



Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE



Réalisé par une équipe d'intervenants des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches

mars 2011

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, nos remerciements s'adressent à la Commission scolaire des Premières Seigneuries, pour sa contribution à la mise en page et à la conception graphique du présent document. C'est aussi la même commission scolaire qui, par l'intermédiaire de M^{me} Annie Élément, a assumé les frais relatifs au travail de secrétariat, ce qui nous a permis de produire ce document.

Nous voulons adresser un remerciement tout particulier à M^{mes} Aline Hérard et Johanne Jalbert, de la Commission scolaire des Navigateurs, qui se sont acquittées de la tâche de produire le texte et les outils sur le constat 7 ainsi qu'à M^{mes} Maryse Roberge et Catherine Doyon, de la Commission scolaire des Premières Seigneuries qui ont secondées ces dernières dans la réalisation de celui-ci.

L'équipe de travail souhaite également souligner l'apport important de M. Rock Girard, du Service régional de soutien et d'expertise auprès des élèves ayant des difficultés comportementales dans les régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, pour la coordination et la réalisation de ce document.

Par ailleurs, nous ne pouvons passer sous silence la contribution des commissions scolaires suivantes, qui ont accepté de libérer occasionnellement les membres du groupe de travail : de la Capitale (M^{me} Guylaine Croteau), des Découvreurs (M. Carl Tremblay) et de la Côte-du-Sud (M. Alain Paquet), et sans qui la réalisation de ce guide n'aurait pu être possible.

Nous souhaitons également remercier de tout cœur les autorités de la Commission scolaire des Découvreurs pour nous avoir accueillis dans leurs lieux de travail, avec leur chaleur et leur courtoisie habituelles, nous offrant même à l'occasion les services d'une ressource informatique, de même que la Commission scolaire de la Capitale qui s'est prêtée à une tournée de ses écoles secondaires, à l'initiative de M^{me} Croteau.

La rédaction d'un tel document représente une tâche colossale, et ne peut se faire sans la complicité de plusieurs collaborateurs. Les membres de l'équipe de travail veulent donc remercier toutes les commissions scolaires des régions de la Capitale et de la Chaudière-Appalaches qui ont contribué à alimenter le présent guide, avec des outils, des expériences pratiques et des documents actuels traitant de la réalité de la suspension scolaire au secondaire. La collaboration de différents intervenants du secteur de l'adaptation scolaire, entre autres conseillers pédagogiques, coordonnateurs et directeurs de service, a été fort appréciée. L'équipe souhaite remercier également M^{me} Danielle Marquis, responsable du Plan d'action sur la prévention et le traitement de la violence du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que M^{me} Paula St-Arnaud et M. Raymond Tozzi, responsables de la mise en œuvre de ce plan, pour leurs commentaires constructifs. Enfin, un remerciement spécial à M. Égide Royer de l'Université Laval pour ses judicieux commentaires.

PRÉFACE

Un sage a déjà affirmé qu'il faut être très persuasif pour réussir à convaincre les parents des 35 % de garçons qui, au Québec, n'ont aucun des diplômes du secondaire à l'âge de 20 ans que le tout dépend de leur fils et de la manière dont ils l'ont élevé et que l'école n'y est pour rien.

Dans un récent livre sur la réussite des garçons¹, j'abordais le problème du très fragile attachement de nombreux jeunes à la vie scolaire. Compte tenu que 80 % de tous les élèves suspendus ou expulsés des écoles de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches sont des garçons et que les demandes récentes des organisations enseignantes visent à faire sortir des classes ordinaires la majorité des jeunes qui présentent des problèmes de comportement, force est de constater qu'il est nécessaire de réfléchir au rôle que joue l'école dans l'échec scolaire d'un certain nombre de jeunes.

Comme le soulignait un autre sage (ce sont des gens qu'il est utile de fréquenter), si rien de ce que vous avez essayé jusqu'à maintenant n'a fonctionné, il est probablement temps de lire les instructions.

Le guide que vous proposent Rock Girard et son équipe est un outil de prévention de l'exclusion scolaire qui permet de faire le point sur cette réalité. Il va vous aider à faire véritablement œuvre d'éducation auprès des jeunes qui manifestent des comportements difficiles à l'école secondaire. Je dois néanmoins vous prévenir de quelque chose.

Il est possible que vous réalisiez, après avoir pris connaissance de ce document, que vous faisiez partie du groupe de ceux qui ne savaient pas qu'ils ne savaient pas. N'en soyez pas surpris. Les pratiques exemplaires existent, mais ne sont que peu connues. Que l'absentéisme soit encore un motif de suspension et d'expulsion est une illustration éloquente de certaines pratiques « jurassiques ». Le pourcentage démesuré de la tâche des directions adjointes des écoles secondaires consacré à la gestion des problèmes de discipline et de comportement est un autre signe évident que des changements sont nécessaires dans bien des milieux.

J'ai publié un guide d'intervention concernant l'exclusion scolaire il y a maintenant près de 20 ans². Il était grand temps qu'une mise à jour de nos connaissances relatives aux pratiques exemplaires sur la question soit réalisée. L'équipe de M. Rock Girard a admirablement bien réussi. Code de vie, local de retrait, plan d'intervention, services éducatifs complémentaires, formation et accompagnement du personnel scolaire, conditions gagnantes pour l'intégration, adaptation de la pédagogie, collaboration avec les partenaires : l'ouvrage est exhaustif et témoigne du meilleur des pratiques actuelles.

Il n'y a pas de honte à ne pas savoir ce que l'on ne sait pas. Il y a plutôt une fierté professionnelle certaine de maintenant mieux savoir qui est à risque d'être exclus et surtout de savoir que l'on peut prévenir ce « détachement forcé » de l'école.

Égide Royer
Psychologue et professeur titulaire
Université Laval

¹ Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et Comportement.

² Royer, É., Bitadeau, I. & Verville, H. (1993). L'implantation d'un programme alternatif à la suspension scolaire au secondaire (PASS). *Apprentissage et socialisation*, 16, 275-282.

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

M. Rock Girard	Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, Commissions scolaires de la Capitale et de la Chaudière-Appalaches
M. Carl Tremblay	Conseiller pédagogique en adaptation scolaire et aux services complémentaires à la Commission scolaire des Découvreurs
M. Alain Paquet	Psychologue et conseiller pédagogique en stratégies d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud
M^{me} Guylaine Croteau	Conseillère pédagogique en adaptation scolaire et aux services complémentaires à la Commission scolaire de la Capitale

AVIS IMPORTANT

Les auteurs n'insisteront jamais assez sur la nécessité que le lecteur fasse preuve de la plus grande prudence quant à l'utilisation du présent guide d'accompagnement et de ses outils dans son milieu scolaire.

D'autre part, ils demeurent fermement convaincus que la qualité d'un document pédagogique est assujettie à la connaissance, à la rigueur et au jugement de la personne qui l'utilise. En effet, aussi intéressant soit-il, l'efficacité d'un tel outil dépend de la manière ou de l'attitude avec laquelle chacun l'utilise dans son propre milieu.

L'objectif premier de ce document est de fournir à l'ensemble du personnel scolaire des stratégies et des moyens pour prévenir la suspension et l'expulsion des élèves qui ont des difficultés d'adaptation à l'école secondaire.

Il importe de préciser que la mise en place des stratégies et des moyens proposés doit s'inscrire dans une démarche réflexive et rigoureuse en fonction de ce qui colore et nuance la réalité de chacun des milieux scolaires (valeurs, caractéristiques particulières, situation géographique, etc.). Il serait risqué de recourir à l'un des outils suggérés sans qu'il ait fait l'objet d'une adaptation à la réalité du milieu dans lequel il est appelé à être utilisé.

Les nombreux outils ont été répertoriés auprès des différentes commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, de même que d'autres commissions scolaires du Québec. Ils sont présentés à titre indicatif. Ils fournissent des balises aux intervenants, sans pour autant être parfaits. En ce sens, comme tout outil d'intervention qui se respecte, ils demeurent inévitablement perfectibles. La totalité des outils recueillis n'engage que la position de leurs auteurs respectifs.

Dans le choix des outils, la principale préoccupation des membres de l'équipe de rédaction du présent document était de proposer des modèles d'encadrement et d'organisation de services déjà reconnus comme efficaces dans les milieux scolaires où ils sont utilisés.

Les auteurs recommandent fortement qu'une équipe-école désireuse de revoir ses pratiques éducatives à l'égard de la suspension et de l'expulsion puisse être accompagnée par le personnel professionnel des services éducatifs et complémentaires. Il en va de la nécessité de respecter rigoureusement l'esprit du document quant à l'approche éducative qui doit caractériser toute démarche visant à prévenir la suspension et l'expulsion au secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

MISE EN CONTEXTE	1
LES NEUFS CONSTATS	5
CONTENU DU GUIDE	7
OBJECTIF GÉNÉRAL.....	15
LES TROIS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES POURSUIVIS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE VISANT À PRÉVENIR LA SUSPENSION AU SECONDAIRE....	17
1 ^{ER} OBJECTIF FAVORISER L'IMPLANTATION DE MESURES DE SOUTIEN -DESTINÉES AU PERSONNEL SCOLAIRE DANS SES NTERVENTIONS	19
2 ^E OBJECTIF OUTILLER LE PERSONNEL SCOLAIRE DANS LA MISE EN PLACE DE PRATIQUES ÉTUDATIVES JUGÉES EFFICACES.....	25
3 ^E OBJECTIF DÉVELOPPER ET CONSOLIDER LES COMPÉTENCES DU PERSONNEL SCOLAIRE DANS SES INTERVENTIONS.....	31
LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION À CONSIDÉRER POUR UNE INTERVENTION EFFICACE.....	37
LES CONSTATS CONDUISANT À LA SUSPENSION DE L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION OU DE COMPORTEMENT	47
CONSTAT 1 LE CODE DE VIE DES ÉCOLES EST PLUS PUNITIF QU'ÉDUCATIF.....	49
CONSTAT 2 LA GESTION ACTUELLE DU LOCAL DE RETRAIT EST À REDÉFÉNIR (MOTIF DE SON UTLISATION ET MODE DE FONCTIONNEMENT.....	61
CONSTAT 3 LE PLAN D'INTERVENTION EST PLUS OU MOINS UTILISÉ	73

CONSTAT 4 LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES SONT PLUS OU MOINS IMPLIQUÉS DANS L'ENCADREMENT OFFERT AUX ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION OU DE COMPORTEMENT.....	89
CONSTAT 5 LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE SONT NÉCESSAIRES AFIN DE FAVORISER L'APPLICATION D'INTERVENTIONS RECONNUES COMME EFFICACES (ENSEIGNANTS, DIRECTION ET SERVICES COMPLÉMENTAIRES)	101
CONSTAT 6 LES CONDITIONS GAGNANTES POUR UNE INTÉGRATION RÉUSSIE EN CLASSE ORDINAIRE DOIVENT ÊTRE DÉFINIES ET MISES EN APPLICATION	113
CONSTAT 7 L'ADAPTATION DE LA PÉDAGOGIE DOIT ÊTRE PRIORISÉE DANS L'INTERVENTION.....	125
CONSTAT 8 LA COLLABORATION ET LA CONCERTATION AVEC LES PARTENAIRES EXTÉRIEURS SONT ESSENTIELLES È UNE INTERVENTION EFFICACE (COORDINATION DE SERVICES)	145
CONSTAT 9 LES PRATIQUES PROMETTEUSES EN MATIÈRE DE SUSPENSION ET D'EXPULSION SONT MÉCONNUES ET PEU APPLIQUÉES.....	157
LES CONDITIONS GAGNANTES POUR UN ACCOMPAGNEMENT EFFICACE.....	175
LETTRES D'AUTORISATION POUR L'UTILISATION DES OUTILS - DIRECTIONS RÉGIONALES, COMMISSIONS SCOLAIRES ET ÉCOLE	185
DÉFINITIONS DES TERMES (EXCLUSION, SUSPENSION, EXPULSION)	189
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	193

MISE EN CONTEXTE

La mise en chantier de ce projet remonte à deux ans. Au terme de l'année scolaire 2007-2008, nous avons déposé notre bilan comme ressource régionale pour les élèves ayant des difficultés comportementales auprès des membres du comité de concertation régionale de la région de la Chaudière-Appalaches. À cette époque, nous avons soulevé plusieurs questions au sujet de l'augmentation du nombre de suspensions dans les écoles secondaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. C'est alors que les membres du comité de concertation ont décidé d'en faire une priorité régionale. Les discussions qui suivirent entre collègues sont rapidement devenues l'embryon d'un projet ambitieux d'envergure régionale.

Au-delà des caractéristiques particulières de chacune des commissions scolaires, il est apparu évident que même si les notes de musique différaient d'une commission scolaire à l'autre, les partitions musicales, elles, demeuraient sensiblement les mêmes quant à la réalité vécue dans les écoles secondaires à l'égard de la suspension. Le comité régional d'alternative à la suspension au secondaire vit donc le jour, composé de coordonnateurs en adaptation scolaire, de conseillers pédagogiques et des ressources régionales pour les élèves ayant des difficultés comportementales. Le premier mandat de ce comité était de dresser un état de la situation, de cerner les motifs qui conduisent à la suspension, de consulter les données des recherches sur les solutions de rechange à la suspension et de rédiger un document sur les pratiques prometteuses visant à prévenir ou à diminuer le recours à la suspension au secondaire. De fil en aiguille, ce document a pris la forme d'un guide d'accompagnement destiné aux différents acteurs scolaires.

