents exercices, les élèves sont amenés à réfléchir sur l'utilisation du journal de classe et l'outil qu'il peut constituer dans la gestion de leur travail scolaire. Cette seconde partie de l'atelier vise à développer des stratégies efficaces pour améliorer l'organisation, la gestion et la réalisation de son travail scolaire.

OUTIL

Les ateliers proposés portent sur l'entraînement et le développement de stratégies d'apprentissage, et plus précisément, sur la concentration et la mémorisation, et sur l'outil « journal de classe ».

Une demi journée est consacrée à la mise en place d'ateliers. La séquence est divisée en deux temps :

1. Développement de stratégies d'apprentissage: la concentration et la mémorisation ;
2. Les particularités de l'outil « Journal de classe ».

1. LA CONCENTRATION ET LA MEMORISATION

Cet atelier permet aux élèves d'entraîner et de développer des stratégies d'apprentissage en optimisant leurs capacités de concentration et de mémorisation.

Objectifs

- Appropriation des concepts de concentration/mémorisation.
- Prendre conscience des moments où l'on commence à se concentrer/déconcentrer de la tâche.
- Développer des stratégies efficaces pour améliorer son attention et sa concentration.
- Développer des habitudes d'autorégulation métacognitive : apprendre à surveiller son fonctionnement intellectuel.

<p>Brainstorming</p> <p>Durée : 15 min</p> <p>Les élèves sont invités à une recherche collective d'idées sur les concepts de mémorisation et de concentration.</p>
<p>A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.</p>
<p>Questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se concentrer c'est quoi ? - Mémoriser c'est quoi ? <p>Les élèves répertorient les idées de chacun et celles-ci sont notées au tableau.</p>
<p>A Il est nécessaire de diviser le tableau en deux parties : une qui définit le premier concept et l'autre le deuxième.</p>
<p>A travers cet exercice, les élèves sont amenés à réfléchir sur les deux concepts qui leurs sont proposés. En partant de leurs expériences personnelles, ils s'interrogent sur les mécanismes qui favorisent et définissent les actes de se concentrer et de mémoriser.</p>
<p>A Il est important que les idées énoncées soient affichées et que les élèves puissent les lire à tout moment. Ces idées seront réinvesties plus tard, lorsque les élèves auront expérimenté les concepts à travers deux exercices.</p>
<p>Exercice 1 « Les couleurs »</p> <p>Durée : 30 min</p> <p>L'exercice consiste à dire à haute voix la couleur dans laquelle le mot est affiché et bien sûr, le mot affiché est un mot désignant une couleur.</p>
<p>M Fiche didactique 2.1 : Document – Exercice 1 -</p>

<p>En groupe, chaque élève, à tour de rôle, doit dire à haute voix la couleur dans laquelle le mot est affiché. L'élève doit être attentif au moment où il doit intervenir (suivre la liste de mots par ordre de passage), il doit aussi être à l'écoute des autres et se concentrer sur la couleur du mot pour ne pas le lire.</p>
<p>A Cet exercice se réalise très bien en grand groupe.</p>
<p>Lorsque les élèves ont terminé l'exercice, ils sont invités à exprimer les stratégies qu'ils ont développées pour se concentrer sur la tâche.</p>
<p>A Les idées sont également affichées au tableau, une colonne doit être réservée à cet effet.</p>
<p>Exercice 2 : « Je retiens »</p> <p>Durée : 30 min</p> <p>L'exercice consiste à mémoriser un maximum de mots en un temps limité.</p>
<p>M Fiche didactique 2.2 : Document – Exercice 2 -</p>
<p>On propose aux élèves un tableau de 20 mots qu'il aura 3 minutes pour mémoriser. Ensuite, on cache le tableau et il doit réécrire un maximum de mots en 3 minutes.</p> <p>Pour que l'exercice soit intéressant, les mots proposés sont liés par le sens (lion, vache, poule – porte, livre, ciseau – rouge, vert, noir) ou par le son (tortue, tomate – vache, valise) ou par le nombre de lettres (lion, bleu – rouge, vache) pour faciliter la mémorisation. Enfin, il y a un équilibre entre le nombre de mots faciles à écrire (ex : lion) et ceux dont l'orthographe est moins évidente (ex : trottinette).</p> <p>Lorsque les élèves ont terminé l'exercice, ils sont invités à exprimer les stratégies qu'ils ont développées pour retenir un</p>

maximum de mots. Les animateurs interviennent sur les différentes stratégies possibles :

- retenir au niveau du sens des mots : animaux – objets – légumes – couleurs
- retenir par nombre de lettres
- retenir à partir des sons
- retenir les mots faciles à écrire et les mots plus difficiles

A Les idées sont également affichées au tableau, une autre colonne doit être réservée à cet effet.

Les élèves apprécient cette partie de l'exercice, ils interviennent beaucoup et ils décrivent des techniques originales pour retenir les mots demandés. Certains se retrouvent parfois en partie dans la démarche des autres, ce qui provoque des discussions intéressantes entre les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage (mémorisation).

Retour sur les activités

Durée : 30 min

Un temps est ensuite consacré à une confrontation entre les premières réflexions des élèves et les expériences qu'ils ont vécues lors des deux exercices.

A C'est au cours de cette activité que l'on exploite les idées qui ont été affichées au tableau :

- Brainstorming : « C'est quoi se concentrer ? - C'est quoi mémoriser ? » ;
- Exercice 1 : La concentration ;
- Exercice 2 : La mémorisation.

Questions à poser :

- Pourquoi a-t-on parlé de la concentration et de la mémorisation ?
- Quel lien peut-on faire entre la concentration et la mémorisation ?
- On doit se concentrer pour mémoriser quelque chose, mais il ne suffit pas d'être concentré pour bien mémoriser. Pourquoi ?

- Pourquoi suis-je plus facilement concentré lorsque je regarde un film qui me plaît ou lorsque je joue à un jeu vidéo, qu'au cours de mathématiques ou de français par exemple ?

A partir des représentations initiales des élèves (brainstorming) et de l'expérience vécue lors des deux exercices, l'objectif est de favoriser l'intégration des concepts et d'entraîner les élèves à identifier les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour apprendre.

2. L'OUTIL JOURNAL DE CLASSE

Cet atelier vise à encourager l'utilisation du journal de classe comme un outil pratique permettant d'organiser son travail scolaire.

Objectifs

- Développer des stratégies efficaces pour améliorer l'organisation et la réalisation de son travail scolaire ;
- Utiliser de façon efficace son journal de classe.

Le journal de classe, c'est quoi ?

Durée : 50 min

L'exercice consiste à aller noter au tableau deux ou trois mots qui représentent, pour l'élève, le journal de classe.

A C'est une phase importante, qui demande à l'élève de verbaliser et de chercher du sens, à partir des mots qu'il choisit, à ce qu'il pense du journal de classe :

- Le journal de classe, il représente quoi pour moi ? ;
- Le journal de classe, c'est quoi ?.

Questions à poser :

- Si je devais définir le concept « journal de classe » en trois mots, quels seraient-ils ?
- Lorsque je pense à mon journal de classe, quels mots me viennent à l'esprit ?

Une fois que tous les élèves ont été noter leurs trois mots au tableau, avec l'aide des animateurs, ils les classent par catégories.

A Très vite, des catégories apparaissent dans les réponses des élèves. On peut retrouver :

- Le journal de classe comme moyen de communication entre la famille et l'école ;
- Le travail scolaire : les devoirs, les leçons et les travaux ;
- La discipline : les mauvaises notes, les retenues, etc ;
- Les bilans : les dates de révision, les horaires d'examen, etc.

Une autre catégorie apparaît également, ce sont les affects des élèves. En effet, au-delà du travail scolaire ou de la discipline, le journal de classe représente aussi des situations plus ou moins difficiles qui teintent fortement la représentation de l'élève.

Exemples de réponses des élèves :

- « Colère, parce que lorsque que je rentre à la maison avec une mauvaise note, mon père se met très en colère » ;
- « Fatigué, parce ce que tout le travail que je dois faire est noté dedans » ;
- « Peur, parce que j'ai peur lorsque je dois faire signer une retenue ».

Certains élèves utilisent des termes très durs pour exprimer ce qu'ils ressentent. Il n'est pas rare de voir apparaître des mots tels que « mort » ou « détruire ». Dans ce cas, on peut interpréter le choix du mot comme le besoin d'exprimer quelque chose de fort, qui est lourd de sens.

Mon journal de classe en image

Durée : 50 min

L'exercice consiste à illustrer sa représentation du journal de classe. Les élèves vont devoir choisir trois mots dans toutes les

idées qui ont été précédemment notées au tableau et illustrer ces trois mots à l'aide d'un dessin.

Questions à poser :

- Si je devais m'en faire une image, que représenterait pour moi le journal de classe ?
- Si je devais dessiner mon journal de classe, comment le dessinerais-je ?

Le journal de classe : pourquoi est-ce un outil pour l'école ?

Durée : 60 min

Chaque élève est invité à expliquer son dessin, ce qu'il représente.

A Cette activité prend du temps, chaque élève doit bénéficier de quelques minutes pour commenter son dessin et justifier des trois mots qu'il a sélectionnés.

Ensuite, à partir des catégories de mots faites lors du premier exercice, les élèves, avec l'aide des animateurs, chercheront à répondre à la question : « En quoi le journal de classe est-il un outil indispensable pour l'école ? »

Réalisation d'une affiche

Durée : 50 min

Pour conclure, les élèves sont invités à réaliser une grande affiche qui rappelle en quoi le journal de classe est un outil indispensable pour l'école.

A Il est nécessaire d'utiliser un support suffisamment grand pour que les élèves puissent le décorer (avec des magazines, de la peinture, etc.).

Cette affiche constituera un support sur lequel l'enseignant pourra s'appuyer quotidiennement pour entraîner les élèves à

utiliser leur journal de classe de façon efficace.