Mis à part son contenu qui soulève une problématique émergente et inquiétante, par les effets négatifs que la suspension engendre chez les élèves, l'une des particularités de ce guide est la recension d'outils, de pratiques éducatives reconnues comme efficaces et appuyées par la recherche, mais également issues de la « réalité terrain ». Ainsi, nous y trouvons l'exemple d'un code de vie éducatif, les conditions à considérer pour un local de retrait efficace, des outils utiles pour un plan d'intervention porteur de résultats, des cibles à envisager dans l'accompagnement des acteurs scolaires, les ingrédients essentiels à une intégration réussie en classe ordinaire et les éléments incontournables à prendre en considération dans l'adaptation de l'enseignement et des pratiques prometteuses en matière de suspension scolaire.

Quiconque côtoie de près ou de loin le monde de l'éducation, et en particulier les écoles secondaires, est à même de constater que le nombre d'élèves suspendus augmente année après année. Force est de constater que les suspensions arrivent également de plus en plus tôt durant l'année scolaire. Nous observons notamment que les élèves suspendus sont aussi plus jeunes et que les garçons sont fortement représentés dans ce groupe, le constituant à 80 %.

La « réalité terrain » nous oblige à reconnaître que la suspension apparaît trop tôt dans le continuum d'interventions. Il va de soi que cette situation devient préoccupante, car la suspension est en lien direct avec l'abandon scolaire. De plus, les élèves ainsi exclus continuent d'accroître leur retard scolaire et sont plus susceptibles de décrocher du milieu scolaire, à plus ou moins court terme.

D'autre part, les motifs les plus courants qui conduisent à une suspension, voire à une expulsion, sont ceux qui touchent les comportements suivants :

- Violence verbale, physique ou psychologique (bataille, agression, impolitesse, menace, intimidation, taxage, harcèlement sexuel);
- Vol, vandalisme;
- Absentéisme;
- Consommation ou vente de drogue;
- Accumulation de manquements mineurs.

Dans un contexte où la persévérance scolaire est actuellement au cœur d'une importante préoccupation sociale, comment ne pas s'inquiéter de constater que certains élèves de 14, 15 ou 16 ans se retrouvent à l'extérieur de l'école, voire à la rue?

Quelques questions s'imposent... Est-ce que le nombre sans cesse croissant de suspensions témoignerait d'un malaise important de l'école secondaire à répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement? Est-ce l'organisation des services offerts à ces élèves qui est en cause? Est-ce que le personnel scolaire a besoin de formation et d'accompagnement afin de mieux répondre aux besoins particuliers de ces jeunes? Est-ce l'apanage d'une nouvelle génération?

Selon la recherche (Royer et collaborateurs, 1996), l'utilisation de la suspension scolaire comme mesure punitive et visant à éliminer des comportements inappropriés demeure inefficace, tout en durcissant la relation entre l'école, l'élève et ses parents.

Par ailleurs, suspendre un élève à la maison pour cause d'absentéisme scolaire, dans le but de lui signifier que l'école est importante dans sa vie, contribue à placer cet élève dans un paradoxe et une incompréhension pouvant défier toute logique sécurisante pour lui. Sans compter que cette suspension le prive également de la mise en place de mesures d'aide quant aux causes de son absentéisme.

La discipline est et demeure toujours une composante essentielle du projet éducatif d'un milieu scolaire. Toute école a le devoir de veiller au respect des droits individuels et collectifs de sa population jeune et adulte. Chaque établissement doit se donner un code de vie afin d'assurer la sécurité physique et psychologique de tout son monde, tout en favorisant des relations harmonieuses entre les élèves et les membres de son personnel. De plus, le milieu scolaire doit aussi assurer la qualité du déroulement de l'ensemble des activités éducatives.

La discipline représente un défi constant pour les directions et le personnel de l'école. Elle mobilise une bonne partie de leur temps et de leur énergie. Il n'est pas ici dans notre intention de banaliser les comportements énumérés précédemment comme motifs de suspension.

Il s'agit plutôt d'outiller le personnel scolaire, avant qu'il ne soit obligé de recourir à cette mesure extrême qu'est la suspension (ou l'expulsion), avec toutes les conséquences négatives qu'elle entraîne pour les élèves qui éprouvent déjà de grandes difficultés d'adaptation.

Au-delà des interrogations et des préoccupations qui touchent la discipline à l'école, une question s'impose d'elle-même lorsque vient le moment d'élaborer et de mettre en place le code de vie d'une école. Comment responsabiliser suffisamment les élèves sur les plans scolaire et comportemental pour que nous ne soyons pas obligés de recourir, en dernier lieu, à des mesures aussi extrêmes que la suspension et l'expulsion?

Sans généraliser ou dramatiser davantage une situation qui est déjà source d'inquiétude, notre équipe de travail a été en mesure de mettre en lumière neuf constats qui sont liés à l'augmentation du nombre de suspensions au secondaire. Nous considérons que cette dernière réalité alimente un mode de rapport punitif avec les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement. En d'autres termes, pour les membres de notre équipe de travail, le recours à la suspension constitue le symptôme ultime de ce rapport de force entre l'élève suspendu à la maison et son milieu scolaire.

Il nous apparaît donc évident qu'une meilleure organisation des services, axés sur les besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou de comportement, pourrait avoir un impact significatif et durable sur la diminution du nombre de suspensions au secondaire. Dans la mesure où cette organisation des services est accompagnée de la mise en place de pratiques exemplaires reconnues comme efficaces relativement aux neuf constats retenus.

C'est finalement dans cet esprit que le présent guide a été construit, à savoir que la meilleure intervention peut être celle que nous ne sommes pas obligés de faire... Et ainsi en est-il de la meilleure intention du monde...

Voici donc les neuf constats soulevés à partir de l'état de situation réalisé par les commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

LES NEUF CONSTATS

1-Le code de vie des écoles est plus punitif qu'éducatif.

2-La gestion actuelle du local de retrait est à redéfinir (motifs de son utilisation et mode de fonctionnement).

3-Le plan d'intervention est plus ou moins utilisé.

4-Les services éducatifs complémentaires sont plus ou moins impliqués dans l'encadrement offert aux élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement.

5-La formation et l'accompagnement du personnel scolaire sont nécessaires afin de favoriser l'application d'interventions reconnues comme efficaces (enseignants, direction et services éducatifs complémentaires).

6-Les conditions gagnantes pour une intégration réussie en classe ordinaire doivent être définies et mises en application.

7-L'adaptation de la pédagogie doit être priorisée dans l'intervention.

8-La collaboration et la concertation avec les partenaires extérieurs sont essentielles à une intervention efficace (coordination des services).

9-Les pratiques prometteuses en matière de suspension et d'expulsion sont méconnues et peu appliquées.

CONTENU DU GUIDE



CONTENU DU GUIDE

Ce guide a été élaboré dans le but d'outiller le personnel scolaire ayant à intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire. À l'aide de cet outil, les acteurs scolaires pourront identifier des cibles prioritaires, et mettre en place des moyens pour favoriser la réussite éducative des élèves à risque d'être suspendus ou expulsés de l'école.

Le guide d'accompagnement comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques :

■ Un objectif général :

Accompagner le personnel scolaire dans le développement de pratiques gagnantes, afin de prévenir la suspension et l'expulsion chez les élèves au secondaire présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

■ Trois objectifs spécifiques :

- 1^{er} Favoriser l'implantation de mesures de soutien destinées au personnel scolaire dans ses interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- 2^e Outiller le personnel scolaire dans la mise en place de pratiques éducatives jugées efficaces auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- 3^e Développer et consolider les compétences du personnel dans ses interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

■ L'atteinte de ces objectifs spécifiques nécessite la collaboration étroite de plusieurs acteurs :

- 1) La commission scolaire
- 2) La direction de l'école
- 3) L'équipe-école (l'ensemble des membres du personnel de l'école)
- 4) L'élève
- 5) Les parents
- 6) Le personnel des services éducatifs complémentaires
- 7) Les partenaires extérieurs

Cinq principes directeurs viennent baliser la démarche d'accompagnement proposée dans ce guide

- ▶ S'appuyer sur une compréhension de l'élève ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement et la connaissance du milieu dans lequel cet élève évolue.
- ▶ Favoriser une approche préventive axée sur la mise en place de mesures d'aide dès l'arrivée de l'élève ou dès les premières manifestations comportementales problématiques.
- ▶ S'inscrire dans un modèle systémique favorisant la mobilisation et la participation active de tous les acteurs (élève, parents, personnel scolaire, partenaires extérieurs et communauté).
- ▶ S'arrimer à l'environnement socio-économique dans lequel l'élève ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement est appelé à vivre.
- ▶ Respecter les orientations du Programme de formation de l'école québécoise, du renouveau pédagogique ainsi que les différentes politiques, les plans d'action et les cadres de référence du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Ces principes directeurs pourront servir de références au personnel scolaire qui intervient auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire. Dans cette optique, le but principal du présent guide est donc de prévenir ou de diminuer le recours à la suspension ou, à tout le moins, d'en favoriser une utilisation plus judicieuse et éducative comme stratégie d'intervention auprès des élèves.

Objectif général

**Accompagner le personnel scolaire
dans le développement de pratiques gagnantes
afin de prévenir la suspension et l'expulsion
au secondaire chez les élèves présentant
des difficultés d'adaptation et de comportement**



**LES TROIS OBJECTIFS
SPÉCIFIQUES POURSUIVIS
DANS L'ACCOMPAGNEMENT
DU PERSONNEL SCOLAIRE
VISANT À PRÉVENIR
LA SUSPENSION
AU SECONDAIRE**



1^{ER} OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Favoriser l'implantation de mesures de soutien destinées au personnel scolaire dans ses interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement



Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 1

COMMISSION SCOLAIRE

Pour favoriser l'implantation de mesures de soutien, la commission scolaire devrait :

- Nommer un responsable du dossier concernant la suspension et l'expulsion au secondaire et lui faire part des attentes signifiées par la direction générale.
- Sensibiliser les directions d'école à l'impact de la suspension et de l'expulsion sur l'élève et ses proches :
 - les conséquences liées au retard scolaire et à la motivation de l'élève à poursuivre ses études;
 - le sentiment d'échec personnel chez l'élève et l'effet négatif au regard de son estime de soi;
 - le risque de décrochage scolaire.
- Informer les directions d'école des conditions préventives à mettre en place afin de prévenir et de contrer la suspension au secondaire :
 - programmes de formation et d'accompagnement du personnel scolaire;
 - pratiques prometteuses auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
 - questionnaire d'évaluation des pratiques en relation avec les neuf constats.
- Déterminer les conditions aidantes pour les enseignants débutants et sensibiliser les directions à ces mêmes conditions : la tâche, l'horaire, les déplacements, etc.
- Favoriser une organisation des services éducatifs complémentaires permettant au personnel d'offrir un soutien adapté aux enseignants (psychologues, psycho-éducateurs, etc.).

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 1

DIRECTION D'ÉCOLE

Pour favoriser l'implantation de mesures de soutien, la direction d'école devrait s'assurer que :

- L'école travaille de concert avec la commission scolaire pour implanter des programmes de formation et de soutien destinés au personnel scolaire.
- Un plan d'action favorisant la mise en œuvre de la formation continue et s'adressant à l'ensemble de son personnel est élaboré, en fonction de l'état de la situation du milieu, du projet éducatif et du plan de réussite.
- L'accueil et l'intégration des différents acteurs scolaires sont favorisés.
- Le degré de difficulté inhérent au fait d'enseigner à des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement soit pris en considération pour un enseignant en classe ordinaire. Les conditions aidantes sont : la tâche, l'horaire, les déplacements, etc.
- Les différents acteurs scolaires se soutiennent (l'enseignant-ressource, le personnel des services éducatifs complémentaires, etc.) dans leurs interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Les conditions favorisant la collaboration entre le personnel scolaire et les partenaires externes sont mises en place (centre local de services communautaires, centre jeunesse, centre hospitalier, etc.).
- Les membres du personnel sont sensibilisés aux stratégies alternatives à la suspension scolaire.
- Les programmes des services éducatifs complémentaires sont mis en œuvre selon les orientations déterminées par la commission scolaire, tout en favorisant l'organisation de ces services afin d'offrir un soutien adapté aux élèves et aux enseignants.

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 1

LE PERSONNEL DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

Pour favoriser l'implantation de mesures de soutien, le personnel des services éducatifs complémentaires collabore à :

- Identifier les besoins des enseignants qui travaillent auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Mettre en place des moyens et des conditions favorisant la réussite des élèves (activités liées à la vie scolaire, activités parascolaires, etc.).
- Contribuer à la formation des enseignants en favorisant l'appropriation des contenus et le transfert des acquis dans l'intervention en classe.
- Offrir du perfectionnement aux enseignants concernant les pratiques prometteuses liées à l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Sensibiliser les enseignants à l'importance de leur implication dans la mise en place de pratiques reconnues comme efficaces.
- Encadrer la mise en œuvre des programmes des services éducatifs complémentaires, tels le soutien et l'aide à l'élève.