3. DEBRIEFING DE LA MATINEE

Durée : 20 min

Chaque élève est invité à exprimer son ressenti sur la matinée :

- Qu'est-ce que j'ai le mieux aimé ?
- Qu'est-ce que j'ai le moins aimé ?
- Pourquoi ?

Suggestions et remarques

Contenu des ateliers

Les situations choisies pour les exercices peuvent, dans certains cas, nécessiter des modifications. Elles ne sont pas toujours adaptées aux situations que les élèves rencontrent réellement.

Continuité

La continuité est indispensable si l'on veut être efficace. L'enseignant doit revenir régulièrement sur le travail qui a été amorcé :

- L'étude encadrée peut être le lieu pour expérimenter le développement de stratégies d'apprentissage efficaces : chaque heure d'étude est consacrée à un cours et à la réalisation des devoirs qui en découlent. Une méthodologie bien définie est appliquée par les élèves, de façon systématique et pour chaque cours. L'enseignant y prend d'abord une place active en intervenant régulièrement (rappel des consignes de travail, liens avec les stratégies apprises lors de l'atelier, etc.), pour progressivement intervenir de moins en moins et ainsi inciter les élèves à prendre de l'autonomie face à leur travail scolaire.

Remarque :

Au terme du projet, les enseignants restent un peu amers vis-à-vis des progrès réalisés par les élèves. Ils attendaient davantage de ce projet, cependant, ils reconnaissent aussi que cette démarche de travail et l'encadrement qui a été apporté aux élèves a empêché ces derniers de décrocher : les élèves gardent l'envie de venir à l'école et sont réguliers.

Enfin, au-delà des compétences transversales, les enseignants soulignent aussi l'importance d'intervenir au niveau des pratiques d'enseignement en construisant des outils adaptés aux difficultés des élèves dans chaque discipline (français, mathématiques, etc.).

LA RELATION ENSEIGNANT-ELEVE ET LA DEMANDE D'AIDE

La relation enseignant-élève est au cœur des préoccupations éducatives, elle influence à la fois la qualité des apprentissages réalisés par l'élève, mais aussi son engagement et sa motivation scolaires.

Il apparaît que la majorité des élèves en difficulté entretiennent de moins bonnes relations avec leurs enseignants, et plus particulièrement avec ceux qui dispensent des matières dans lesquelles ils sont en échec. Certains d'entre eux adoptent des attitudes négatives en classe (comportements perturbateurs, non respect du règlement et des consignes de travail, refus de participer aux activités, etc.) qui, in fine, provoquent des réactions en chaîne de l'enseignant et entachent sérieusement leur relation.

Les élèves en difficulté demandent généralement plus d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont plus souvent hostiles envers eux et qu'ils remettent continuellement en question la gestion du groupe classe. Ces élèves causent des problèmes importants, entraînant habituellement les trois conséquences suivantes : l'enseignant se concentre sur ces élèves, le climat de classe se détériore et les conduites déviantes de ces élèves persistent.

Paradoxalement, ce sont les élèves faibles qui ont le plus besoin du soutien de l'enseignant, notamment pour remédier à leurs difficultés scolaires. Pour que ce soutien soit efficace, l'élève doit être en mesure de demander de l'aide lorsqu'il en ressent le besoin et l'enseignant doit pouvoir y répondre rapidement.

Pour que les élèves puissent faire face à leurs difficultés, il faut prévoir des moments où l'on s'engage à offrir un contexte de travail qui permette à l'élève d'apprendre à demander de l'aide : à choisir le moment, la manière de le faire et la personne adéquate pour y répondre.

Objectifs

Le projet vise deux types d'objectifs.

Tout d'abord, il s'agit d'encourager les élèves à davantage solliciter leurs professeurs lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté, de leur permettre de diminuer leurs doutes et leurs craintes, mais aussi d'être rassurés sur leurs capacités à faire face aux problèmes rencontrés dans leur scolarité en trouvant un soutien et un réconfort auprès d'une personne ressource : l'enseignant.

L'objectif est aussi de soutenir et d'aider l'enseignant dans ses actions quotidiennes. Le conduire à mener une réflexion sur les situations qui favorisent la demande d'aide et surtout, qui lui permettent d'y répondre rapidement.

Présentation du projet

Ce projet porte sur l'animation d'ateliers⁵ visant à encourager les élèves à demander davantage de l'aide aux enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté. Les premières animations sont consacrées à l'identification et à l'expression des sentiments pour ensuite introduire le thème plus spécifique de la demande d'aide.

Âge : 12-15 ans

Type d'activité : Ateliers

Durée : 1 demi-journée / continuité durant l'année scolaire

Durant une matinée, quatre ateliers sont proposés aux élèves et animés par deux enseignants.

Premier atelier « Percevoir les aspects de sa personnalité » : cet exercice permet d'instaurer un climat favorable aux différentes animations proposées. L'objectif est d'aller plus loin dans la connaissance de soi et des autres en utilisant différentes

perceptions subjectives et en ayant recours à la représentation symbolique.

Deuxième atelier « Comprendre ses sentiments » : cette activité vise à identifier plus précisément ses sentiments en amenant les élèves à se demander en quoi cela consiste mais aussi quels sont les indices (physiques, comportementaux, situationnels,...) qui leur permettent de détecter ce qu'ils ressentent.

Troisième atelier « Exprimer ses sentiments » : cet exercice entraîne les élèves à utiliser les différentes manières d'exprimer ses sentiments (discussions, expressions faciales, comportements,...).

Quatrième atelier « Demander de l'aide » : cette activité encourage les élèves à demander de l'aide lorsqu'ils sont en difficulté. Les différentes étapes de la demande d'aide sont parcourues. Par ailleurs, les élèves s'entraînent à aborder la personne aidante de la manière la plus adéquate possible afin d'obtenir l'aide désirée.

La rencontre se termine par un débriefing où les élèves et les animateurs expriment ce qu'ils ont apprécié ou non pendant les animations et ce que les ateliers leur ont apporté.

Outil

L'objectif de la rencontre est d'apprendre à mieux se connaître et de favoriser les échanges entre les élèves, et entre les élèves et leurs professeurs. De manière plus spécifique, il s'agit d'aider les élèves à demander davantage d'aide à leur enseignant lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté.

Pour instaurer un climat favorable au sein du groupe avant de commencer les ateliers, le premier exercice – Percevoir les aspects de sa personnalité - proposé pour les habiletés sociales peut être organisé.

Avant de véritablement travailler la demande d'aide, il est intéressant de d'abord entraîner les élèves à identifier leurs sentiments. En effet, ce processus est identique à celui qui permet d'identifier ses difficultés (introspection).

1. COMPRENDRE SES EMOTIONS

Cet exercice invite les élèves à s'interroger sur la notion d'émotion.

Objectif

Amener les élèves à identifier ce qu'ils peuvent ressentir.

A Définition de l'émotion

Une émotion est une réaction globale, intense et brève, de l'organisme à une situation inattendue, accompagnée d'un état affectif de tonalité pénible ou agréable. Les émotions occupent une place fondamentale en psychologie car elles sont étroitement liées aux besoins, aux motivations et peuvent être à l'origine de troubles mentaux. L'émotion dépend non seulement de la nature de l'agent émotionnel, mais, surtout, de l'individu, de son état actuel physique et mental, de sa personnalité, de ses expériences antérieures et de son interprétation de la réalité. S'il existe des émotions collectives dues à certaines conditions exceptionnelles, l'émotion reste essentiellement individuelle. D'une façon générale, elle se manifeste lorsque le sujet est surpris ou quand la situation dépasse ses possibilités. Elle traduit sa désadaptation et l'effort de son organisme pour rétablir l'équilibre momentanément rompu.

Une émotion est différente d'une sensation, laquelle est directement associée à la perception sensorielle. Une sensation est une conséquence physique directe d'une stimulation (à la température, à la texture...).

Quant à la différence entre émotion et sentiment, celle-ci réside dans le fait que le sentiment est un état affectif complexe, une combinaison d'éléments émotifs et imaginatifs, plus ou moins claire, stable, qui persiste en l'absence de tout stimulus. Les causes de ce phénomène, plus durable que l'émotion et moins violent que la passion, peuvent être d'ordre intellectuel, moral ou

affectif. Ce sont des phénomènes physiques conscients qui colorent affectivement nos perceptions et influencent nos conduites. Les sentiments sont liés aux tendances profondes de l'individu, à ses pulsions, à ses désirs satisfaits ou frustrés.

Brainstorming

Les élèves sont d'abord invités à une recherche collective d'idées sur l'émotion.

A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

La question suivante leur est posée :
« C'est quoi une émotion ? »
Les élèves répertorient les idées de chacun sur la notion d'émotion.
Toutes les idées sont notées au tableau.

A Il est important que les idées énoncées soient affichées et que les élèves puissent les lire à tout moment.

Définition

A partir des idées rassemblées lors du brainstorming, les élèves doivent concevoir ensemble une définition de l'émotion.

A La définition est affichée au tableau.

Exercice sur l'identification des émotions

Afin d'aider et d'entraîner les élèves à identifier leurs émotions, un exercice leur est proposé.
Plusieurs photos sont présentées aux élèves qui doivent essayer d'identifier les émotions qui y sont représentées.

M **Fiche didactique 3.1** : Document - Photos sentiments -

A Cet exercice peut se faire en grand groupe ou en sous-groupes.

2. EXPRIMER SES SENTIMENTS

Cet exercice tente de favoriser l'expression de ses émotions.

Objectif

Entraîner les élèves à exprimer leurs émotions. En effet, ce processus est identique à celui qui permet d'exprimer ses difficultés (communication).

Comment exprimer nos émotions ?

Les élèves apprennent qu'il existe différentes manières d'exprimer ses émotions (en parler, les manifester à travers nos expressions ou nos actes,...).