2^e OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Outiller le personnel scolaire dans la mise en place de pratiques éducatives jugées efficaces auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement



Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 2

DIRECTION D'ÉCOLE

Pour accompagner le personnel scolaire, la direction d'école devrait s'assurer que :

- Un portrait du milieu soit élaboré :
 - en identifiant les forces et les vulnérabilités à l'aide d'outils d'analyse et d'évaluation (QES, autoportrait des actions réalisées par l'école pour prévenir et traiter la violence, questionnaire sur les neuf constats, etc.);
 - en tenant compte des facteurs socio-économiques et culturels.
- L'école tient compte du contexte historique de l'enseignement au Québec afin de connaître les croyances, les mythes et les réalités qui influencent les pratiques éducatives de son personnel auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
-
- La supervision continue des membres du personnel est priorisée, en privilégiant une approche réflexive sur leurs pratiques auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- L'enseignant-ressource est mis à l'avant-scène comme modèle, voire comme mentor auprès du personnel enseignant quant à son rôle et à ses pratiques éducatives dans l'accompagnement des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Un espace-temps est prévu pour permettre la réflexion et les échanges entre les membres du personnel, afin de favoriser la cohésion et la concertation de tout le monde dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Une « trousse de survie » est offerte au personnel suppléant de l'école afin de s'assurer d'une continuité dans l'approche préconisée auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 2

ÉQUIPE-ÉCOLE

L'ensemble du personnel scolaire de l'école participe :

- Aux discussions portant sur les croyances, les attitudes et les pratiques éducatives, afin d'en arriver à une intervention concertée auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- Au développement et à l'application de différentes approches permettant de prévenir l'apparition ou l'aggravation de problèmes de comportement tels que :
 - les programmes d'habiletés sociales;
 - les modèles éducatifs de codes de vie;
 - les protocoles de gestion de crise.
- À différentes formes de pratiques réflexives comme le jumelage et le mentorat.

L'équipe-école aurait avantage à réfléchir sur ses pratiques :

- Lors du passage des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement du primaire vers le secondaire, en structurant davantage la composition des groupes par une répartition plus équitable des élèves selon leurs besoins.
- Lors du passage des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement d'un cycle à un autre.
- Lorsque vient le moment d'intégrer un élève en classe ordinaire.
- Lorsque vient le moment de planifier une suspension éducative.

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 2

LE PERSONNEL DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

Pour outiller le personnel scolaire dans la mise en place de pratiques éducatives jugées efficaces, le personnel des services éducatifs complémentaires collabore à :

- Identifier les besoins des enseignants qui travaillent auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- Élaborer des contenus de formation destinés aux enseignants, pour leur permettre de se les approprier et favoriser ainsi le transfert des acquis dans un contexte d'intervention dans la classe;
- Offrir du perfectionnement aux enseignants concernant les pratiques prometteuses liées à l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- Sensibiliser les enseignants à l'importance de leur rôle et de leur implication dans la mise en place de pratiques reconnues comme efficaces.

3^e OBJECTIF SPÉCIFIQUE

**Développer et consolider les compétences
du personnel scolaire
dans ses interventions
auprès des élèves ayant des difficultés
d'adaptation ou de comportement**



Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 3

DIRECTION D'ÉCOLE

Pour développer et consolider les compétences, la direction d'école devrait s'assurer que :

- Un programme de formation continue est mis en place, tout en instaurant les conditions gagnantes de réinvestissement (libération du personnel, équipes-cycles, etc.).
- Le personnel scolaire est accompagné en favorisant une approche socioconstructiviste, c'est-à-dire en mettant l'accent sur le contact avec les autres et le travail d'équipe dans la construction des connaissances et le développement des compétences.
- L'appropriation et l'application des procédures et protocoles existants dans le milieu sont encouragées :
 - code de vie (règles de conduite et mesures disciplinaires);
 - processus de référence à la direction et aux services éducatifs complémentaires;
 - protocole d'intervention en situation de crise;
 - politique sur la violence; etc.
- La connaissance et la compréhension des politiques, des plans d'action et des cadres de référence du MELS sont favorisées.

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 3

ÉQUIPE-ÉCOLE

Pour développer et consolider les compétences, l'ensemble du personnel de l'école participe :

- À l'identification des besoins de formation continue concernant les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement.
- À l'élaboration d'une démarche de formation continue en considérant les thèmes suivants :
 - les politiques, les plans d'action et les cadres de référence du MELS;
 - les besoins et les caractéristiques spécifiques des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental;
 - les approches et modèles conceptuels;
 - la différenciation d'approches pédagogiques avec ces élèves;
 - la gestion des comportements difficiles;
 - le développement des habiletés sociales;
 - la communication et la collaboration avec les parents;
 - la concertation et la collaboration avec les autres partenaires;
 - l'ABC d'une suspension éducative; etc.

L'équipe-école aurait avantage à :

- Favoriser le partage de connaissances, d'approches éducatives et d'outils reconnus comme efficaces dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

Éléments à considérer pour l'atteinte de l'objectif 3

LE PERSONNEL DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

Pour développer et consolider les compétences, le personnel des services éducatifs complémentaires collabore :

- À l'identification des besoins du personnel scolaire qui travaille auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- À la mise en place de moyens et de conditions permettant la réussite des élèves (ateliers sur les habiletés sociales, activités impliquant les élèves dans la vie scolaire, etc.);
- À l'élaboration et à la mise en application des pratiques gagnantes auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement;
- À la mise en œuvre du programme de services de soutien visant à assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage.

**LES FACTEURS DE RISQUE
ET DE PROTECTION
À CONSIDÉRER POUR UNE
INTERVENTION EFFICACE**



LES FACTEURS DE RISQUE

Dans leurs nombreuses tâches et responsabilités, les enseignants font face quotidiennement à des situations génératrices de stress. Parmi les professions libérales, le domaine de l'enseignement est celui où l'on dénombre le plus d'invalidités causées par le stress (Dionne-Proulx, 1995, dans Deaudelin et autres, 2001).

À diverses étapes de leur carrière, les enseignants québécois sont donc susceptibles de faire face à des aspects de leur travail qui sont porteurs de stress plus ou moins intense, selon qu'ils sont en début de carrière ou plus expérimentés. On estime que le temps d'adaptation d'un nouvel enseignant à sa profession peut s'échelonner sur plusieurs années. En début de carrière, la « survie professionnelle » est sa principale préoccupation (Deaudelin et autres, 2001).

Parmi les facteurs de risque avec lesquels les enseignants peuvent avoir à composer dans l'exercice de leurs fonctions, les six aspects suivants représentent des sources de stress non négligeables.

1. Le comportement des élèves

Les caractéristiques inhérentes aux comportements perturbateurs de certains élèves sont certainement de nature à ébranler la confiance et le sentiment de compétence de l'enseignant. Des élèves bruyants, impolis, opposants, difficiles à motiver ou à discipliner peuvent fragiliser grandement son assurance. L'indiscipline, l'inattention, la violence verbale, les menaces, de même que le manque de motivation ou l'attitude négative des élèves quant au travail scolaire constituent autant de facteurs déterminants. En fait, le comportement dérangeant des élèves représente le principal facteur de risque pour un enseignant.

2. La charge de travail et l'isolement de l'enseignant dans sa classe

La lourdeur de la tâche qui incombe à l'enseignant, que ce soit à une fréquence quotidienne ou hebdomadaire, s'avère exigeante pour celui qui prend son travail à cœur. La grande quantité de travail à abattre, conjuguée au sentiment pour l'enseignant d'être responsable du succès de ses élèves, peut miner considérablement sa motivation à exercer son rôle dans la classe. D'autre part, l'isolement de l'enseignant dans sa classe complique encore plus ce tableau. En effet, il peut cultiver l'idée qu'il est le seul à vivre ce type de difficulté en classe, alors que d'autres collègues sont susceptibles de vivre les mêmes difficultés. D'où l'importance d'échanger entre collègues afin de briser l'isolement.

3. Le manque de ressources

Un autre facteur de risque pour l'enseignant concerne le manque de ressources disponibles pour appuyer son enseignement en classe. Outre le manque de temps pour l'apprentissage individualisé de l'élève, le manque d'équipement ou de matériel est de nature à provoquer du stress chez l'enseignant. Il en est de même de l'utilisation d'un matériel désuet ou défectueux.

D'autre part, la difficulté pour l'enseignant de pouvoir compter sur les ressources d'intervenants scolaires professionnels extérieurs à la classe, comme soutien à la gestion de groupe ou pour une problématique comportementale particulière de l'élève présentant des difficultés, peut aussi représenter un important facteur de stress.

4. La méconnaissance des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Étant donné que la manifestation de comportements perturbateurs chez certains élèves représente le facteur de stress le plus déterminant pour l'enseignant, le manque de connaissance des caractéristiques particulières de ces mêmes élèves est de nature à augmenter l'intensité du stress vécu par l'enseignant. En d'autres termes, son insécurité peut être directement liée à sa méconnaissance des EHDA.

5. L'ignorance de pratiques éducatives exemplaires et le manque de stratégies pour une gestion de classe efficace

Le manque de formation chez l'enseignant à l'égard des différents styles et stratégies de gestion de classe, ainsi que la méconnaissance des pratiques éducatives efficaces auprès des élèves en difficulté, génèrent également leur part de stress chez l'enseignant. Ce qui est d'autant plus fréquent lorsqu'il est en début de carrière. Il présente alors une plus grande vulnérabilité due au manque de connaissances en matière d'intervention auprès des EHDA.

6. Les relations avec les autres membres du personnel et les parents

L'attitude des autres enseignants, les pressions exercées par la direction de l'école et les critiques formulées par certains parents revendicateurs sont autant de facteurs susceptibles d'amener du stress chez l'enseignant (Deaudelin et autres, 2001). De plus, le manque de reconnaissance de la tâche de l'enseignant et le préjugé souvent défavorable de la population en général à l'égard de cette même tâche constituent aussi des sources de stress.

LES FACTEURS DE PROTECTION

Il nous apparaît essentiel que le réseau scolaire offre l'accès à un accompagnement soutenu et à de la formation continue à l'ensemble de son personnel. Ces mesures devraient permettre une meilleure intégration et l'appropriation des différents savoirs et savoir-faire, en plus de favoriser l'émergence d'un certain savoir-être nécessaire au développement de compétences.

Ainsi, en cohérence avec la littérature (Deaudelin et autres, 2001; Martineau et Vallerand, 2006) et ce qui est constaté tous les jours dans les milieux scolaires, le présent guide cible sept composantes incontournables (inspirées de Royer, 2007) que le personnel scolaire doit s'approprier. Ces composantes permettent d'accroître l'efficacité des interventions, tout en développant un sentiment de compétence chez le personnel scolaire dans ses interventions auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

Sans nécessairement composer une liste exhaustive, les sept composantes incontournables n'en constituent pas moins une base solide sur laquelle le personnel scolaire peut s'appuyer dans ses pratiques quotidiennes et la construction de ses différents savoirs : le savoir lié à la connaissance des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, le savoir-faire lié aux stratégies et aux moyens d'intervention jugés efficaces, et le savoir-être lié aux attitudes et à la manière d'enseigner et d'intervenir.

1. Comprendre le développement des problèmes de comportement chez les élèves

Les observations réalisées en milieu scolaire démontrent l'importance d'amener le personnel de l'école à mieux comprendre l'origine des différentes manifestations comportementales ainsi que les caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement, afin d'ajuster les interventions aux besoins de ces élèves et d'en accroître par le fait même l'efficacité.

La compréhension de la problématique, sous un angle systémique, permet d'éviter la construction de préjugés et d'améliorer la relation maître-élève, tout en influençant positivement le type d'intervention réalisé auprès de l'élève.

2. Partager la conviction que l'éducation (et particulièrement l'école) peut contribuer à prévenir le développement de problèmes de comportement

Une équipe-école qui valorise les apprentissages et la réussite éducative, tout en adaptant son enseignement aux besoins des élèves, influence directement leur motivation à s'engager plus activement dans leur réussite scolaire. Ce qui contribue d'autant plus à diminuer l'apparition et l'aggravation de difficultés comportementales.

Les croyances des enseignants et des autres membres du personnel scolaire, les perceptions de leur rôle respectif ainsi que le sentiment de responsabilité envers la réussite éducative des élèves ont nécessairement une incidence sur leurs actions et leur investissement dans leur rapport avec ces élèves. La littérature met en relief le fait que l'amélioration de la qualité de l'enseignement passe notamment par le « désapprentissage » de croyances fermement implantées et de pratiques implicites qui vont à l'encontre de pratiques nouvelles, ces dernières s'avérant plus efficaces et reconnues comme exemplaires (Elmore, 2006).

Selon Égide Royer (2006), certaines croyances et idées reçues en éducation contribuent directement à l'échec scolaire de la majorité des élèves qui manifestent des comportements difficiles à l'école. Parmi elles, celle que « ces jeunes sont responsables de leur échec scolaire, ils refusent d'apprendre ou ils choisissent de se comporter de manière inacceptable ». En réalité, ce qui cause directement l'échec scolaire de ces jeunes, ce ne sont pas seulement leurs comportements fréquemment inappropriés. En effet, la manière dont les pairs et les adultes de l'école y réagissent est également importante (Royer, 2006).

Le projet éducatif et le plan de réussite de l'école devraient être le reflet des valeurs et des orientations du milieu scolaire pour préparer les actions de prévention, de protection et de suivi des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement, tout en misant sur la créativité et l'adaptation des pratiques éducatives pour permettre à ces élèves de réussir.

3. Rendre justice à la diversité des problèmes et reconnaître la nécessité d'une intervention individualisée

D'un point de vue historique, l'école a privilégié une approche homogène auprès des élèves. Pourtant, chaque élève est différent; il a ses particularités et ses caractéristiques. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental. Comment tenir compte de ces différences individuelles dans les décisions relatives à l'enseignement et à l'intervention? Ces différences sont culturelles, développementales et cognitives (Saphier, 2005; Duranleau, 2004).

La différenciation pédagogique et les connaissances relatives à l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé permettent d'orienter et de baliser les actions des enseignants et des autres membres du personnel scolaire. Leur participation au plan d'intervention devrait aller dans le sens d'une pédagogie de la réussite axée sur les besoins de chaque élève.