Jeu de rôles

Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5 élèves.
Un élève volontaire pêche une « vignette émotion » et imagine une situation où il peut la mimer et l'exprimer de différentes manières.

M **Fiche didactique 3.2** : Document - Vignettes émotions -

Les autres élèves tentent alors d'identifier cette émotion. Chaque sous-groupe s'engage ensuite dans un débat sur la manière dont l'exercice a été vécu.

3. DEMANDER DE L'AIDE

Cet atelier aide les élèves à demander de l'aide lorsqu'ils sont en difficulté.

Objectif

Exercer l'élève à demander de l'aide plus facilement lorsqu'il est en difficulté.

Brainstorming

Les élèves sont d'abord invités à une recherche collective d'idées sur la demande d'aide.

A Il est nécessaire de faire précéder le brainstorming d'un très court moment de réflexion individuelle, petite feuille de brouillon à l'appui.

La question suivante leur est posée : « C'est quoi demander de l'aide ? »
A Les idées sont notées au tableau.
<p>Définition A la suite du brainstorming, les élèves réfléchissent ensemble sur la manière dont ils pourraient définir la demande d'aide.</p> <p>Quelles sont les étapes de la demande d'aide ? L'objectif est de parcourir et d'illustrer les différentes étapes par lesquelles nous passons lorsque nous demandons de l'aide :</p> <ul style="list-style-type: none"> - énoncé du problème - nécessité de demander de l'aide - choix de la personne aidante - demande d'aide à la personne concernée
<p>A Une attention particulière est portée sur cette dernière étape et à la manière la plus adéquate pour interpeller la personne aidante. Les quatre étapes de la demande d'aide peuvent être affichées dans la classe. Il est nécessaire, suite aux ateliers, d'y revenir régulièrement.</p>
<p>Jeu de rôles Les élèves sont répartis en sous-groupes de 4 ou 5. Deux volontaires doivent mettre en scène une situation de demande d'aide en illustrant les différentes étapes.</p>
M Fiche didactique 3.3 : Document – Les étapes de la demande d'aide et mises en situations –
Chaque sous-groupe s'engage ensuite dans un débat sur la manière dont l'exercice a été vécu.
<p>A Suite à cet exercice, l'animateur revient sur les étapes de la demande d'aide. Une affiche peut être réalisée par les élèves pour illustrer les quatre étapes de la demande d'aide.</p>
4. DEBRIEFING DES ATELIERS

En fin de matinée, une évaluation globale des ateliers est réalisée. Chaque participant est invité à exprimer ce qu'il a pensé des différents ateliers.
M Fiche didactique 3.4 : Document - Evaluation élève -
<p>Suggestions et remarques</p> <p><u>Organisation</u> Les enseignants suggèrent que la journée soit commuée en plusieurs séances de deux fois cinquante minutes, à concurrence d'une ou deux fois par mois. Ils insistent sur l'importance de faire les choses de façon plus régulière et plus répétitive.</p> <p><u>Contenu des ateliers</u> Les élèves ont éprouvé plus de difficultés avec les exercices sur l'expression des émotions. Ils ne comprennent pas le but de cet atelier, contrairement aux exercices sur la demande d'aide, où ils se sentent véritablement concernés.</p> <p>Les situations choisies pour les jeux de rôle peuvent, dans certains cas, nécessiter des modifications. Elles ne sont pas toujours adaptées aux situations que les élèves rencontrent réellement et elles apparaissent parfois trop redondantes.</p> <p><u>Continuité</u> La continuité est indispensable si l'on veut être efficace. L'enseignant doit revenir régulièrement sur le travail qui a été amorcé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer un temps dans la séquence d'apprentissage pour que les élèves puissent poser leurs questions et un temps pour y répondre (en fin de leçon par exemple). - Ces ateliers peuvent aussi s'intégrer à un cours. Les enseignants suggèrent par exemple de les associer au cours de méthodes de travail parfois organisé pour les élèves de première année.

LA RELATION FAMILLE-ECOLE ET LE SUIVI SCOLAIRE

Les trois facteurs principaux liés à la réussite ou l'abandon scolaire sont : l'école, l'élève lui-même et sa famille. Savoir comment intervenir auprès des parents permet une action préventive plus complète face aux risques de baisse de rendement et de décrochage scolaire.

Le fait pour l'élève de bénéficier d'un suivi scolaire fort et d'entendre dire au sein de son environnement familial combien l'école est importante pour son avenir semble être lié de façon extrêmement positive à la réussite scolaire. Ce sont en effet les élèves « forts » qui en bénéficient significativement plus que les élèves en difficulté. Les enseignants soulignent le manque de soutien et d'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant et insistent notamment sur l'absence de nombreuses familles aux rencontres organisées par l'école ou à leur initiative.

Aujourd'hui, les parents sont considérés comme des acteurs clés du fonctionnement de l'institution scolaire. Des structures précises leur reconnaissent un pouvoir décisionnel (le conseil de participation) et consultatif (le comité de parents). Les discours sur la participation des parents ont pris la forme, dans les écoles, de doléances sur le fait qu'ils ne participent pas, qu'ils manquent d'engagement à l'égard de la mission de l'école et de soutien à l'égard des enseignants. Mais on a également pu mesurer la difficulté d'intégrer ces parents à la structure scolaire. Le suivi scolaire s'impose comme un déterminisme, il se confronte parfois au choc des cultures et semble si flou que l'on ne sait plus vraiment ce qu'il signifie.

Pour que les élèves puissent faire face à leurs difficultés, ces derniers doivent, dans la mesure du possible, bénéficier du soutien de leur famille. Dans ce but, il faut prévoir des échanges réguliers avec les familles, la notion de suivi scolaire doit être clarifiée – Quelles sont nos attentes ? – et le rôle de chacun défini.

Objectifs

Ce projet vise deux types d'objectifs :

Au niveau des parents, l'idée est de développer une image plus positive de l'école. Les amener à se positionner en « acteurs » dans la scolarité de leur enfant, : d'une part, en s'investissant dans le suivi scolaire de celui-ci ; d'autre part, en prenant une place active au sein de l'école. Enfin, le projet vise aussi à encourager les parents à exprimer leurs attentes vis-à-vis de l'école.

L'objectif est aussi d'amener l'enseignant et l'éducateur à réfléchir sur la représentation qu'ils ont du parent et de sa place au sein de l'école et, de les encourager à exprimer leurs attentes. Par ailleurs, le projet cherche également à les engager dans une relation avec le parent et à s'investir dans le suivi scolaire de l'élève en y prenant aussi une place active.

Présentation du projet

Ce projet porte sur la relation famille école et le suivi scolaire apporté par les parents en collaboration avec l'équipe éducative.

Public : Parents d'élèves du 1^{er} degré.

Type d'activité : Ateliers

Durée : 1 demi-journée / peut être organisé plusieurs fois durant l'année scolaire

Le projet tente de faire émerger les représentations de chaque acteur vis-à-vis du suivi scolaire et le rôle qu'il a à jouer dans celui-ci. Organiser une rencontre entre l'équipe éducative (enseignants, éducateurs, membres du CPMS et direction) et les parents pose un cadre sur lequel chaque acteur peut s'appuyer pour exprimer ses attentes, faire part de ses difficultés et chercher ensemble les solutions possibles.

Proposer aux parents un espace de rencontre agréable et convivial, en dehors de toute évaluation de l'élève, en présentant

les différentes disciplines enseignées de façon ludique, facilite les interactions entre la famille et l'école et provoque des échanges constructifs sur les pratiques éducatives et sur les différentes manières de les exercer à domicile par le travail scolaire.

Durant une après-midi, quatre ateliers sont présentés aux parents et animés par des membres de l'équipe éducative.

Un atelier « Français-Histoire-Langues » : les enseignants présentent dans un premier temps la méthodologie appliquée pour ces cours, ainsi que les manuels et les logiciels avec lesquels les élèves travaillent. Ils expliquent ensuite le suivi scolaire que les parents peuvent apporter à leurs enfants.

Un atelier « Mathématiques » : les enseignants présentent également dans un premier temps la méthodologie appliquée pour ce cours, ainsi que les manuels et les logiciels avec lesquels les élèves travaillent. Ils interviennent ensuite au niveau du suivi scolaire que les parents peuvent apporter à leurs enfants.

Un atelier « Sciences » : où les enseignants présentent aux parents un jeu qu'ils ont réalisé eux-mêmes. Celui-ci fait référence aux quatre grands systèmes du corps humain (digestif, respiratoire, circulatoire et urinaire), et il reprend la matière qui doit être connue par les élèves pour l'examen de fin d'année. Les parents testent ensuite ce jeu avec les enseignants. Le but est de montrer aux parents qu'il est possible d'apprendre en famille tout en s'amusant.

Enfin, l'atelier « Socio-éducatif » : qui porte sur le travail scolaire à domicile (quand, où, comment). Des outils de planification du travail à domicile sont proposés. Les intervenants (éducateurs et membres du CPMS) montrent aux parents l'importance d'apprendre à l'enfant à planifier et à organiser ses activités pour favoriser la réussite de ses études.

La rencontre se termine par un goûter où les parents et l'équipe éducative peuvent se restaurer ensemble dans un lieu convivial et échanger sur ce qui s'est passé durant l'après-midi.

Suggestions et remarques

Organisation

Le choix du moment de la rencontre est important. Celui-ci doit, dans la mesure du possible, tenir compte des compatibilités d'horaires des parents et du corps enseignant.

L'invitation aux parents doit être envoyée suffisamment tôt pour que ces derniers puissent se libérer.

Le motif de la rencontre doit être détaillé dans l'invitation. Il est important que les parents connaissent à l'avance les objectifs de la rencontre. En effet, certains pourraient ne pas se présenter parce qu'ils ne savent pas ce que les attend.

Contenu des ateliers

Le contenu des ateliers proposés aux parents n'est pas exhaustif. Il appartient à chaque école et à chaque enseignant de le définir en fonction des objectifs poursuivis.

Dans le cadre de ce projet, les ateliers sont un moyen, un espace rassurant, qui donne la possibilité aux enseignants et aux parents d'interagir et de définir un cadre commun concernant le suivi scolaire de l'élève.

Continuité

La continuité est indispensable si l'on veut être efficace :

- La rencontre peut s'organiser de manière systématique en début d'année pour les élèves du premier degré.
- La rencontre peut s'organiser durant les journées portes ouvertes. Dans ce cas, les élèves peuvent également s'impliquer dans la création et la présentation des ateliers avec leurs enseignants.

Remarques :

La rencontre débouche sur des questions tant au niveau des parents que des professionnels de l'enseignement.

Au cours des débats, les parents interpellent souvent les enseignants pour connaître leurs attentes vis-à-vis du suivi scolaire de leur enfant. Bon nombre d'entre eux se disent inquiets, ils pensent devoir remplacer l'enseignant pour réexpliquer la matière qui n'a pas été comprise. Ils se sentent souvent incapables d'endosser ce rôle, notamment en sciences, en mathématiques et en langues.

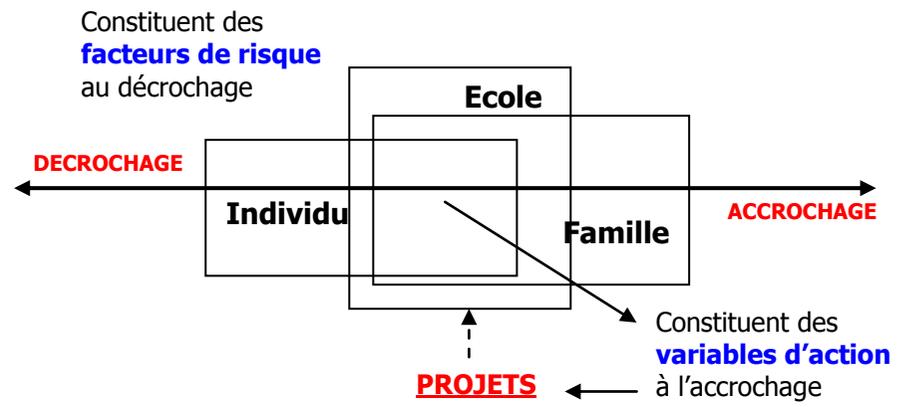
En termes de bénéfices, les parents observent une amélioration dans leurs échanges avec les enseignants, ils se sentent plus à l'aise avec eux et ont désormais moins de craintes à les contacter lorsque leur enfant rencontre des difficultés. Cette rencontre leur a permis de prendre conscience des difficultés et des lacunes de leur enfant et ils ont pu obtenir des réponses concrètes sur la manière de le soutenir dans son travail à domicile et, plus globalement, dans sa scolarité en général.

Les enseignants se disent satisfaits d'avoir pu répondre aux questions posées par les parents et soulignent la pertinence des remarques formulées par ceux-ci. Ils apprécient les échanges plus informels et plus conviviaux qu'au cours des réunions de parents. Ils considèrent que leurs attentes sont rencontrées et estiment que cette action leur permet de montrer aux parents comment s'investir dans le travail scolaire de leur enfant. Enfin, ils estiment que cette rencontre a eu un impact positif sur la relation famille-école. Certains regrettent seulement le nombre important de parents absents (environ la moitié).

Perspectives

Le caractère innovant de ces dispositifs ne réside pas dans leur contenu, nous nous appuyons sur des méthodes et des outils existants, mais bien dans leur postulat initial à savoir, la pluralité des axes d'investigation qui s'inscrit dans une démarche multidimensionnelle associant à la fois l'élève, sa famille et l'école. Les éléments de compréhension relevés sur le phénomène de baisse de rendement montrent des interactions fortes entre l'élève, son milieu familial et l'école.

Ce constat nous a amenés à envisager des dispositifs d'intervention qui tiennent compte de l'interaction de ces différents facteurs et de l'influence qu'ils ont sur l'accrochage/décrochage scolaire du jeune. Etant donné la multidimensionnalité des facteurs qui conduisent l'élève vers une trajectoire descendante, nous émettons l'hypothèse que les facteurs qui peuvent l'aider à raccrocher à l'école sont eux aussi multidimensionnels.



De ce fait, ces dispositifs doivent s'associer, il est nécessaire d'intervenir au niveau de l'élève, mais aussi au niveau de la famille et de l'école. Exercer les habiletés sociales de l'élève prend tout son sens si, parallèlement, des actions sont

également envisagées avec sa famille et l'école. C'est la multiplicité des actions et les convergences entre elles qui assureront l'efficacité des dispositifs.

La mise en place de ces dispositifs demande d'établir un état des lieux général en y associant tous les acteurs et ce, dans le but d'identifier le pouvoir d'action et les limites de chacun. Cette étape permet également de définir les objectifs à atteindre, ceux-ci doivent rester cohérents et réalistes, et s'articuler autour du projet d'école. Dès le départ, des modalités d'évaluation doivent être définies et envisagées à chaque étape du projet. Dans un contexte tel que celui-ci, qui associe tous les acteurs impliqués, l'évaluation participative est un moyen efficace d'y parvenir.

Enfin, nous constatons, suite aux analyses quantitatives et qualitatives que nous avons menées, que l'investissement/désinvestissement des acteurs dépend largement du pouvoir d'action qu'ils considèrent ou non avoir sur la situation. Plus ce sentiment de contrôle sur la situation est grand, plus l'acteur s'investit ; plus il se sent fragile, ou impuissant, moins l'acteur est disposé à l'action. C'est en combinant le pouvoir d'action de chacun que l'efficacité des dispositifs sera optimisée.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce document.

Plus particulièrement, nous sommes reconnaissant envers toutes les directions d'écoles, tous les enseignants, éducateurs et membres des CPMS et enfin, tous les élèves et leurs familles sans qui ce projet n'aurait jamais pu aboutir.

4 Conclusions générales

Conclusions générales

L'objectif principal de la présente étude était de fournir un état des lieux le plus précis possible des phénomènes de baisse de rendement et de décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire et, de mettre à profit les résultats obtenus pour élaborer des outils afin de doter les communautés éducatives de moyens de prévention du décrochage scolaire. A terme, il s'agit de nourrir la réflexion en vue d'optimiser la prise en charge et l'accrochage scolaire des élèves fragilisés lors de la transition primaire-secondaire.

Les données recueillies mettent en évidence que la détection et la prise en charge des élèves qui chutent une fois arrivés dans le secondaire sont difficiles. Ces élèves manifestent, à des degrés divers, des symptômes pouvant rendre compte de leur plus ou moins grande vulnérabilité lors de la transition primaire-secondaire. Ces symptômes sont issus d'une combinaison de facteurs (individuels, familiaux et scolaires) en interaction les uns avec les autres et qui conduisent l'élève à se désengager petit à petit de ses études.

La baisse de rendement à la transition primaire-secondaire semble toucher tous les élèves, nous observons, en moyenne, une chute des résultats scolaires de 20% aussi bien en mathématiques qu'en français, cependant, elle est beaucoup plus importante et surtout plus persistante pour certains jeunes. Des efforts doivent être engagés afin de comprendre les raisons d'un tel phénomène et d'y répondre le plus adéquatement possible.

Les filles semblent davantage touchées par la baisse de rendement lorsqu'elles se situent dans une trajectoire descendante, elles sont plus nombreuses à conserver cette trajectoire après la transition primaire-secondaire.

Le choix de la filière et du type d'enseignement paraît davantage déterminé par les résultats scolaires que par le choix personnel de l'élève. L'année complémentaire renforce ce constat, elle ne remédie pas aux difficultés du jeune et le conduit, dans la majorité des cas, vers une filière dite « moins exigeante ».

L'évaluation du comportement de l'élève et le taux d'absentéisme semblent fortement associés à sa trajectoire scolaire. Ils soulignent également un désengagement de l'élève pour ses études et pourraient constituer les premiers signes d'un véritable décrochage scolaire. Enfin, les changements d'établissement sont nettement plus fréquents chez les descendants en chute (sujets cibles) que chez les élèves forts (groupe contrôle).

Au niveau individuel, l'estime de soi, la manière de réagir au stress, les facultés à mobiliser ses ressources personnelles, les méthodes de travail, la qualité de l'intégration au sein de l'école, les habiletés sociales et le projet scolaire discriminent les élèves forts des élèves en baisse de rendement.

Les élèves en chute ont une estime de soi significativement plus faible que les élèves forts. Ce constat laisse à penser qu'une faible estime de soi constitue un facteur de risque à la baisse de rendement et au décrochage scolaire. Ou du moins, elle fragilise encore davantage l'élève en difficulté.

Les interviews menées par les chercheurs mettent également en évidence chez les élèves en difficulté un faible sentiment de compétence pour les matières scolaires et un manque de confiance en soi. Le sentiment de compétence ou la perception de ses compétences renvoie à l'auto évaluation de l'individu par rapport à ses aptitudes personnelles, c'est à dire, la perception de son efficacité personnelle. Ce sentiment ne fait pas référence à la quantité de ses aptitudes, mais bien à la croyance en ses propres capacités.

Il ressort des analyses qualitatives, que le sentiment de compétence, la motivation scolaire et la perception du jugement de l'enseignant sont étroitement liés. En effet, plus

l'élève perçoit le jugement de l'enseignant comme négatif, plus il manque de motivation et se sent incompetent. Nos observations et les constats qui en découlent nous conduisent à penser que ce sentiment d'incompétence se traduit chez certains élèves par des comportements perturbateurs, voire agressifs vis-à-vis de leurs pairs et de leurs enseignants. Ils se sentent dévalorisés et développent des mécanismes de défense tels que le désengagement, l'agressivité et, dans certains cas, l'absentéisme.