4. Avoir une approche d'intervention efficace auprès d'un groupe

Les enseignants interviennent quotidiennement dans un contexte de situation de groupe auprès des élèves. En outre, ces derniers n'ont pas choisi d'être ensemble. L'intégration des EHDAA a aussi modifié le « paysage » des classes ordinaires. Chaque groupe-classe ayant sa propre dynamique, il est essentiel que l'enseignant développe des compétences dans l'application de diverses approches d'intervention efficaces auprès d'un groupe : les phases de maturité d'un groupe, les différents rôles émergeant d'une dynamique de groupe-classe, les techniques d'animation de groupe, etc. Cela est d'autant plus vrai lorsque le groupe en question est composé d'élèves ayant peu développé leurs habiletés sociales.

5. Intégrer, dans ses interventions, les connaissances et les pratiques exemplaires issues des recherches récentes sur les problèmes de comportement à l'école

« Lorsque l'on a qu'un marteau, tous les problèmes en viennent à ressembler à des clous. » (Royer 2005)

Royer met ici en lumière le fait que de nombreux enseignants sont peu ou pas informés des pratiques jugées efficaces auprès des élèves qui ont des difficultés d'ordre comportemental. Ainsi, ces enseignants sont plus susceptibles d'utiliser un mode d'intervention intuitif et punitif, plutôt qu'empirique et éducatif.

Pour le personnel scolaire, le développement d'un sentiment de compétence est souvent lié à la connaissance issue de l'avancement de la recherche. Cette connaissance concerne notamment les conditions à mettre en place afin d'éviter l'émergence de problèmes de comportement, de même que les interventions jugées efficaces dans la modification de comportements.

De plus, la connaissance des différents profils d'apprenants, associée à celle des différentes approches pédagogiques, oblige le personnel scolaire à adapter son type d'enseignement et d'évaluation des apprentissages des élèves, notamment pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement. Il s'agit de favoriser un type d'évaluation qui aide l'élève à apprendre, plutôt qu'un autre qui se contente de le punir.

6. Développer de solides habiletés de communication et de collaboration qui favorisent le partenariat avec les parents et les autres partenaires (CSSS, Centre jeunesse, IRDPQ, CRDI, services policiers, communauté, etc.)

Confirmée par la recherche et les intervenants scolaires sur le terrain, une véritable collaboration paritaire (Gendron et collaborateurs, 2005) avec les parents est un facteur déterminant dans l'efficacité de l'intervention auprès des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental. Comme le valide la littérature, la relation école-famille a une incidence directe sur la relation maître-élève et sur la réussite scolaire. La mobilisation des élèves doit donc être soutenue par une implication étroite des parents tout au long du processus de changement de leur enfant.

Dans ces conditions, le personnel scolaire serait avisé de connaître certains facteurs susceptibles d'influencer la qualité de la relation entre l'école et la maison, dans le but de favoriser une meilleure alliance avec les parents en s'assurant leur collaboration.

Ces principaux facteurs concernent la connaissance des obstacles à une alliance parentale, le vécu émotif des parents de l'élève qui a des difficultés d'adaptation ou de comportement, de même que les interventions jugées efficaces auprès de ces parents.

D'autre part, l'approche du travail en silo est révolue. Il importe donc de travailler en étroite collaboration avec les partenaires externes, dans un contexte de coordination de services, voire d'une continuité de services, afin de maximiser l'efficacité des interventions réalisées auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

7. Développer des habiletés pour travailler en équipe

Jeffrey (2006) souligne que l'isolement de l'enseignant dans sa classe constitue un facteur de risque important. Cet isolement peut même amener un certain nombre d'enseignants à quitter la profession. Il est primordial de porter une attention particulière à l'accueil des nouveaux enseignants dans un milieu scolaire : on peut, par exemple, lui présenter le cadre organisationnel de l'école, le code de vie, le protocole d'urgence, la gestion des manquements concernant les comportements violents.

De plus, la possibilité pour le nouvel enseignant d'être jumelé à un mentor de l'école, auquel il peut se référer et sur lequel il peut se modeler, demeure une formule gagnante. Joyce et Shower (2002) rapportent que les enseignants qui réussissent le mieux à faire le transfert des connaissances de la formation initiale des maîtres à leur pratique de métier d'enseignant sont ceux qui utilisent le soutien des pairs et des mentors.

Considérant l'ampleur du défi et la complexité de la tâche de l'enseignant d'aujourd'hui, le travail d'équipe devient un filet de protection et de sécurité. Ce filet non seulement prévient l'épuisement professionnel, mais il constitue aussi une condition gagnante par rapport aux stratégies d'intervention.

L'inter-professionnalité et le réseautage des personnes qui gravitent autour des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement permettent d'harmoniser les interventions, contribuent à créer un climat de sécurité chez l'élève et réduisent l'émergence de problèmes de discipline. Comme le dit le proverbe : *Seul, on va plus vite, ensemble on va plus loin.*

En somme, les sept composantes incontournables énumérées plus haut peuvent contribuer à diminuer le nombre de suspensions à l'école secondaire. Pour ce faire, tous les membres du personnel scolaire doivent se sentir concernés par la situation, quelle que soit leur profession. Il est de la première importance que tous les membres de l'équipe-école partagent une vision concertée de la mission éducative de leur milieu et une certaine collégialité dans les rapports avec leurs collègues de travail.

**LES CONSTATS
CONDUISANT À LA SUSPENSION
DE L'ÉLÈVE AYANT DES
DIFFICULTÉS D'ADAPTATION
OU DE COMPORTEMENT**



CONSTAT 1

**LE CODE DE VIE DES ÉCOLES
EST PLUS PUNITIF
QU'ÉDUCATIF**



CONSTAT 1

UN CODE DE VIE ÉDUCATIF

Un milieu scolaire qui se préoccupe d'assurer la meilleure adaptation possible de toute sa population (jeune et adulte) doit pouvoir compter sur la mise en place d'un code de vie. Il s'agit ici d'encadrer l'agir de tous les acteurs du milieu, en leur fournissant des repères éducatifs susceptibles d'assurer une meilleure cohésion entre tous les individus qui fréquentent le même établissement scolaire.

En d'autres termes, le code de vie de l'école est en quelque sorte un « filet de sécurité » dont le milieu s'entoure pour amener sa population à évoluer dans un contexte agréable, pacifique et aidant pour tout le monde. Il s'agit aussi d'encourager les jeunes et les adultes à adhérer à un système de valeurs communes prônant le respect de soi et des autres, tout en favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance de l'individu au milieu de vie qu'est son établissement scolaire.

L'élaboration du code de vie de l'école suppose donc l'engagement solidaire de tout le personnel scolaire, de même que la participation des élèves et la collaboration de leurs parents. L'école doit aussi disposer d'un système disciplinaire juste, cohérent et conséquent, tout en portant une attention particulière à l'application d'une politique éducative claire et connue de tout le monde (intervenants scolaires, élèves et parents).

Dans cette optique, le présent guide traite des principaux repères ou balises dont il faut tenir compte dans la mise en place d'un code de vie à l'école, lequel doit s'élaborer dans un souci premier d'éducation de l'élève, plutôt que de viser à le punir pour son comportement inapproprié. En d'autres termes, il s'agit d'encourager l'élève à adopter un comportement approprié, tout en l'accompagnant dans la réparation du tort que son comportement a pu causer à son entourage ou à son environnement.

La mise en place d'un code de vie à l'école implique certaines conditions essentielles à un encadrement de qualité. Ces conditions sont les suivantes :

- 1- Les **règles de vie** de l'école et de la classe sont positives, peu nombreuses, courtes, claires, précises, écrites et connues des élèves, des parents ainsi que de tous les membres du personnel. Les modalités d'application de ces règles et les conséquences sous-jacentes sont également connues et appliquées systématiquement.
- 2- La **distinction** entre **manquements mineur** et **majeur** est précisée par l'école, de même que les modalités de suivi liées à l'un ou l'autre de ces manquements.

- 3- Le **leadership de la direction** consiste à favoriser un sentiment de sécurité et d'appartenance chez le personnel, mobiliser les intervenants, reconnaître et valoriser les forces de chacun.
- 4- Le **consensus** entre les intervenants représente la nécessité d'une concertation et de l'adhésion de tous les membres du personnel au cadre proposé par le milieu scolaire.
- 5- La **participation des élèves** de l'école est encouragée, notamment dans l'élaboration, la discussion et la promotion des règles de vie.
- 6- La **collaboration des parents** implique que l'école doit favoriser l'information, la consultation et la compréhension des règles, de même que leur raison d'être.
- 7- L'**aménagement du milieu physique** peut remplacer la mise en place d'une règle. Il s'agit d'identifier les endroits les plus propices à l'apparition de problèmes (organisation de l'espace et du temps, surveillance).
- 8- L'**ouverture sur la communauté** implique l'organisation d'activités particulières pour amener les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur école.

Outre les conditions essentielles à un encadrement de qualité en milieu scolaire, le dynamisme des intervenants adultes représente certainement un facteur susceptible d'influencer l'efficacité du code de vie de l'école. Les caractéristiques d'une équipe-école dynamique sont les suivantes :

- 1- La **complémentarité** : pouvoir compter sur l'addition des forces, compétences, spécialités, idées et points de vue différents de chacun.
- 2- La **complicité** : être sur la même longueur d'onde, pouvoir s'entendre sur les actions à mettre en place.
- 3- La **cohérence** : avoir un but commun, travailler dans le même sens, adhérer aux mêmes principes de base, véhiculer des valeurs compatibles, assurer la continuité des interventions d'une personne à l'autre (même si les approches personnelles peuvent être différentes).
- 4- Le **sentiment d'appartenance** : avoir le sentiment de faire vraiment partie de l'équipe.
- 5- La **communication** : échanger des idées, partager l'information et les opinions, s'entendre sur des stratégies communes d'intervention.
- 6- Le **respect** : maintenir un climat respectueux de l'autre, de ses opinions et de ses émotions.
- 7- La **confiance** : être capable de se dire les « vraies affaires » (entre personnes concernées) et les recevoir sans crainte de jugement.

- 8- L'**entraide** : savoir que l'on peut compter sur l'autre, pouvoir bénéficier de son écoute, de sa compréhension et de son encouragement.
- 9- La **stimulation** : tout en se respectant mutuellement, il faut être capable de se remettre en question, de comparer ses idées pour les évaluer et, ainsi, alimenter les autres.
- 10- La **valorisation** : pouvoir se donner mutuellement des marques d'appréciation et, surtout, ne pas hésiter à se féliciter.
- 11- Le **plaisir** : les membres d'une équipe efficace et dynamique aiment travailler ensemble et prennent plaisir à ce qu'ils font.
- 12- L'**humour** : c'est plus facile de s'amuser et de rire de ce que l'on est ou de ce que l'on fait dans une équipe dynamique.

L'élaboration d'un code de vie en milieu scolaire, qui prétend mettre l'accent sur des mesures d'encadrement éducatives plutôt que punitives ou coercitives auprès des élèves, doit pouvoir s'appuyer sur un certain nombre de facteurs incontournables : les valeurs et les principaux objectifs du milieu éducatif, les fondements de l'encadrement à l'école, les conditions gagnantes pour le personnel scolaire, la valorisation de l'élève, de même qu'une distinction claire entre manquement mineur et manquement majeur.

I. Les valeurs du milieu éducatif

- Le sens des responsabilités
- Le respect de soi, des autres et de l'environnement
- Le développement de relations agréables et harmonieuses entre les individus.

II. Les principaux objectifs

- Apprendre et réussir dans un milieu où le climat est respectueux, pacifique et sécuritaire.
- Développer des habiletés personnelles dans la résolution de conflits avec l'entourage.

III. Les fondements de l'encadrement à l'école

- Une distinction précise entre manquement mineur et manquement majeur
- Des règles claires, peu nombreuses, positives, centrées sur le comportement à adopter et connues de tout le monde
- Une conséquence immédiate à l'acte ou un geste de réparation

- Des mesures d'aide et d'intervention pour l'élève
- Les quatre « C » : conséquence, constance, cohérence et consensus
- Une collaboration étroite entre tous les intervenants (école, famille, communauté, partenaires extérieurs au milieu scolaire)

IV. Les conditions gagnantes pour le personnel scolaire

- Faire confiance à son jugement (*gros bon sens*)
- Avoir une bonne connaissance (de soi, des autres, de la situation)
- Agir tôt, ensemble, immédiatement
- Se centrer sur les besoins de l'élève et la conduite à adopter
- Assurer une présence active auprès des élèves : surveillance organisée, intervention de première ligne et persévérance
- Prévoir des moments périodiques de rencontre (équipe-école) pour faire le point sur l'application des règles de vie.

V. La valorisation de l'élève

Les interventions éducatives doivent être orientées positivement, dans le but de souligner le bon rendement général des élèves (comportement et production) et leur adhésion aux règles de vie de l'école.

Une attention toute particulière doit donc être portée à valoriser les bonnes conduites des élèves. Ainsi, un inventaire de nombreuses conséquences positives est disponible à l'école. De plus, la collaboration des parents est sollicitée, dans le but de renforcer les conduites de l'élève lorsqu'il est à la maison. Une étroite collaboration entre l'école et la maison augmente grandement les chances de succès des élèves.

VI. La distinction entre manquement mineur et manquement majeur

Nous distinguons deux types de manquements : mineur et majeur. La distinction entre ces deux types fait référence à la gravité de la situation (danger pour soi, l'entourage ou l'environnement et nécessité pour l'école d'assurer la sécurité des personnes et des lieux).

Un manquement mineur concerne la gestion quotidienne de la classe ou de l'école (refus de faire le travail demandé, refus de conséquences ou de consignes, argumentation, déplacements dans l'école, etc.). L'encadrement de ce type de manquement consiste en la mise en place de **mesures d'aide** pour l'élève, au moyen d'un système de renforcement utilisant des contingences positives et négatives. Une démarche d'intervention éducative graduée est préconisée.

Cette démarche est modulée selon la fréquence, la durée et l'intensité de chaque manquement mineur. Un geste de réparation doit aussi être accompli par l'élève. La collaboration du milieu familial est favorisée. **Il est à noter qu'une accumulation de manquements mineurs ne peut se transformer en manquement majeur.**

D'autre part, un manquement majeur constitue une **atteinte grave** au bien-être physique ou psychologique d'une personne (violence physique ou verbale, intimidation, harcèlement, menaces), un danger (pour soi, les autres ou l'environnement), de même qu'une entrave à la sécurité que doit nécessairement assurer l'école à toute personne sur son territoire. À cet égard, une fugue de l'école est considérée comme un manquement majeur, puisqu'elle constitue un danger pour l'élève en fuite.

L'encadrement de ce type de manquement consiste en la mise en place d'un arrêt d'agir pour l'élève dont les comportements compromettent sa sécurité ou celle de son entourage immédiat. Il s'agit de livrer un message clair et sans équivoque, tant à l'élève en question qu'à la population scolaire en général, à savoir que le comportement manifesté est dangereux, inacceptable et inexcusable. La stratégie éducative privilégiée est une réparation ou le rétablissement de l'écart de conduite et du tort causé par les actes de l'élève.

Dans le cas d'un manquement majeur, les partenaires extérieurs à l'école et actifs au dossier de l'élève devraient être informés de la situation problématique et invités à travailler en collaboration avec les intervenants du milieu scolaire (DPJ, CSSS, pédopsychiatrie, etc.).

RÉFÉRENCES

- AUDET, Danielle et ROYER, Égide. *Un guide d'intervention au secondaire*, Québec, MEQ, DASSC, 1993, 82 p.
- BÉDARD, Sylvain. *Le Code de vie virtuel*, École Saint-Damase, CS de Saint-Hyacinthe, 2001, (<http://www.cssh.qc.ca/enseignants/sylvain.bedard/codevie/index.html>).
- ÉCOLE SECONDAIRE VEILLEUX. *Code de conduite, Mécanique de gestion des manquements mineurs/majeurs, Processus disciplinaire*, document de travail, CS de la Beauce-Etchemin, 2008, 9 p.
- ÉCOLE VAL-DU-LAC. *Code de vie*, version en consultation, CS de la région de Sherbrooke, 2008, 15 p.
- GAUDREAU, Raynald (CS de la Beauce-Etchemin). *PACI-Raide, projet de recherche-action sur « La violence chez les jeunes enfants »*, Québec, 2004, 430 p.
- GIRARD, Rock et PAQUET, Alain. *Intervention en situation de crise*, guide d'animation, 2005, 59 p.
- GIRARD, Rock et ROBERGE, Maryse. (Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves en difficulté d'ordre comportemental, régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches). *Les règlements*, document de formation Power Point, 2004-2005.
- LÉTOURNEAU, Judith. *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement, 1995.
- MASSÉ, Line, et autres. *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Québec, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2006, 400 p.
- PAQUET, Alain. *Modalités d'application et de gestion des règles de vie à l'école*, document de formation, 2008, 16 p.
- PAQUET, Alain. *Les Capsules clin d'œil*, recueil de 55 fiches de réflexion, CS de la Côte-du-Sud, Montmagny, 2010.
- SANFAÇON, Camil et VACHON, Gilles (équipe régionale de soutien pour les élèves en troubles de comportement, régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches). *Rétablissement et réparation*, 1998-06-26.
- TURMEL, France (Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves en trouble du comportement, région de l'Estrie) en collaboration avec le COMITÉ CODE DE VIE DE L'ÉCOLE MITCHELL/MONTCALM, CSRS. *Démarche d'intervention graduée*, 2009.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 1

LE CODE DE VIE DES ÉCOLES EST PLUS PUNITIF QU'ÉDUCATIF

OUTIL 1

Manquements mineurs

OUTIL 2

Manquements majeurs

OUTIL 3

Contrat d'engagement personnel de l'élève

OUTIL 4

Caractéristiques et types de règles de vie

OUTIL 5

Tableau des règles de vie

OUTIL 6

Exemples de conséquences éducatives et graduées

OUTIL 7

Exemples de mesures de relation d'aide

OUTIL 8

Exemples de règles de vie

OUTIL 9

Proposition d'échange avec les élèves sur la mise en place d'un code de vie

OUTIL 10

Exemple de code de vie sous forme de tableau

OUTIL 11

Code de Vie-Mécanique de gestion des manquements mineurs et majeurs

OUTIL 12

- a) Exemple de Code de vie
- b) Tableau synthèse - Démarche d'intervention

OUTIL 13

Exemple de politique de manquements majeurs

OUTIL 14

Réparation et rétablissement : exemples

OUTIL 15

Réparation - Relation d'aide : exercice proposé pour l'élève

OUTIL 16

- a) Exemple de protocole d'intervention pour un élève ayant des troubles graves du comportement et exemple de contrat
- b) Exemple de protocole d'intervention pour un élève à risque
- c) Exemple de protocole d'intervention pour compléter l'année scolaire
- d) Exemple de protocole d'intervention pour un élève handicapé ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère
- e) Exemple de protocole d'intervention pour un élève aux prises avec un problème de toxicomanie

CONSTAT 2

**LA GESTION ACTUELLE DU
LOCAL DE RETRAIT EST À
REDÉFINIR (MOTIFS DE SON
UTILISATION ET MODE DE
FONCTIONNEMENT)**



CONSTAT 2

UNE ORGANISATION EFFICACE DU LOCAL DE RETRAIT

1. RAPPEL HISTORIQUE SUR LE LOCAL DE RETRAIT

Depuis 30 ans, plusieurs milieux scolaires ont expérimenté des mesures d'encadrement pour maintenir les élèves suspendus dans leurs établissements. En effet, la plupart des auteurs attribuaient à la suspension à l'extérieur de l'école beaucoup plus d'effets négatifs que positifs, à moyen et plus long terme.

Dans cette optique, l'approche privilégiée par l'école a alors consisté à organiser un local de retrait à l'intérieur même de ses murs. À l'époque, la démarche préconisée se voulait **préventive** et **éducative** pour les élèves, plutôt qu'une simple mesure d'« arrêt d'agir » préconisant la surveillance d'élèves exclus de leur salle de cours.

Avec le temps, certains milieux scolaires semblent avoir perdu de vue le rationnel sous-jacent à l'implantation d'un local de retrait, à savoir l'apprentissage par les élèves d'habiletés scolaires et sociales, de même que de comportements appropriés.

D'autre part, si le local de retrait a été instauré pour éviter que la suspension de l'élève à la maison ne génère des gains secondaires, encore faudrait-il que ce même local de retrait ne soit pas une source de gratification pour l'élève en question.

Sous un autre volet, l'utilisation d'un local de retrait doit s'inscrire à la suite d'un continuum d'interventions graduées qui se sont avérées inefficaces de la part de l'enseignant en classe. Il s'agit de retirer de la classe un élève dont les comportements inappropriés empêchent **significativement** le bon déroulement du cours, privant ainsi les autres élèves de leur droit de recevoir un enseignement de qualité en classe.

Le local de retrait peut donc être considéré comme une « soupape de sûreté » du système d'encadrement privilégié par l'enseignant en classe. Il ne remplace pas cet encadrement, et il n'est surtout pas la première stratégie d'intervention utilisée par l'enseignant de la classe.

Le local de retrait est aussi un endroit de prise de conscience et de recherche de solutions pour l'élève. Cette démarche personnelle de l'élève est accompagnée par un intervenant scolaire. Celui-ci apporte également son soutien à l'enseignant pour cerner la dynamique de l'élève, et assurer une certaine « médiation » lors d'une éventuelle réintégration de l'élève en classe.

Le présent texte traite des principaux repères ou balises dont il faut tenir compte dans l'organisation et la gestion d'un local de retrait pertinent, efficace et surtout éducatif pour les élèves visés par cette stratégie particulière d'encadrement. Il propose aussi à l'enseignant une stratégie d'intervention à suivre, dans sa classe, avant même que l'élève soit dirigé vers le local en question. De plus, il offre à ce même enseignant un accompagnement tout au long de la démarche d'utilisation de cette stratégie d'encadrement de l'élève.

2. PRINCIPES DE BASE DU LOCAL DE RETRAIT

- L'élève ne peut être privé de cours **sans raison majeure** et sans avoir bénéficié d'autres stratégies d'intervention (techniques d'intervention en classe, rencontre individuelle, appel aux parents, etc.).
- La démarche stratégique d'utilisation du local de retrait s'effectue en trois temps.
 - Avant : modalités d'encadrement de la sortie de classe de l'élève.
 - Pendant : modalités d'encadrement de l'élève au local de retrait.
 - Après : modalités d'encadrement de l'élève lors de sa réintégration en classe.
- Le local de retrait est utilisé dans une démarche éducative et non punitive.
 - Gestion du comportement (réflexion, intervention, pratique d'habiletés sociales, etc.);
 - Réussite scolaire (motivation, organisation, etc.).
- Les travaux effectués par l'élève sont de deux types :
 - Scolaire (production académique);
 - Comportemental (réflexion sur le comportement inapproprié et sur celui à adopter).
- Le local de retrait peut être utilisé à la période, à la demi-journée, à la journée ou pour un certain nombre de journées, selon un horaire déjà établi et connu de l'élève.
- Le local de retrait peut aussi être utilisé lors des retours de suspension à l'extérieur de l'école, dans une démarche de réintégration progressive de l'élève en classe.

3. OBJECTIFS DU LOCAL DE RETRAIT

- Identifier avec l'élève les causes de ses difficultés comportementales;
- Soutenir l'élève dans la maîtrise de ses comportements et l'acquisition de nouveaux comportements plus adaptés;
- Accompagner l'élève dans sa démarche personnelle de résolution de conflits;
- Aider l'élève à développer le sens des responsabilités et l'autodiscipline;

- Aider l'élève à préciser ses besoins, et à les exprimer d'une manière plus adaptée;
- Recueillir des connaissances sur les facteurs qui contribuent aux problèmes de comportement, et mettre en place des mesures préventives afin d'en diminuer la fréquence;
- Accompagner l'élève dans une démarche de réintégration en classe dans le but d'en favoriser la réussite.

4. RÈGLES EN VIGUEUR AU LOCAL DE RETRAIT

(Du point de vue de l'élève utilisateur)

- Je m'assois à la place désignée par l'intervenant scolaire.
- Je lève la main pour obtenir le droit de parole de la part de l'intervenant scolaire.
- Je garde le silence en tout autre temps.
- Je fais tout le travail demandé, à la satisfaction de l'intervenant scolaire.
- Je demeure assis à ma place jusqu'au son de la cloche.
- Je garde mon espace de travail propre.

5. RÔLE ET RESPONSABILITÉS DES DIFFÉRENTS ACTEURS

- **L'élève**

Il est le principal intervenant et agent de son changement. Il se présente au local de retrait avec son formulaire de référence, son matériel scolaire, et il doit respecter les règles en vigueur au local. Le refus de respecter ces règles mène à une référence à la direction de l'école.

- **L'enseignant de la classe**

Il utilise le local de retrait en dernier recours. Il remplit le formulaire de référence en indiquant clairement les motifs du retrait de la classe. Il fournit le travail à être complété par l'élève, téléphone aux parents pour les informer, et est disponible pour rencontrer l'élève dans les deux jours suivant son retrait du cours. Cette dernière rencontre peut se dérouler en présence d'un autre intervenant scolaire (en éducation spécialisée, psychoéducation, psychologie, travail social, un enseignant-ressource, etc.).

- **L'intervenant scolaire du local de retrait**

Il a un rôle d'encadrement, d'accompagnement et de soutien auprès de l'élève. Il accueille l'élève au local, supervise le travail à compléter, accompagne l'élève dans sa démarche personnelle de réflexion, et l'aide à trouver des moyens plus adaptés de résoudre les conflits. Il sert en quelque sorte de pont entre les enseignants, les ressources professionnelles de l'école

et l'élève. Il est donc l'intervenant scolaire pivot par rapport aux trois temps de la démarche stratégique d'utilisation du local de retrait (*avant, pendant, après*).

Il fait le bilan de la situation, recueille les informations nécessaires et assure le suivi auprès des personnes concernées. Il accompagne l'élève et l'enseignant dans une démarche de résolution du conflit ayant mené au retrait de l'élève, et devant se régler par une réintégration satisfaisante de l'élève en classe.

En collaboration avec les ressources professionnelles de l'école, il amène l'élève à objectiver une situation problématique, tout en favorisant chez cet élève l'acquisition de nouvelles habiletés pour surmonter ses difficultés, se défaire des comportements qui nuisent à sa réussite scolaire et adopter des comportements plus acceptables.

- **Les ressources professionnelles des services éducatifs complémentaires et particuliers**
(psychologue, orthopédagogue, travailleur social, infirmière, etc.)

Elles collaborent avec l'intervenant du local de retrait, peuvent transmettre des informations jugées pertinentes concernant l'élève, participent à la mise en place de stratégies efficaces d'intervention auprès de l'élève, rencontrent les élèves retirés de leurs cours à des fins de consultation.

- **L'enseignant-ressource**

Il offre un soutien pédagogique à l'élève retiré de ses cours, et partage l'information recueillie auprès des autres enseignants à propos des interventions réalisées. Il accueille, accompagne et supporte les enseignants débutants. Il peut leur présenter la démarche d'encadrement des élèves et leur expliquer le fonctionnement du local de retrait.