Il semble que la trajectoire scolaire de l'élève soit associée à sa faculté d'exploiter ses ressources et à son adaptation au stress. Les résultats des analyses quantitatives montrent que les élèves en baisse de rendement (descendants en chute) s'adaptent moins facilement au stress et mobilisent plus difficilement leurs ressources personnelles.

Les observations qui ont été menées révèlent un certain nombre d'éléments pouvant rendre compte de la plus ou moins grande vulnérabilité de élèves en chute au niveau des habiletés sociales. En effet, ils adoptent des codes de comportements très particuliers entre eux, ils manifestent peu de respect les uns pour les autres, adoptent souvent des attitudes déplacées, mais qui semblent normalisées par le groupe, ils sont cruels verbalement autant que physiquement et communiquent essentiellement sur un mode intrapersonnel. Ces jeunes semblent peu coopératifs, ils expriment difficilement leurs émotions, manifestent peu d'empathie vis-à-vis de leurs pairs et contrôlent difficilement leurs humeurs dans des situations problématiques avec les adultes.

Les méthodes de travail sont pour ainsi dire inconnues des élèves en difficulté, ou tout du moins incomprises. Ces derniers ne paraissent pas avoir développé de compétences qui leur permettent de réfléchir sur leur manière d'apprendre (métacognition). Cela constitue un facteur de risque d'autant plus important chez les jeunes qui sont en difficulté, ce que confirment les analyses quantitatives, puisque ces élèves ont significativement moins bien intégré les comportements scolaires attendus que les élèves en progression.

Les observations menées au cours des actions de prévention ont mis en évidence un faible sentiment d'intégration chez les élèves en baisse de rendement. Ils se sentent différents de leurs condisciples qui auraient, pensent-ils, un niveau scolaire nettement plus élevé et qui s'investiraient davantage dans leurs études. Ces situations sont source de souffrances et stigmatisent encore davantage ces élèves. Qu'elle s'opère délibérément ou à partir du choix des options, la constitution de classes homogènes influence la qualité de l'intégration de l'élève dans son école, ses comportements et la manière dont il s'investira dans ses études.

Les élèves en chute manifestent significativement plus d'attitudes négatives en classe. Cette variable fait référence à d'autres variables : les habiletés sociales, les comportements scolaires, les méthodes de travail et l'absentéisme. C'est l'une des variables les plus explicatives : elle souligne la difficulté de l'élève à adopter des comportements scolaires et à développer des habiletés sociales. Elle illustre aussi un manque de méthodes de travail et un faible investissement dans les apprentissages.

Quand on interroge les élèves en difficulté sur la manière dont ils se comportent en classe, ils reconnaissent qu'ils sont souvent distraits, bruyants et peu impliqués dans leur travail. Ils soulignent leur tendance « à faire les fous », à beaucoup s'amuser et rigoler. Certains soulignent aussi que les nombreuses moqueries, insultes et critiques peuvent parfois engendrer certaines tensions entre eux.

Selon les professeurs, l'engagement scolaire des élèves en difficulté serait la plupart du temps insuffisant voire, pour certains, tout à fait inexistant. L'investissement au niveau du travail à domicile ou lors de l'étude encadrée serait d'ailleurs problématique. Quant à leurs attitudes vis-à-vis des études, la plupart d'entre eux présenteraient des signes de découragement et de démotivation face au travail. De plus, les enseignants soulignent que la

mise au travail est particulièrement aléatoire, et cela surtout parce que d'autres facteurs d'ordre affectif et personnel viennent l'entraver.

Ils précisent aussi que les élèves présentent d'importantes difficultés d'attention et de concentration pendant les cours. Ils interprètent ces attitudes en classe comme un manque d'engagement scolaire et un faible intérêt pour les études. L'impact de ces comportements sur ces dernières se traduirait principalement par un ralentissement de leur évolution scolaire.

Dans notre étude, il apparaît également que les élèves sans projet scolaire n'établissent pas de façon directe le lien essentiel entre le choix des études et un projet professionnel. L'école est une obligation dont ils ne perçoivent pas véritablement le sens, notamment pour leur vie future. Paradoxalement, ils sont tous conscients de l'importance de l'école, mais ne peuvent expliquer pourquoi, ni l'inférer à leur propre vie.

Le discours des enseignants met en évidence l'adéquation entre les capacités de l'élève et son projet scolaire, ils soulignent aussi le facteur motivationnel qu'il peut être pour l'élève, ainsi que le réalisme qu'il doit avoir. Ils associent le projet scolaire aux difficultés d'apprentissage, au niveau scolaire, aux comportements en classe et aux capacités intellectuelles de l'élève.

Dans une école, nous avons observé que, lorsque les enseignants considéraient que les difficultés d'apprentissage étaient trop importantes, certains d'entre eux pensaient à réorienter les élèves vers une filière technique ou professionnelle l'année suivante. Quelques-uns se sont même fixés comme objectif de démontrer à ces élèves l'irréalisme de leur projet professionnel futur et ont cherché à les convaincre de leur incapacité à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement général. Dans ces conditions, les stratégies mises en place par ces enseignants ont consisté à faire découvrir à ces élèves les différents métiers manuels. Dès lors, ceux-ci ne comprennent pas pourquoi ils devraient s'investir davantage dans leur scolarité puisqu'ils sont persuadés d'être inévitablement relégués dans un type de formation qu'ils n'ont pas choisi.

Au niveau des relations enseignant-élève, on observe une récurrence de réponses qui soulignent l'opposition des élèves et l'affrontement avec leurs enseignants. Il ressort du discours des élèves un manque de soutien des enseignants et un manque d'investissement dans la relation. Ils associent les relations établies avec leurs enseignants en rapport avec leurs comportements en classe, leurs difficultés d'apprentissage, l'intérêt qu'ils manifestent ou non pour la matière enseignée, ainsi que leur motivation scolaire.

Les élèves disent entretenir une relation assez conflictuelle avec leurs professeurs principalement à cause de leur comportement en classe. La majorité d'entre eux ne se sent pas soutenue par les enseignants. Devant une situation difficile, ils disent préférer solliciter l'aide d'une personne extérieure à l'école. Certains soulignent aussi l'adéquation entre leur investissement dans un cours et la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

La perception des enseignants est autre, la complicité est largement mise en avant et ils évoquent peu d'éléments qui ont trait à l'affrontement proprement dit. Ils associent relations établies avec les élèves et personnalité de ceux-ci ; comportements en classe et investissement, ainsi que leur propre vécu en tant que professionnels. Dans leur discours, les enseignants semblent vouloir dissocier les relations des comportements.

L'engagement parental, qu'il soit de type cognitif (soutien et aide aux devoirs) ou au niveau de la relation famille-école, constitue un facteur de protection qui influence la baisse de rendement et le décrochage scolaire.

Enfin au niveau scolaire, le choix personnel des études, la structure et l'organisation de l'école et les stratégies mises en place par celle-ci pour soutenir les élèves en difficulté, favorisent dans certains cas et ne favorisent pas dans d'autres la réussite scolaire de l'élève.

Au-delà des chiffres et des constats importants qui ont été formulés, la traduction du décrochage scolaire passe avant tout par l'observation de ce qui se passe au sein de l'école. La réalité des acteurs, leur expérience, le système dans lequel ils interagissent, ainsi que leur manière d'agir et de réagir aux événements, doivent également être traduits et rattachés aux données quantitatives. C'est la traduction des deux approches qui nous a permis d'intégrer la réalité scolaire d'un moment à un phénomène multidimensionnel afin de produire des connaissances au cœur de l'action.

La démarche de recherche-action sous-entend que les acteurs partagent leurs expériences et mobilisent leurs compétences respectives afin non seulement de produire des connaissances, mais également, de mettre en place des actions qui vont directement ou indirectement influencer l'institution. Le chercheur doit être attentif à la manière dont il perçoit et dont il transmet les observations qu'il réalise au sein de l'école. Sa position, sa formation, façonnent son discernement face aux événements qu'il observe. Sa réalité n'est pas celle de l'enseignant, de l'élève ou du parent, en cela, la seule vérité du chercheur ne peut refléter la réalité exacte de l'école. Il doit être prudent dans les constats qu'il est amené à faire. Et c'est bien pour cela que les interventions qui ont été menées, l'ont été en concertation avec les écoles partenaires dans le but de co-construire un savoir commun.

En ultime conclusion, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce rapport. Plus particulièrement, nous sommes reconnaissant envers toutes les directions d'écoles, tous les enseignants, éducateurs et membres des CPMS et enfin, tous les élèves et leurs familles sans qui cette recherche n'aurait jamais pu aboutir.

Bibliographie

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions : beginning of the end or a new beginning ? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.

Asdih, C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage: conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 36(1), 59-83.

Blinn, L. M. & Pike, G., « *Future Time Perspective : Adolescents' predictions oh their interpersonal lives in the future.* », Department of Child and Family Studies, University of Tennessee, Knoxville, 1989.

Bourgeois, M. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi : Pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), pp. 315-333.

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux*, 122, pp. 36-47.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

Clark, P.A. (1972). *Action recherche and organisational change*. Harper and Row : London.

Elliott, S. et Gresham, F. M. (1984). Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.

Fortin, L, Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants aux plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26, 1,198-222.

Fortin, L. (2003). Students' antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), pp. 669-688.

Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, pp. 179-190.

Fortin, L., & Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 22 (2), 91-104.

Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habilités sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22, 1, 23-43.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 14 (2), 93-120)

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, pp. 10-15.

Gouyon M. *L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003*. INSEE PREMIERE N° 996 – France – Décembre 2004.

Gresham, F. M. (1992). Social skills and Learning disabilities : causal, concomitant, or correlational ? *School Psychology Review*, 21-3, pp. 348-360.