- **La direction de l'école**

Elle doit s'assurer que la démarche éducative de gestion des *règles de vie* (manquements mineurs et majeurs) est respectée et appliquée tel que prévu. Elle a l'autorité de suspendre un élève, dans le respect et la cohérence inhérents à cette même démarche éducative. Elle a la responsabilité de s'assurer que les interventions ayant mené l'élève au local de retrait, voire même à sa suspension, ont été rigoureusement appliquées par tous les intervenants scolaires concernés.

6. ORGANISATION PHYSIQUE ET ATMOSPHÈRE DU LOCAL DE RETRAIT

- Pour que le retrait de l'élève soit efficace, le lieu où il se produit doit permettre à l'élève de se centrer sur lui-même et sur la situation qu'il vient de vivre. Il faut donc limiter le plus possible les interrelations entre tous les élèves en retrait, les discussions à voix haute entre intervenants et élèves, de même que les déplacements.
- Les tables individuelles de travail pour les élèves sont isolées les unes des autres (à l'aide de paravents) et un intervenant scolaire est continuellement

attiré à la surveillance des élèves présents dans le local de retrait. Une atmosphère de calme et de silence propice à la réflexion est privilégiée.

- Le nombre d'élèves présents au local de retrait augmente forcément l'émission de bruits et les sollicitations. Il est donc important que chaque élève référé à ce local le soit pour les bonnes raisons. Celles-ci doivent donc répondre rigoureusement aux motifs pour lesquels le local de retrait existe. Des problématiques telles que l'oubli du costume d'éducation physique, un malaise physique ou affectif chez l'élève n'ont pas à être gérées dans ce local. Elles doivent être référées ailleurs.

7. CONDITIONS GAGNANTES POUR UNE INTERVENTION EFFICACE

- L'**attitude des intervenants** est la clé de l'efficacité d'un local de retrait. Une « main de fer dans un gant de velours », des relations saines avec les enseignants, une intervention auprès de l'élève centrée sur la réalité du milieu scolaire et tenant compte des conséquences éducatives à l'acte, mais aussi des mesures de relation d'aide, constituent des conditions gagnantes pour une utilisation efficace du local de retrait.
- L'**accueil de l'élève**, à son arrivée au local de retrait, doit permettre une certaine « décompression », la reconnaissance de ce que l'élève vit à ce moment, et l'accompagnement d'un intervenant scolaire vers une condition psychologique adéquate favorisant la réflexion sur le moment présent. L'adulte doit éviter le piège d'attribuer plus d'importance au papier chiffonné qu'à l'élève contrarié qui se présente au local de retrait. Il est aussi possible que cet élève doive être accueilli dans un endroit isolé pour ne pas déranger ses pairs. On peut alors nommer la raison du retrait, reconnaître la colère de l'élève, permettre l'expression de cette colère d'une manière acceptable, tout en précisant que cette même expression doit se manifester dans le respect des autres personnes présentes au local de retrait.
- L'intervention auprès de l'élève est **personnelle** et **confidentielle**. Il s'agit, pour l'adulte, de faire un retour sur la réflexion de l'élève, de discuter des événements, causes et solutions, de négocier un scénario de réparation du geste posé, de préciser les modalités et les conditions de la réintégration de l'élève dans la classe. Les échanges entre l'intervenant scolaire et l'élève suscitent parfois des confidences de la part de celui-ci, car ses difficultés comportementales représentent souvent la « pointe de l'iceberg » d'une problématique plus vaste vécue par l'élève.
- Le **suivi auprès de l'enseignant** s'effectue dans un délai très rapproché. La situation ne doit surtout pas traîner en longueur. L'enseignant concerné demeure en tout temps responsable de l'élève et de son retour en classe. Il est de la responsabilité de cet enseignant de rencontrer l'intervenant du local de retrait, afin de discuter des modalités de réintégration de l'élève dans son cours. L'accompagnement de l'intervenant peut contribuer au rétablissement d'une relation enseignant-élève plus satisfaisante. Il est essentiel que la rencontre entre l'élève et l'enseignant se produise **avant** le retour de l'élève en classe.

RÉFÉRENCES

COURTOIS, S. *Cadre de référence au local L'intervalle pour une suspension d'une période*, école polyvalente Saint-Jérôme, CSRDN, 2009, (document en construction, version provisoire).

GIRARD, Rock et autres. *Projet éducatif et code de vie*, école secondaire Académie Sainte-Marie, CS des Premières Seigneuries, année scolaire 2007-2008.

GIRARD, Rock. *Réflexions en vrac sur le local de retrait* (tirées d'un document de travail de la polyvalente de Thetford Mines), 2010.

MASSÉ, Line, et autres. *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Québec, Gaétan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2006, 400 p.

PAQUET, Alain. *Les Capsules clin d'œil*, recueil de 55 fiches de réflexion, Montmagny, CS de la Côte-du-Sud, 2010.

ROUSSEAU, Nadia et LANGLOIS Lyse. *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université, 2003 (ISBN 2-7605-1226-6).

ROYER, Égide, et autres. *Le PASS : Guide de prévention de l'exclusion scolaire au secondaire*, Groupe de recherche en intervention auprès des élèves en difficulté, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Commission scolaire des Chutes-Montmorency, 1993, 75 p.

THERRIEN, Isabelle et PAQUET, Alain. *Encadrement des élèves : recueil pour les enseignants*, projet alternatif au local de retrait, école secondaire Bon-Pasteur, Montmagny, CS de la Côte-du-Sud, 2009.

TURMEL, Nathalie. *Procédure de retrait*, Comité d'harmonisation, Québec, CS de la Capitale, 2008.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 2

LA GESTION ACTUELLE DU LOCAL DE RETRAIT EST À REDÉFINIR (MOTIFS DE SON UTILISATION ET MODE DE FONCTIONNEMENT)

OUTIL 1

Stratégie proposée avant, pendant et après que l'enseignant ait pris la décision de retirer un élève de sa classe

OUTIL 2

Rapport d'intervention - Élève retiré de la classe

OUTIL 3

Exemple de procédure de retrait d'un élève à l'interne et/ou de suspension à l'externe

OUTIL 4

Exemple de procédure pour une suspension de cours au local de retrait

OUTIL 5

Modèle - Feuille de retrait de classe

OUTIL 6

Exemple - Aménagement physique d'un local de retrait

OUTIL 7

Exemple - Formulaire de *suspension-période au local de retrait*

OUTIL 8

Exemple - Formulaire de *suspension-école*

OUTIL 9

Travail de réflexion au local de retrait

OUTIL 10

Contrat d'engagement personnel de l'élève

OUTIL 11

Travail de recherche sur la violence et réflexion personnelle

OUTIL 12

Fiche de réflexion personnelle sur la colère

OUTIL 13

Fiche de réflexion écrite de l'élève

OUTIL 14

Fiche de réflexion « imagée » pour l'élève

CONSTAT 3

**LE PLAN D'INTERVENTION
EST PLUS OU MOINS
UTILISÉ**



CONSTAT 3

UNE DÉMARCHE EFFICACE DE PLAN D'INTERVENTION

Un des constats observés dans les interventions liées à la problématique de la suspension ou de l'expulsion est que la démarche de plan d'intervention demeure plus ou moins utilisée ou encore utilisée inefficacement.

En 2004, le MELS publiait son cadre de référence : *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*. Celui-ci avait pour objectif principal de fournir des balises et des orientations aux commissions scolaires dans l'établissement des plans d'intervention de leurs élèves ayant des besoins particuliers.

Tout en reconnaissant les efforts fournis par les commissions scolaires dans cette démarche de planification des interventions, le MELS désirait mieux soutenir les milieux en donnant des précisions sur les nouveaux éléments appuyés par le renouveau pédagogique.

À l'intérieur de ce guide, nous désirons dégager les éléments essentiels pour une démarche de plan d'intervention qui soit porteuse de résultats, notamment en agissant comme facteur de protection vis-à-vis de la suspension et de l'expulsion scolaires. La démarche de plan d'intervention est reconnue comme l'outil privilégié de l'équipe-école pour intervenir auprès de l'élève à risque de se retrouver en situation de suspension ou d'expulsion. Mais encore faut-il qu'elle respecte plusieurs balises.

Au cours des années, les établissements scolaires de la région ont adopté une pratique qui leur est propre relativement à la démarche de plan d'intervention. Grâce à la collaboration de chacune des commissions scolaires de la région, nous avons pu recueillir de nombreux documents et du matériel utilisés par les équipes-écoles dans leur démarche de plan d'intervention. Leur valeur a été démontrée par leur utilisation répétée « sur le terrain ». Les représentants des services éducatifs des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont décidé de partager certains de leurs outils afin d'en faire profiter le plus grand nombre d'élèves.

À l'intérieur de ce guide, vous trouverez des informations, des pistes d'intervention et du matériel concret ayant été expérimentés dans diverses commissions scolaires, de même que des outils variés et des canevas pouvant être utilisés par les intervenants de vos milieux.

D'autre part, un bref rappel des principaux référentiels sera fait. Nous aborderons l'importance de l'implication des différents participants dans la démarche de plan d'intervention. Les éléments incontournables pour assurer une démarche de plan d'intervention efficace et économique seront rappelés au lecteur.

L'IMPORTANCE DES CADRES DE RÉFÉRENCE

- **Principaux référentiels**

Dans un premier temps, il est essentiel, pour les auteurs, de resituer le lecteur quant à l'importance des principaux référentiels à prendre en considération dans l'établissement d'une démarche de plan d'intervention. Cet exercice permet de mieux comprendre la nature d'une telle démarche, ses objectifs et, surtout d'y placer l'élève au centre des préoccupations des intervenants impliqués.

Il faut d'abord rappeler que la **Loi sur l'instruction publique** vient réitérer le droit à l'éducation pour chaque élève (article 1), tout comme la responsabilité de l'enseignant (article 22). L'article 36 mentionne la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. L'article 17 fait référence au rôle des parents et à leurs responsabilités quant à la fréquentation scolaire de leur enfant. Enfin, l'article 96.14 mentionne la responsabilité du directeur d'établissement, avec l'aide des parents, de mettre en place un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Il est aussi important de mentionner les principaux encadrements ministériels découlant de la Loi sur l'instruction publique (LIP) :

Le **régime pédagogique** qui vient définir, notamment, le cadre général d'organisation des services éducatifs ainsi que les mécanismes de sanction des études.

La **Politique de l'adaptation scolaire**, dont l'orientation fondamentale, qui est d'accepter que la réussite des élèves puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de chacun d'eux, demande de se donner les moyens qui favorisent cette réussite et d'en assurer la reconnaissance.

La **Politique de l'évaluation des apprentissages**, dont la troisième orientation rappelle que l'évaluation des apprentissages doit se faire dans le respect des différences.

Les **programmes des services éducatifs complémentaires** et, évidemment, le **Programme de formation de l'école québécoise** complètent les encadrements que nous donne le MELS pour guider notre pratique et nos interventions afin de répondre le plus adéquatement possible à notre mission telle qu'elle a été définie précédemment.

Il est important de rappeler l'existence de trois cadres de référence qui viennent soutenir les interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Le premier de ces cadres porte sur les **difficultés**

d'apprentissage à l'école, alors que le second concerne **l'évaluation des apprentissages**.

Quant au troisième cadre de référence, il traite du **plan d'intervention au service de la réussite de l'élève**. Il propose des balises pour guider les pratiques relatives à la démarche du plan d'intervention.

À ce sujet, un tableau synthèse, réalisé par la Commission scolaire de Portneuf et regroupant les principaux référentiels énumérés ci-dessus, peut être consulté dans la section « Outils – Principaux encadrements et référentiels ».

Enfin, nous vous rappelons l'existence du document du MELS sur l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux EHDAA qui vient baliser l'organisation et le financement des services offerts à ces élèves.

• **Trajectoires d'intervention et des services**

Afin d'offrir aux élèves qui ont des difficultés d'adaptation une réponse adaptée à leurs besoins, certaines commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont fait l'exercice de définir une trajectoire d'intervention afin de guider leurs intervenants. Cette trajectoire prend appui sur la politique relative à l'organisation des services éducatifs aux EHDAA que chaque commission scolaire a l'obligation de se donner.

Dans le présent guide, nous avons voulu mettre en évidence l'utilité de ces trajectoires. Dans la section « Outils – Principaux encadrements et référentiels », nous vous fournissons quelques exemples concrets pouvant servir à établir une trajectoire qui tienne compte de la réalité propre à votre milieu.

• **Aspects juridiques**

Toujours dans la section « Outils – Principaux encadrements et référentiels », le lecteur trouvera une synthèse des avis juridiques compilés par la Commission scolaire de la Côte-du-Sud touchant trois aspects particuliers :

1. Responsabilités et signature du plan d'intervention;
2. Engagement d'un tiers à réaliser une action en l'absence des parents et de l'élève;
3. Obligations de l'ensemble du personnel de la commission scolaire de s'acquitter des mesures mises en place dans le cadre du plan d'intervention.

En ce qui concerne la gestion et le suivi du plan d'intervention, la direction d'école en est toujours responsable, que sa signature apparaisse ou non sur le document en question.

Ces avis juridiques proposent certaines réponses à des questions couramment soulevées dans la mise en place d'un plan d'intervention. Cependant, ces avis n'ont pas force de loi et ne constituent pas des obligations légales au sens des orientations retenues actuellement par le MELS.

L'IMPLICATION DE TOUS LES ACTEURS CONCERNÉS

« La Politique de l'adaptation scolaire rappelle l'importance de créer une véritable communauté éducative autour de l'élève. La Loi sur l'instruction publique prévoit diverses structures de participation pour faciliter ce partenariat. Le plan d'intervention représente, à cet effet, une occasion privilégiée de concertation » (Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, MEQ, 2004).