Gresham, F. M. et Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*, American Guidance Service, *Psy can*, Toronto, Canada.

Guigue, M. (2000). Des raisons de décrocher de l'école ? In F. Tanon (Ed), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation* (pp. 59-81). Paris : L'Harmattan.

Guigue, M. (2003). Des garçons décrocheurs et l'école. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle*, 36(1), pp. 85-107.

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

Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), pp. 61-88.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.

Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors : A test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), pp. 733-762.

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27 (2), pp. 285-306.

Joyeux, Y. (1999). Comment sortir du cercle de la violence ? *Cahiers Pédagogiques : Face à la violence*, 375, pp. 26-27.

L'encyclopédie libre Psychologie scolaire, In Site Wikipedia [En ligne], http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_scolaire#.C3.89!.C3.A8ve_.C3.A0_risque_de_d.C3.A9_crochage_scolaire (Page consultée le 20 décembre 2005).

Lecocq, C., Hermesse, C., Galland, B., Lembo, B., Philippot, P. et Born, M. (2003). *Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêtés des 28 octobre 2002 et 20 mai 2003 du gouvernement de la CF).

Liu, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Editions L'Harmattan: Paris.

Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Millet, M., & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle*, 36(1), 108-128.

Nuttin, J, « *Futur time perspective and motivation* », Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. In site du Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec (CTREQ) [En ligne], :

<http://www.ctreq.qc.ca/docs/publications/documents/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>. (Page consultée le 18 janvier).

Rayou, P. (2000). Une génération en attente. *VEI Enjeux*, 122, pp. 48-62.

Van Nooten, N. (1991). A Social Skills Curriculum. Référence ERIC [En ligne]. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/8d/83.pdf.

Walgrave, L., (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale : essai de construction d'une théorie intégrative*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Instruments

Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand (1997). School Achievement at the Secondary Level : Influence of Parenting Style and Parent Involvement in schooling. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 32 (3), 191-207.

Elliott, S. et Gresham, F. M. (1984). Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.

Epstein, Salinas et Connors (révisé, 1993). *High School and Family Partnerships : questionnaires for Teachers, Parents, and Students*. Baltimore, Center on School, Family, and Community Partnerships, Jonh Hopkins University.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif au bilan du primaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif à la transition primaire-secondaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grandir en l'an 2000 (1999). *Questionnaire relatif au premier degré de l'enseignement secondaire*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale, Non publié.

Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale et Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale et Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Université de Montréal. Non publié.

Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Université de Montréal. Non publié.

Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de votre école. Instrument « enseignant ». Université de Montréal. Non publié.

Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2003). *Trousse de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire. Questionnaire d'évaluation du risque de décrochage en milieu scolaire (DEMS)*. Université de Montréal : Cires. Non publié.

Robinson, C.C., Mandlco, B., Olsen, S.F. et Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires (PSQD). In B. F. Permultter, J., Touliatos et G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* : vol. 3 Instruments et Index (pp. 319 – 321). Thousand Oaks : Sage.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Annexe 1

Etat des lieux de la 1^{re} phase de recherche

C'est par l'exploitation des résultats obtenus au cours de la 1^{re} phase de l'étude que nous chercherons à élaborer des outils de prévention du décrochage scolaire. A cette fin, nous avons réalisé un état des lieux le plus complet possible des résultats établis à partir des analyses menées au cours des deux premières années de recherche.

Depuis trois ans, un suivi longitudinal est mené auprès de deux groupes distincts de jeunes caractérisés par une réussite au primaire identique mais opposée au secondaire. A partir de 22 variables issues de trois facteurs (individuels, scolaires et familiaux), nous avons cherché à recueillir des informations susceptibles d'apporter des éléments de compréhension aux difficultés liées à la transition primaire-secondaire et susceptibles d'expliquer les parcours antagonistes de certains élèves lors de leur entrée dans les études secondaires.

Les trois groupes d'acteurs concernés par la problématique – les jeunes, leurs parents et leurs enseignants – ont été pris en considération. Chacun d'entre eux a été soumis à un questionnaire traitant différents domaines qui, selon la littérature de recherche, constituent des facteurs de risque liés au décrochage scolaire.

Dans un souci de clarté pour le lecteur, nous avons suivi l'ordre chronologique des analyses que nous avons menées depuis le début de l'étude.

Les premiers résultats présentés sont issus des données relatives au questionnaire élève. A partir d'un modèle corrélationnel regroupant les 22 variables ainsi que les 3 facteurs (individuel, scolaire et familial) dont elles sont issues, nous avons cherché à établir les liens qui peuvent exister entre les variables et entre les facteurs.

Sur les cinq variables qui composent le facteur « Famille », trois d'entre elles sont corrélées : le suivi scolaire est corrélé positivement avec le style parental démocratique, et corrélé négativement avec le style autoritaire. On observe donc que le suivi scolaire du jeune est généralement associé à un style parental démocratique. L'effet inverse est observé avec le style parental autoritaire, plus les parents ont un style autoritaire, moins ils suivent leur enfant sur le plan scolaire.

Sur les onze variables qui composent le facteur « Individu », l'estime de soi corrèle avec plus de la moitié d'entre elles. Elle semble liée aux habiletés sociales du jeune, à son niveau d'intégration au sein de l'école et à l'image qu'il a de celle-ci, à ses méthodes de travail, aux difficultés scolaires qu'il rencontre, et aux attitudes qu'il manifeste à l'école. Nous constatons également que plus l'estime de soi est élevée et plus le niveau de dépression est faible. A l'inverse de l'estime de soi, le niveau de dépression est lié négativement avec les autres variables du facteur individuel. Il semble ainsi que plus le niveau de dépression du jeune est élevé, plus il a une faible estime de lui-même, plus il éprouve des difficultés dans ses méthodes de travail et au niveau scolaire, plus il a une image négative de son école, un comportement social inadapté et un faible niveau d'intégration dans son école.

Les habiletés sociales et les méthodes de travail sont corrélées entre elles. Par ailleurs, le degré de facilité avec lequel le jeune établit des interactions avec ses pairs et ses enseignants, et les méthodes de travail auxquelles il a recours sont étroitement liées à l'image qu'il peut avoir de son école, à son niveau d'intégration dans celle-ci, ainsi qu'aux attitudes scolaires qu'il développe.

Enfin, sur les quatre variables qui composent le facteur « Ecole », il semble que plus les relations que le jeune entretient avec ses enseignants sont bonnes, plus il reçoit de soutien scolaire de ces derniers, plus son sentiment de discrimination est faible et plus il éprouve un sentiment de justice et d'équité vis-à-vis de son école. On peut donc également considérer que plus l'élève trouve que son école est juste, meilleures sont ses relations avec ses enseignants.

En conclusion, les résultats que nous avons observés à partir de ce modèle corrélationnel indiquent que les habiletés sociales dont le jeune fait preuve, ses méthodes de travail, le temps qu'il consacre au travail à domicile, les difficultés scolaires qu'il rencontre, les attitudes scolaires qu'il manifeste, et son niveau d'intégration dans son école, sont associés à l'importance que ses parents accordent à l'école et au suivi scolaire.

Quant aux variables « Ecole », elles semblent étroitement liées au comportement social du jeune ainsi qu'à la qualité de son intégration dans sa classe et dans son école. Toute une série de variables qui constitue ce facteur apparaissent liées aux variables individuelles. Ainsi, les relations que l'élève entretient avec son enseignant, la connaissance et l'acceptation qu'il manifeste vis-à-vis du règlement, son implication dans les activités scolaires, le soutien qu'il reçoit de son enseignant et le sentiment de discrimination qu'il éprouve semblent étroitement liés à l'estime de soi du jeune, à ses habiletés sociales, à ses méthodes de travail et aux difficultés scolaires qu'il éprouve.

Nos analyses ont ensuite porté sur l'identification des variables pour lesquelles nous observons des différences significatives en fonction de la trajectoire scolaire de l'élève. Dans ce but, des analyses discriminantes et des comparaisons de moyennes ont été réalisées.

Pour rappel, au départ de la recherche, il a été décidé de constituer des groupes de sujets sur la base de leur trajectoire scolaire. Les notes scolaires des jeunes de 6^e primaire (notes finales en français et en mathématiques obtenues en juin 2005) et de 1^{re} année du secondaire (notes en français et en mathématiques obtenues aux quatre principaux bulletins de l'année – novembre, décembre, avril et juin) ont été collectées en vue d'établir la trajectoire scolaire de chaque sujet. L'observation de l'évolution des notes scolaires nous a permis de situer les jeunes dans une des catégories suivantes : stabilité basse (les élèves se caractérisent par des notes faibles au primaire comme au secondaire – groupe contrôle), stabilité haute (les élèves se caractérisent par des notes scolaires élevées au primaire comme au secondaire – groupe contrôle), amélioration des notes scolaires (les élèves se caractérisent par une progression de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire – groupe contrôle) et chute des notes scolaires (les élèves se caractérisent par une chute de leurs résultats scolaires entre le primaire et le secondaire – groupe expérimental).

Données issues des variables « élève »

Deux variables obtiennent des valeurs significativement différentes en fonction de la trajectoire scolaire de l'élève : il s'agit de la variable d'estime de soi et de la variable relative au sentiment du jeune d'être amené au maximum de ses potentialités. Deux groupes de sujets se distinguent par une plus forte estime de soi. Les élèves forts (stables hauts) et les élèves en progression (ascendants) se distinguent significativement des élèves faibles (stables bas). Les sujets-cibles (descendants) se caractérisent par une moyenne qui ne se différencie pas de façon significative de la moyenne observée au sein des trois autres groupes. Notons toutefois que la moyenne de ce groupe est en deçà des moyennes des élèves forts et en progression.

Les sujets-cibles (descendants) comme les élèves chez qui on observe une progression (ascendants) estiment davantage que les élèves forts (stables hauts) être amenés au maximum de leurs potentialités par leur enseignant. Ils se montrent donc moins

critiques que les « bons » élèves (stables hauts) et semblent satisfaits des stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour les amener à développer au mieux leurs compétences.

Il semble que les élèves faibles (stables bas) soient davantage concernés que les élèves forts (stables hauts) par un type éducatif autoritaire au sein de leur famille. En ce qui concerne le style permissif, ce sont nos sujets-cibles (descendants) qui semblent être le plus confrontés à ce genre d'éducation. Comme dans la littérature de recherche, il semble que ces deux styles – autoritaire et permissif – ne soient pas associés de façon positive à la réussite scolaire.

Le fait pour les enfants de bénéficier d'un suivi scolaire fort et d'entendre dire au sein de leur environnement familial combien l'école est importante pour leur avenir semble être associé de façon extrêmement positive à la réussite scolaire. Ce sont en effet les élèves « forts » (stables hauts) qui en bénéficient significativement plus que les trois autres groupes de l'échantillon.

Les sujets-cibles (descendants) se discriminent des élèves forts (stables hauts) au niveau de leurs caractéristiques comportementales : ils adoptent davantage d'attitudes négatives en classe, ils entretiennent des relations plus difficiles avec leurs enseignants, et leurs parents adoptent un style parental plus permissif. Sur le plan scolaire, ces élèves (descendants) estiment développer de bonnes méthodes de travail. Au cours des analyses qualitatives qui ont été menées par la suite, nous avons fait le constat que ces élèves associent essentiellement les méthodes de travail au fait d'étudier et de faire leurs devoirs. Ces élèves ne paraissent pas avoir développé de compétences qui leur permettent de réfléchir sur leur manière d'apprendre (métacognition).

Données issues des variables « parent »

Nous avons ensuite traité les données issues du questionnaire parent⁶. Les analyses ont mis en évidence que les parents des sujets-cibles (descendants) et des élèves faibles (stables bas) exercent un style parental davantage autoritaire et communiquent moins avec leurs enfants. Cependant, on observe également que l'école reste importante pour eux.

Données issues des variables « école »

Enfin, dans un troisième temps, nous avons observé le contexte scolaire à partir des données issues du questionnaire enseignant. Les analyses ont tout d'abord montré qu'il existe de grandes disparités entre écoles au niveau du rendement scolaire des élèves. Ainsi, ces derniers se répartissent dans les quatre trajectoires (descendante, stable haute, stable basse et ascendante) mais de manière très inégale d'une école à l'autre. De plus, on peut aussi observer que les élèves pour lesquels le français n'est pas la langue maternelle sont concentrés dans certains établissements plutôt que d'autres, et qu'ils sont majoritairement représentés dans les trajectoires descendante, stable basse et ascendante.

Avec les données dont nous disposons il est difficile d'établir un lien de cause à effet entre le fait de ne pas parler le français à la maison et le rendement scolaire. Cependant, nous pouvons tout de même nous interroger sur l'efficacité de notre enseignement vis-à-vis d'élèves qui de par leur origine ethnique démarre leur scolarité avec un handicap certain. Le rendement semble associé au parcours scolaire des élèves. Plus l'élève se trouve à l'heure et plus il a de chances de se situer dans la trajectoire stable haute.

Nous avons ensuite cherché à dégager les différents profils institutionnels qui émanent des quatorze écoles avec lesquelles nous collaborons. Les analyses font ressortir que huit établissements sur quatorze tiennent compte en priorité du rendement scolaire de l'élève plutôt que de sa motivation personnelle pour l'orienter dans ses études.

⁶ Pour rappel, les variables « parent » sont présentées en annexe 2 page 55.

Neuf écoles privilégient l'exigence plutôt que les compétences de base et seulement quatre d'entre elles semblent plus attentives à ne pas lâcher en route le groupe des plus faibles. Cette démarche est d'autant plus interpellante que 43% des sujets de notre échantillon se trouvent dans une trajectoire stable basse. Qu'en est-il de ces élèves ? Quels moyens mobilise-t-on pour les soutenir et leur permettre de remédier à leurs difficultés ? Lorsque l'on demande aux écoles si elles valorisent la progression plutôt que les résultats, presque la moitié d'entre elles affirment favoriser le rendement scolaire.

La majorité des écoles disent constituer des classes hétérogènes. Cependant, lorsqu'on leur demande si elles mélangent les élèves faibles avec les élèves forts, la majorité d'entre elles répondent par la négative. Les enseignants affirment traiter les élèves de la même manière qu'ils soient bons ou non en classe. A travers cette démarche pédagogique, les enseignants participent à leur insu à la distribution inégale des chances d'émancipation des élèves. Cette égalité de traitement veille à une égale sollicitude ; cependant, au sein de l'école, au sein de la classe, des différences importantes existent entre élèves, et cette égalité de traitement ne fait que les renforcer.

Enfin, nous avons également demandé aux écoles les activités de remédiation qu'elles mettaient en place afin de soutenir le jeune lorsque celui-ci rencontrait des difficultés. Les cours de rattrapage et l'étude dirigée sont semble-t-il le plus souvent rencontrés. Dans la majorité des cas, ces deux types d'activités de remédiation sont envisagés lorsque l'élève doit bénéficier d'une année complémentaire, ils ne sont pas systématiques, et présente généralement un caractère exceptionnel, en réalité peu d'élèves en bénéficient. L'étude dirigée semble peu exploitée dans la mesure où il s'agit simplement d'un encadrement aux devoirs, et pas d'une véritable activité de remédiation.

Annexe 2

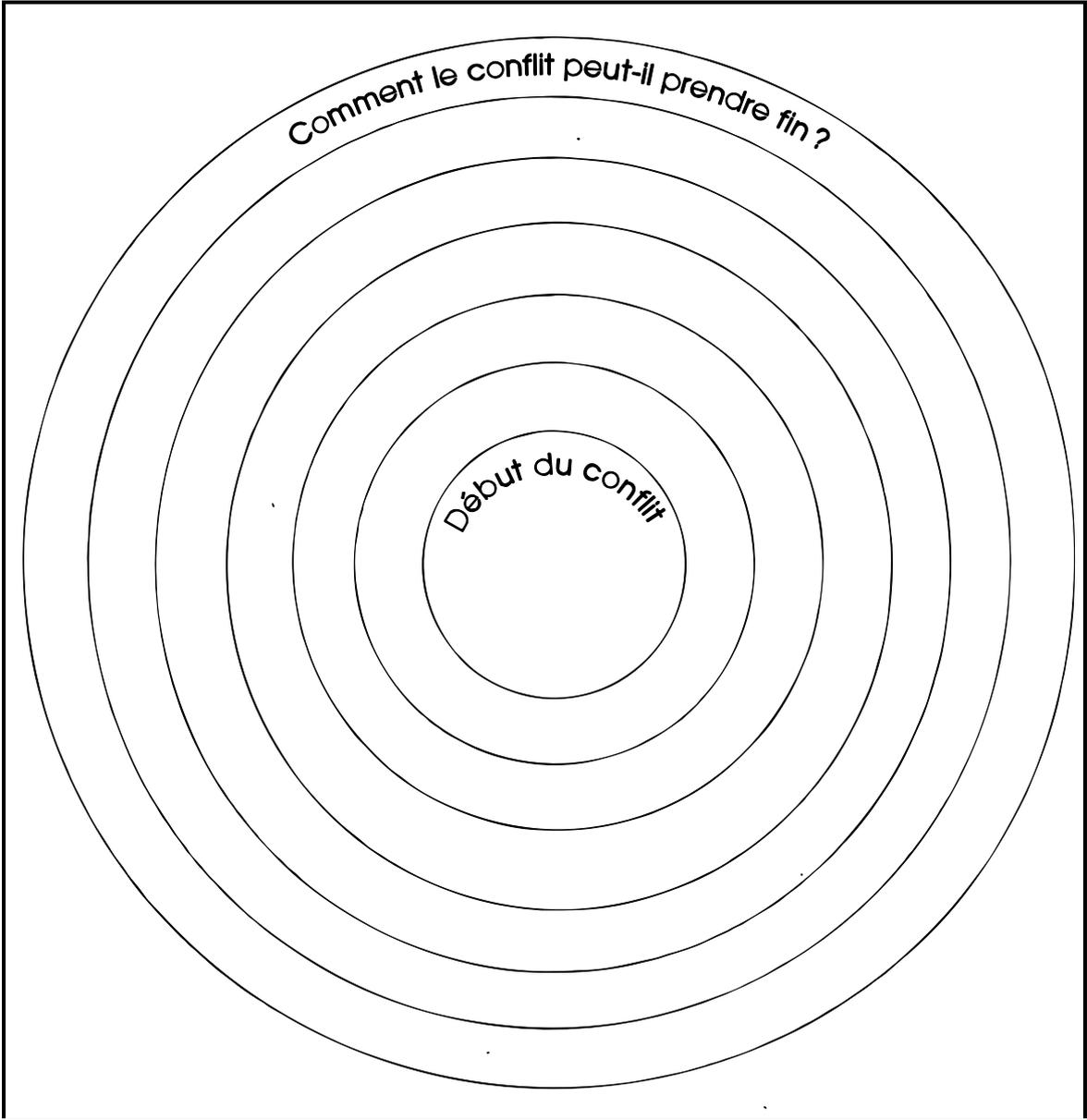
Fiches didactiques

Fiche 1.1 : Liste de mots

Animaux Ours Chevreuil Dinosaure Renard Lion Singe Lapin Tortue	Oiseaux Poule Aigle Autruche Hibou Perroquet Cygne Dinde Vautour	Couleurs Noir Bleu Gris Rose Brun Rouge Blanc Jaune
Moyens de communication Livre Courrier électronique Film Lettre Radio Livraison spéciale Téléphone Télévision	Chiens Boxer Doberman Lévrier Husky Bâtard Pitbull Caniche Saint-bernard	Boissons Bière Champagne Lait Vin Chocolat chaud Jus de pruneaux Scotch Eau
Sports Course automobile Baseball Boxe Rodéo Patinage artistique Echecs Tennis Lutte	Moyens de transports Bicyclette Voiture Chariot Jet Moto Rolls-Royce Vélocycle Yacht	Musique Country Folk Jazz Opéra Pop Rap Rock Rhythm and blues

Fiche 1.3 : L'escalade des conflits

1. Ecris au centre ce qui s'est passé avant que le conflit éclate.
2. Dans chaque cercle, écris ce que tu crois être chacune des étapes d'un conflit qui s'aggrave parce que personne ne l'arrête.
3. Pour chaque situation, quel est selon toi le meilleur moment pour mettre fin au conflit.