Cependant, pour assurer une synergie parmi les intervenants entourant l'élève, on doit s'assurer que ces mêmes intervenants ont un rôle significatif à jouer auprès de l'élève en question. La direction d'école (ou la personne qu'elle désigne) coordonne la démarche et s'assure de la pertinence de la présence de chacun des participants à la rencontre du plan d'intervention.

La présence de l'élève est incontournable. Il doit être partie prenante des décisions qui sont prises et qui le concernent prioritairement. Quant aux parents, ils ont une bonne connaissance de leur enfant, et ils doivent être considérés comme des partenaires essentiels de l'équipe-école. Sans la présence de l'enseignant, il est difficile de penser à une démarche de concertation centrée sur les besoins de l'élève. L'enseignant a la responsabilité première du volet pédagogique auprès de l'élève. Il se doit d'intégrer dans sa démarche de planification pédagogique les stratégies et les adaptations qui permettront d'atteindre les objectifs fixés. Enfin, le personnel des services éducatifs complémentaires devient une ressource essentielle dans l'analyse et la compréhension élargie des besoins de l'élève qui connaît des difficultés d'adaptation.

Le milieu scolaire ne peut répondre à lui seul à l'ensemble des besoins des élèves qui éprouvent d'importantes difficultés d'adaptation. Des interventions concertées par rapport à différents aspects de la vie de l'enfant ou de l'adolescent sont souvent nécessaires, voire essentielles, pour lui permettre de retrouver un meilleur équilibre. Les difficultés de comportement sont un langage et expriment une souffrance ressentie par l'élève. Les intervenants doivent travailler à décoder les messages sous-jacents aux manifestations comportementales. Il s'agit d'une tâche exigeante qui doit être partagée par l'ensemble des intervenants qui jouent un rôle important auprès de l'élève, qu'ils soient de la commission scolaire ou d'un organisme extérieur à l'école. Il devient donc primordial de s'assurer de la participation des partenaires extérieurs. Cet aspect sera d'ailleurs traité plus en détail dans la section sur le constat 8.

Les commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont conçu plusieurs outils permettant d'assurer un suivi efficace de la démarche du plan d'intervention. Dans la section « Outils – Principaux encadrements et référentiels », on trouve donc plusieurs suggestions de canevas de plans d'intervention, de fiches synthèse de suivi, de grilles synthèse, de fiches de communication aux parents et de dépliants d'information.

Peu importe les outils utilisés, il faut respecter l'esprit de la démarche du plan d'intervention, tout en adaptant le matériel choisi à la réalité de son milieu. Le matériel de référence utilisé doit demeurer souple afin de tenir compte des réels besoins et caractéristiques des élèves concernés par la mise en place du plan d'intervention.

LES ÉLÉMENTS INCONTOURNABLES

- **Les besoins de l'élève au centre de la démarche**

Pendant la durée de la démarche du plan d'intervention, les besoins de l'élève doivent constamment demeurer le centre des préoccupations des intervenants qui y sont associés. La présence de l'élève est incontournable. Il doit être partie prenante des décisions qui sont prises et qui le concernent prioritairement.

- **La participation active de l'élève et de ses parents**

Avant d'entreprendre toute démarche de plan d'intervention, le cadre de référence du MELS, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, vient nous rappeler que le Programme de formation de l'école québécoise place l'élève au centre de ses apprentissages.

De la même façon, nous devons considérer que l'élève demeure le premier agent de sa réussite, et sa participation active à la démarche de **son** plan d'intervention devient par conséquent essentielle.

« L'élève qui a participé à l'identification de ses propres capacités et de ses besoins, qui adhère aux objectifs ciblés parce qu'il les trouve utiles et réalisables, qui perçoit la concertation entre les différents intervenants et ses parents, se sentira plus motivé et s'investira davantage dans l'atteinte des objectifs choisis. » (Cadre de référence sur le P.I., p. 15).

Enfin, la collaboration école-famille est nécessaire pour favoriser une véritable concertation autour de l'élève. Une grande place doit être accordée aux parents. De nombreuses études mentionnent l'importance de cette collaboration afin de favoriser la réussite de l'élève. Les parents possèdent une

bonne connaissance de leur enfant. Ils peuvent représenter des ressources et des partenaires appréciables pour l'équipe-école. La cohérence entre les parents et le milieu scolaire rend les interventions beaucoup plus efficaces.

- **La préparation de chacun des acteurs impliqués**

Les intervenants doivent se préparer pour chacune des phases de la démarche du plan d'intervention afin de participer à des rencontres efficaces et porteuses de solutions.

Pour assurer un soutien aux intervenants impliqués, les commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont développé plusieurs outils à partir de leurs expériences sur le terrain. Vous les trouverez sous différentes versions dans la section « Outils – Principaux encadrements et référentiels ».

Ces outils prennent la forme de documents utiles à la préparation de la démarche du plan d'intervention. Par exemple, vous pourrez consulter des modèles de lettres de convocation, des fiches de préparation aux rencontres et des canevas de compilation des données.

- **La qualité de l'animation des rencontres**

Tout au long des différentes phases de la démarche du plan d'intervention, l'animation des rencontres représente un défi de taille pour la personne à qui cette tâche est confiée. Le climat dans lequel se déroulent les rencontres ne doit pas être sous-estimé. La personne qui anime doit se préoccuper de mettre en place les conditions qui favorisent le respect de tous les participants, tout en reconnaissant leur compétence et leur expertise.

- **La clarification des rôles et des mandats**

La clarification des rôles et des mandats des participants doit être établie dès la première rencontre. L'animateur a également la responsabilité de veiller à une organisation efficace du temps dans un contexte où, très souvent, plusieurs personnes participent à la démarche du plan d'intervention. Finalement, l'animateur doit favoriser la concertation de tous les acteurs dans la poursuite d'un objectif commun, soit la meilleure réponse possible aux besoins prioritaires de l'élève.

- **Des objectifs peu nombreux, précis et opérationnels**

La rédaction des objectifs et des moyens mis en place dans le rapport du plan d'intervention n'est pas aussi facile que nous pourrions le croire. Des confusions sont régulièrement observées entre objectifs et moyens. Les verbes utilisés ne sont pas toujours des verbes d'action. Les formulations utilisées

négligent parfois les critères « mesurable et observable », ce qui rend difficile l'évaluation de l'atteinte des objectifs ciblés dans le plan d'intervention.

Pour permettre à ceux qui ont la tâche importante de rédiger les rapports de plan d'intervention, le guide donne donc des suggestions de formulation d'objectifs et de moyens qui peuvent permettre d'être plus efficace et de gagner du temps. En étant ainsi dégagé de la préoccupation du « comment » rédiger chaque objectif, il est plus facile pour l'animateur des rencontres de demeurer centré sur les besoins de l'élève.

Par ailleurs, nous désirons attirer votre attention sur la confusion qui existe parfois entre la démarche du plan d'intervention et le document dans lequel sont consignés les objectifs, moyens et comptes rendus des rencontres. La démarche du plan d'intervention s'inscrit à l'intérieur d'un processus dynamique impliquant plusieurs personnes, ainsi que sur une période plus ou moins longue selon l'évolution de l'élève concerné. Toutefois, nous désirons rappeler que le document papier dont il est ici question conserve toute son importance.

- **L'adaptation des mesures d'aide selon les besoins de l'élève**

Tenir compte des caractéristiques et des besoins de l'élève implique nécessairement la mise en place de mesures d'aide adaptées et différenciées. Il s'agit de la nature même de la démarche du plan d'intervention d'offrir à l'élève qui éprouve des difficultés des services éducatifs adaptés.

Cela exige de tous les acteurs rassemblés autour de l'élève de bien comprendre cet élément incontournable. L'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique est souvent nécessaire. Une approche pédagogique souple qui tient compte des besoins réels de l'élève doit guider l'enseignant dans son approche afin d'en arriver à des solutions gagnantes.

Le guide propose un inventaire d'objectifs et de moyens pouvant alimenter la réflexion des intervenants dans la démarche du plan d'intervention. On y trouve également un autre inventaire où les besoins de l'élève sont associés aux compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.

- **La concertation de tous les acteurs concernés**

Comme il est mentionné dans le cadre de référence, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève* « La collaboration amène la concertation » (p. 19). Selon l'édition 1999 du *Petit Larousse*, se concerter, c'est « s'entendre pour agir ensemble ».

L'exercice de la concertation représente un défi de taille pour toutes les personnes impliquées auprès de l'élève (parents, intervenants scolaires et partenaires extérieurs). Chacun a sa perception de la situation à partir de son expérience et du rôle qu'il joue auprès du jeune. Les parents ont souvent des inquiétudes légitimes qui viennent orienter leurs demandes vers les meilleurs services disponibles pour leur enfant.

Pour arriver à relever le défi que représente la concertation, chacun doit demeurer centré sur les réels besoins de l'élève, en restant souple et ouvert aux solutions qui peuvent parfois sortir des sentiers battus.

- **L'actualisation, le suivi et la révision du plan d'intervention**

La démarche du plan d'intervention permet aussi d'assurer une continuité des actions éducatives mises en place pour l'élève qui connaît des difficultés d'adaptation. Cette démarche permet d'éviter de tout recommencer à zéro d'une année à l'autre. Elle est également fort utile lorsque l'élève vit certaines transitions inhérentes à son cheminement personnel (changement d'école, passage du primaire au secondaire, déménagement, etc.).

Le respect des phases de la démarche du plan d'intervention permet au directeur d'école d'assurer une meilleure réponse aux besoins de l'élève. Cette démarche s'inscrit dans un processus dynamique où la régulation doit être assurée afin de favoriser la réussite de l'élève. Les quatre phases de la démarche de plan d'intervention sont les suivantes :

- La collecte et l'analyse de l'information
- La planification des interventions
- La réalisation des interventions
- La révision du plan d'intervention

Dans la section « Outils », le document *En bref*, du MELS, traite du plan d'intervention. Il permet d'avoir à portée de main une synthèse visuelle de l'ensemble des éléments dont il faut tenir compte dans l'actualisation, le suivi et la révision du plan d'intervention.

RÉFÉRENCES

CHAMBERLAND, Pierre, et POIRIER, Louise. *Guide d'interventions pédagogiques*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, 2003, 117 p.

JALBERT, Pierrette. *Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture*,

Microsoft Office Word 2007.lnk Québec, ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, 2003, 33 p.

LAPOINTE, Lise. *Les difficultés d'apprentissage à l'école*, Québec, ministère de l'Éducation, DASSC, 2003, 48 p.

MARQUIS, Andrée, et PICARD, Carmen. *Cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, 2003, 8 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, 1999, 37 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, 2006, 23 p.

ST-ONGE, France. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*, Québec, ministère de l'Éducation, DASSC, 2004, 44 p.

VÉZINA, Ghislaine. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, DASSC, 2002, 59 p.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 3

LE PLAN D'INTERVENTION EST PLUS OU MOINS UTILISÉ

OUTIL 1

- a) Agir tôt pour réussir - Ministère de l'Éducation du Québec
- b) Plan d'intervention - Principaux référentiels

OUTIL 2

Le Plan d'intervention - EN BREF

OUTIL 3

Plan d'intervention - Avis juridiques

OUTIL 4

- a) Guide de gestion - Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)
- b) Trajectoire d'intervention au secondaire
- c) Plan d'intervention - Une trajectoire proposée
- d) Trajectoire d'intervention

OUTIL 5

- a) Se préparer au plan d'intervention (élève)
- b) Préparation de l'élève à sa rencontre de plan d'intervention

OUTIL 6

- a) Se préparer au plan d'intervention (intervenants)
- b) Préparation en vue d'une rencontre de plan d'intervention

OUTIL 7

- a) Document préparatoire au plan d'intervention (parents)
- b) Se préparer au plan d'intervention (parents)

OUTIL 8

- a) Convocation (comité Ad Hoc)
- b) 1^{re} convocation à une rencontre de plan d'intervention

OUTIL 9

Plan d'intervention - Communication aux parents

OUTIL 10

Convocation - Équipe du plan d'intervention

OUTIL 11

- a) Exemple de plan d'intervention personnalisé de l'élève
- b) Exemple de plan d'intervention de l'élève
- c) Exemple de plan d'intervention de l'élève
- d) Exemple de plan d'intervention - 1^{re} rencontre
- e) Exemple de plan d'intervention

OUTIL 12

Contrat d'engagement personnel de l'élève

OUTIL 13

Renseignements aux parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

OUTIL 14

- a) Plan d'intervention informatisé - Banque d'objectifs
- b) Plan d'intervention informatisé - Banque EHDAA
- c) Plan d'intervention informatisé - Banque de moyens
- d) Inventaire de moyens pour soutenir la rédaction du plan d'intervention (P.I.)
- e) Les besoins des élèves en lien avec les compétences transversales

OUTIL 15

Fiche synthèse - Suivi d'élève

OUTIL 16

- a) **Objectifs - Suivi au plan d'intervention**
- b) **Grille-synthèse des plans d'intervention**
- c) **Relevé des communications**

OUTIL 17

- a) **Portrait de l'élève en classe**
- b) **Service d'orthophonie - Grille d'observation du langage**
- c) **Grille d'analyse - Orthopédagogie vs récupération**
- d) **Grille d'observation pour un élève en difficulté d'apprentissage**

OUTIL 18

- a) **Guide pratique pour la réalisation des plans d'intervention**
- b) **Guide d'utilisation du plan d'intervention**

OUTIL 19

- a) **Le plan d'intervention - Une démarche au service de la réussite de l'élève**
- b) **Le plan d'intervention - Guide à l'intention des parents**
- c) **Le plan d'intervention... des réponses à vos questions !**
- d) **Renseignements aux parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)**

OUTIL 20

- a) **Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (diaporama)**
- b) **Le plan d'intervention (diaporama)**

CONSTAT 4

**LES SERVICES ÉDUCATIFS
COMPLÉMENTAIRES SONT
PLUS OU MOINS IMPLIQUÉS
DANS L'ENCADREMENT
OFFERT AUX ÉLÈVES QUI
ONT DES DIFFICULTÉS
D'ADAPTATION OU DE
COMPORTEMENT**



CONSTAT 4

LA PRÉSENCE SOUTENUE DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES AU CŒUR DE L'INTERVENTION

En 2002, la Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires publiait un cadre de référence intitulé *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Ce cadre définit les quatre programmes des services éducatifs complémentaires destinés à l'élève : soutien, aide, vie scolaire, promotion et prévention.