Fiche 1.4 : Situations et questions pour aborder l'escalade des conflits

Les différentes questions à se poser :

- Que s'est-il passé avant que le conflit éclate ?
- Quelles sont les étapes qui aggravent le conflit ?
- Comment le conflit peut-il prendre fin ?
- Quel est le meilleur moment pour mettre fin à ce conflit ?

Mises en situation :

- a. Deux élèves veulent s'asseoir sur la même banquette dans le bus.
- b. Un élève fait circuler des rumeurs sur un ami.
- c. Deux élèves veulent être au premier rang dans une file.
- d. Trois élèves veulent être le meneur d'un jeu.

Fiche 1.5 : Situations et questions pour aborder les étapes de résolution des conflits

Les différentes questions à se poser :

- Quel est le problème ?
- Quelles sont les différentes solutions possibles ?
- Pour chaque solution, quel impact aura-t-elle sur moi ?
- Pour chaque solution, quel impact aura-t-elle sur les autres ?
- Quelle est la meilleure solution à choisir ?

Mise en situation :

- A. Tu réalises un projet de dessins dans un groupe. Tu utilises un marqueur depuis un certain temps et tu le laisses de côté pendant quelques secondes. Au moment où tu veux le réutiliser, tu t'aperçois qu'un membre du groupe en a profité pour le prendre et à commencé à dessiner. Tu commences à t'énerver ? Que fais-tu ?
- B. Tu es jaloux parce qu'on a choisi un de tes amis pour mener un jeu alors que tu aurais vraiment souhaité le faire. La colère monte en toi et tu as envie de dénigrer ton ami pour montrer qu'il n'est pas si bon que ça. Que fais-tu ?
- C. Tu as perdu un devoir sur le chemin de l'école et ton enseignant t'accorde la note « travail non complété ». Tu es tellement en colère que tu as envie de pleurer parce que tu as beaucoup travaillé pour faire ce devoir à la maison. Que fais-tu ?

Fiche 1.6 : Grille de résolution de problèmes

Quel est le problème ?	STOP	Réfléchis : Que peux-tu faire ?	Cet acte te fera-t-il de la peine ?	Cet acte fera-t-il de la peine à quelqu'un ?	Cet acte résoudra-t-il le problème ?	AGIS Coche ce que tu as choisis de faire
	STOP					
	STOP					
	STOP					

Fiche 1.7 : Les étapes de la négociation et mises en situation

Les différentes étapes de la négociation :

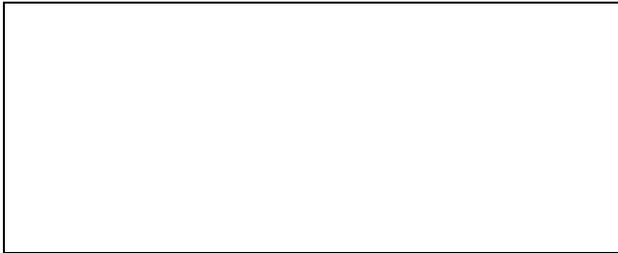
- Deux personnes sont en conflit, en désaccord.
- Chaque personne explique ce qu'elle veut de manière précise (quoi ? quand ? comment ? pourquoi ?)
- Chaque personne donne des solutions pour résoudre le problème.
- Les deux personnes choisissent ensemble la solution qui convient le mieux à chacun.

Mises en situation :

- A. Pierre a 14 ans et veut aller au stade de foot avec des copains. Ils ont comme projet d'aller voir le match puis boire un verre ensemble. Pierre demande l'autorisation à sa mère et insiste pour se rendre seul à ce match. Sa mère n'est pas d'accord de laisser un adolescent de 14 ans partir seul au foot et surtout boire un verre. Elle estime qu'il est trop jeune pour cela. Elle est d'accord pour le foot uniquement si le père ou le grand frère accompagne Pierre.
- B. Marie a un travail personnel à présenter oralement pour le cours de sciences sociales. Les thèmes proposés par le professeur n'intéressent pas Marie. Elle souhaiterait pouvoir faire son travail sur les enfants guerriers car elle est sensible au fait qu'il y en a dans son pays d'origine. Elle fait cette demande au professeur. Mme Dupond refuse ce thème pour le travail personnel. Elle rappelle qu'il y a un programme à respecter, que les thèmes ont été proposés en fonction de ce programme. Elle rappelle aussi l'importance de mener un travail au départ d'une consigne donnée et pas seulement en fonction des envies personnelles.
- C. Marc aimerait emprunter le nouveau GSM de sa sœur car il le trouve particulièrement chouette et a envie de frimer devant ses copains. Aurélie ne veut pas prêter son GSM à son frère parce qu'elle vient de le recevoir en cadeau et elle a peur qu'il ne l'abîme.
- D. Luc voudrait aller samedi prochain à un match de foot avec ses copains. Pour lui, les sorties entre garçons sont importantes et il ne souhaite pas y renoncer. Il décide d'en parler à Laetitia. Laetitia a le souhait d'aller au restaurant samedi avec Luc et ne voit pas pourquoi il privilégierait ses copains. Elle n'est pas d'accord qu'il sorte sans elle.

Fiche 1.8 : Comment négocier ?

1. Le désaccord



2. Ce que chacun souhaite



3. Chacun émet des solutions



4. Choix d'une solution qui convient à chacun



Fiche 1.9 : Evaluation élève

Ateliers	Evaluation entre 0 et 10	Ce que j'ai aimé	Ce que je n'ai pas aimé	Ce que ça m'a apporté
Décrire ton partenaire				
Se traiter les uns et les autres avec respect				
Démontrer de l'empathie				
Comprendre l'escalade des conflits				
Réfléchir avant d'agir				
Négocier				

Fiche 2.1 : Exercice 1

ROUGE
BLEU
VERT
NOIR
JAUNE
ORANGE
BRUN
BLEU
VIOLET
ROUGE
JAUNE
ROSE
ORANGE
BLEU
VIOLET
ORANGE
ROUGE
BRUN
BLEU
ORANGE
ROUGE
JAUNE
ROSE
VERT
NOIR
JAUNE
ORANGE
ROSE
JAUNE
ROUGE
VIOLET
BLEU
BRUN
ORANGE
JAUNE
NOIR
VERT
BLEU
ROUGE
ROUGE

VIOLET
NOIR
BRUN
ROUGE
ROUGE
BLEU
VERT
JAUNE
BLEU
ORANGE
VIOLET
BLEU
ORANGE
JAUNE
BLEU
JAUNE
ROUGE
ROSE
BLEU
VERT
BRUN
ORANGE
NOIR
ORANGE
BRUN
JAUNE
VIOLET
ROUGE
ORANGE
NOIR
JAUNE
VERT
BLEU
ORANGE
ROSE
JAUNE
ORANGE
ROUGE
BLEU

ROUGE
ORANGE
BLEU
JAUNE
ROSE
NOIR
VIOLET
BRUN
JAUNE
ORANGE
ROUGE
BLEU
ROUGE
BLEU
VERT
ROSE

Fiche 2.2 : Exercice 2

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Lion	Tomate	Vert	Porte
Valise	Cerf	Poule	Courgette
Potiron	Ciseau	Rouge	Vache
Jaune	Laitue	Livre	Bleu
Tortue	Noir	Aubergine	Trottinette

Fiche 3.1 : Photos sentiments



Fiches 3.2 : Vignettes émotions

Triste	Inquiet, inquiète
Content, contente	En colère
Fatigué, fatiguée	Fier, fière
Gentil, gentille	Seul, seule
Bruyant, bruyante	Excité, excitée
Important, importante	Effrayé, effrayée
Confiant, confiante	Impatient, impatiente
Surpris, surprise	Gêné, gênée
Aimé, aimée	Insolent, insolente
Frustré, frustrée	Humilié, humiliée
Bienveillant, bienveillante	Nerveux, nerveuse

Fiche 3.3 : Les étapes de la demande d'aide et mises en situation

Les différentes étapes de la demande d'aide :

- Qu'est-ce qui me pose problème ?
- Suis-je capable de résoudre ce problème seul ?
- Quelle est la personne la plus adéquate pour m'aider ?
- Quelle est la meilleure manière de l'aborder afin qu'elle accepte de m'aider ?

Mise en situation :

- 1) Un élève a lancé son ballon sur le toit et souhaiterait le récupérer.
- 2) Un garçon se demande comment il pourrait aborder une fille qui lui plaît.
- 3) Un élève ne comprend pas un exercice de mathématiques.
- 4) Une fille ne sait pas comment s'habiller pour la soirée organisée en l'honneur de son anniversaire.
- 5) Une personne a besoin d'aide pour trouver un emploi.

Fiche 3.4 : Evaluation élève

Ateliers	Evaluation entre 0 et 10	Ce que j'ai aimé	Ce que je n'ai pas aimé	Ce que ça m'a apporté
Décrire ton partenaire				
Comprendre tes sentiments				
Exprimer tes sentiments				
Demander de l'aide				