Bien que les enseignants demeurent les intervenants de première ligne auprès de leurs élèves, la présence soutenue des services éducatifs complémentaires est nécessaire pour répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement. Ces services doivent être *au cœur de l'intervention* et des besoins de l'élève, tout en s'inscrivant dans une démarche d'actions concertées auprès de l'équipe-école.

Dans cette section du guide, il sera question de l'importance du rôle que doivent exercer les intervenants des services éducatifs complémentaires afin de prévenir la suspension et l'expulsion au secondaire. Ces services offrent des compétences qui doivent être mises à profit dans l'accompagnement des élèves et du personnel scolaire.

Les actions réalisées par ces intervenants, dans le cadre des programmes des services éducatifs complémentaires, touchent notamment les aspects suivants : évaluation de la problématique comportementale et affective des élèves, élaboration de stratégies d'intervention, accompagnement de l'équipe-école dans la mise en place de stratégies d'encadrement, formation et soutien des enseignants, service conseil auprès de la direction d'école, intervention auprès des parents, développement de mécanismes de concertation avec les partenaires extérieurs.

L'ensemble de ces actions assure une intervention adaptée aux besoins des élèves, et demeure un atout incontournable dans la prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves. Par le fait même, ces actions viennent réitérer toute la pertinence d'une présence active et compétente des services éducatifs complémentaires au cœur de l'intervention.

La Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires souligne d'ailleurs cette réalité : « Le projet éducatif de l'école doit tout autant prendre en considération la qualité des services complémentaires que la qualité de l'enseignement » (cadre de référence du MELS portant sur les services éducatifs complémentaires, p. 21).

Étant donné la complexité de l'évolution des besoins des élèves à travers les problématiques personnelles, familiales et sociales actuelles, auxquelles font face les élèves et leurs parents, la présence des services éducatifs complémentaires s'avère nécessaire. Ils doivent évaluer précisément les besoins affectifs, comportementaux et sociaux de ces élèves, cibler les interventions adaptées à leurs besoins, les accompagner dans leur cheminement personnel et scolaire, tout en soutenant leurs parents.

L'acte d'enseigner est complexe en 2010, qu'il s'agisse d'éduquer, d'instruire, de socialiser ou de qualifier. L'enseignant fait face à plusieurs défis dans l'ensemble des tâches qu'il est appelé à exercer auprès des élèves, de leurs parents, voire de ses collègues de travail. De tels défis requièrent évidemment une nécessaire collaboration avec les intervenants des services éducatifs complémentaires.

De son côté, outre la compétence de son personnel enseignant et de soutien, la direction d'école a aussi besoin de la présence et du support de services éducatifs complémentaires compétents et engagés dans l'école. Tous ces intervenants doivent contribuer à la mise en place d'une organisation de services adaptés aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Par ailleurs, les liens avec les partenaires extérieurs au milieu scolaire constituent une autre raison pour laquelle la présence des services éducatifs complémentaires est à ce point pertinente. La problématique relative à la suspension ou à l'expulsion de l'élève exige une concertation des différentes ressources qui gravitent autour de lui et leur nécessaire coordination pour une réponse adéquate à ses besoins. À cet égard, la mise en place de PI et de PSII témoigne de cette collaboration étroite entre tous ces partenaires.

Des actions à réaliser selon les compétences de chaque intervenant

L'offre de services éducatifs complémentaires doit tenir compte de la diversité des problématiques, tout en favorisant la complémentarité des compétences. Chaque intervenant doit contribuer, à sa façon et selon ses propres compétences, à l'organisation des services auprès de l'élève à risque d'être suspendu ou expulsé.

À cet égard, certaines commissions scolaires ont même rédigé des cadres d'organisation pour baliser l'exercice de leurs différents services éducatifs complémentaires.

Parmi les actions réalisées par les différents services éducatifs complémentaires, en collaboration avec les autres membres du personnel de l'équipe-école, certaines contribuent davantage à prévenir la suspension ou l'expulsion de l'élève. Les plus importantes sont énumérées ci-après.

Évaluer la problématique comportementale et affective des élèves

Une meilleure compréhension de la situation de l'élève suppose une connaissance approfondie de ses comportements et des aspects sous-jacents à l'émergence et au maintien de la problématique comportementale. Que ce soit d'un point de vue affectif, cognitif, social ou scolaire, il s'agit d'en arriver à bien comprendre le mode de fonctionnement de l'élève relativement à ses besoins et à ses capacités.

Cette compréhension se construit par l'observation, l'évaluation et l'analyse de la situation de l'élève. Elle permet alors de cibler les objectifs, d'identifier les moyens à mettre en place, de les appliquer et de réajuster l'intervention selon l'évolution de la problématique. Cette action des services éducatifs est donc indispensable.

Accompagner l'élève

Plusieurs chercheurs observent que le niveau d'implication des ressources professionnelles peut être inversement proportionnel à l'intensité des problèmes de l'élève. En d'autres termes, il est fréquent qu'un élève soit suspendu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, sans pour autant que les services éducatifs complémentaires soient impliqués dans les interventions réalisées auprès de cet élève. Il peut aussi arriver qu'un élève expulsé d'une école soit transféré dans un autre établissement scolaire, sans qu'il y ait eu arrimage entre les services éducatifs complémentaires des milieux d'accueil et d'origine.

Tout intervenant de l'école est susceptible de représenter un modèle significatif pour l'élève. Par sa présence, son écoute, sa compréhension, un mot d'encouragement, l'intervenant des services complémentaires peut donc faire toute la différence dans la vie d'un élève.

Proposer des stratégies d'intervention

Les caractéristiques particulières inhérentes à chaque élève, à chaque enseignant, voire à chaque situation, exigent des interventions personnalisées. En collaboration avec le personnel enseignant, les services éducatifs complémentaires élaborent et proposent des stratégies d'intervention adaptées aux besoins de chacun des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Lors d'une conférence au Congrès du Comité québécois pour les jeunes avec difficulté de comportement (QJDC) en 2010, Égide Royer a insisté sur l'importance du lien étroit qui existe entre les difficultés comportementales et les difficultés d'apprentissage. Ainsi, il est fort possible que la manifestation de comportements dérangeants soit pour l'élève une réponse à ses difficultés sur le plan des apprentissages. De telles difficultés interfèrent aussi avec la qualité

de la motivation de l'élève, d'où l'expression de « trouble du comportement » pour créer de la diversion ou répondre à certains besoins non comblés. À cet égard, la présence des services éducatifs complémentaires apparaît, encore une fois, tout à fait pertinente.

Accompagner l'équipe-école dans l'élaboration de stratégies d'encadrement

De par sa formation et ses compétences spécifiques, le personnel des services éducatifs complémentaires doit exercer un rôle déterminant quand vient le temps d'élaborer et de mettre en place des stratégies d'intervention éducatives et efficaces.

Les membres de ce personnel ont une connaissance des processus de changement, une perspective systémique, de même qu'une capacité à interpréter les situations problématiques en fonction des besoins des élèves. Ils peuvent donc permettre à un milieu d'ajuster ses mesures d'encadrement, tout en accompagnant les autres intervenants scolaires dans la responsabilisation des élèves à l'égard de leur propre cheminement à l'école.

Le personnel des services éducatifs complémentaires peut aussi apporter sa collaboration sur les aspects suivants : aider l'équipe-école à se questionner sur la pertinence d'adopter telle ou telle autre mesure d'encadrement auprès des élèves, à préciser davantage les objectifs à atteindre, à assurer une cohésion entre les intervenants et les interventions, à promouvoir une pratique éducative plutôt que punitive. En outre, la présence du personnel des services éducatifs complémentaires contribue à la mise en place de mesures d'aide ou de réparation, à l'élaboration d'un système de « motivation-école », tout en apportant des éléments fondés sur la recherche et les pratiques reconnues comme efficaces dans la prévention de la suspension et de l'expulsion.

Agir à titre d'aide-conseil auprès de l'équipe-école

Les membres du personnel des services éducatifs complémentaires peuvent apporter leur aide lorsque les comportements difficiles d'un élève, d'un groupe d'élèves ou même de parents perturbent la qualité des services offerts par les membres de l'équipe-école. De tels comportements sont susceptibles d'ébranler la confiance des membres de cette équipe d'intervenants, quand ce n'est pas de susciter une sérieuse remise en question de la pertinence d'exercer leur profession en milieu scolaire.

Dans un tout autre ordre d'idées, le personnel des services éducatifs complémentaires peut aussi apporter un éclairage concernant le développement de la personnalité à l'adolescence. Outre l'importance et l'intensité des changements physiques, de nombreux bouleversements affectifs surviennent au moment de l'adolescence. Que ce soit l'ambivalence entre la dépendance et l'autonomie, l'intégration de valeurs parfois marginales

à l'égard de celles des adultes, l'irrégularité de l'humeur, voire la difficulté à comprendre précisément ce qui lui arrive, l'élève cherche à s'affirmer maladroitement auprès de l'intervenant adulte. Ce dernier doit éviter de tomber dans le piège d'une riposte gratuite vis-à-vis de l'adolescent en devenir.

En effet, il pourrait être facile pour l'intervenant de réagir aux provocations et de provoquer, à son tour, une escalade de propos arides et explosifs chez l'élève. En ce sens, un intervenant des services éducatifs complémentaires peut aider cet autre intervenant scolaire à dénouer l'impasse, à prendre du recul et à objectiver la situation vécue avec l'élève.

En somme, les services éducatifs complémentaires peuvent aider les membres de l'équipe-école à dépersonnaliser leurs interventions auprès des élèves qui connaissent des difficultés d'adaptation, tout en accompagnant les uns et les autres dans un souci de maintenir la relation.

Former les enseignants et les autres membres du personnel scolaire

Dans un souci pour l'enseignant de maintenir le plus possible l'élève en classe, il est nécessaire de bien connaître les caractéristiques des élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation. De plus, il faut user de stratégies d'intervention efficaces auprès de ces élèves, créer un lien avec eux et le maintenir, gérer adéquatement sa classe et adapter son enseignement.

Le personnel des services éducatifs complémentaires est en mesure d'aider tous les membres de l'équipe-école à développer une plus grande expertise dans leurs interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Fournir un soutien aux parents

La collaboration avec les parents est essentielle et reconnue comme un facteur déterminant dans la réussite de l'élève. Une complicité étroite entre l'école et la maison est de nature à sécuriser l'élève et ses parents. En effet, ces derniers sont souvent sur la défensive, puisque leur rapport à l'école est nécessairement influencé par les difficultés d'adaptation de leur enfant. Qui plus est, certains parents éprouvent beaucoup de difficulté à reconnaître et surtout à accepter les problèmes de leur enfant.

Sur ce plan, le personnel des services éducatifs complémentaires peut soutenir le parent dans son « deuil de l'enfant parfait », tout en « faisant le pont » entre la maison et l'école. Ce même personnel apporte un éclairage nouveau et peut-être plus objectif sur les besoins, forces et limites de l'enfant, de même que sur les ressources du milieu à déployer pour lui offrir les services appropriés.

Assurer un lien et une collaboration avec les partenaires extérieurs

Le personnel des services éducatifs complémentaires doit assurer une présence significative dans les relations à développer avec les partenaires extérieurs. Il semble évident que plus la problématique de l'élève s'intensifie, plus la concertation des différentes ressources gravitant autour de cet élève est nécessaire.

Il est aussi nécessaire d'entretenir cette concertation dans le temps, en favorisant une communication régulière avec tous les partenaires afin de maintenir l'engagement de tout le monde dans l'accompagnement de l'élève vers sa réussite. En somme, coordonner tous les efforts d'aide et maintenir le lien avec les partenaires extérieurs sont des tâches souvent assignées au personnel des services éducatifs complémentaires.

Clarifier son rôle, ses fonctions et ses compétences auprès de la direction de l'école

Du point de vue de la direction d'école, une bonne connaissance des services éducatifs complémentaires assure une meilleure utilisation des ressources disponibles, ce qui est de nature à permettre de mieux gérer, voire de prévenir la suspension et l'expulsion.

Il est donc important que le personnel des services éducatifs complémentaires clarifie son rôle, et mette en valeur ses compétences, en informant la direction d'école des nombreux services qu'il peut rendre à son milieu scolaire.

Des cadres d'organisation sont annexés dans la section « Outils » du présent guide. D'autre part, le constat 9 traitant des pratiques prometteuses en matière de suspension et d'expulsion suggère aussi certains modèles d'organisation de services qui sont directement liés aux compétences des services éducatifs complémentaires.

En principe, l'action de suspendre un élève devrait susciter une réflexion rigoureuse sur les impacts d'une telle décision sur la vie de l'élève concerné. Comme cela a déjà été mentionné, la suspension d'un élève ne s'improvise pas. Elle implique une préparation couvrant les trois temps de l'intervention : avant, pendant et après.

En conclusion, la présence soutenue du personnel des services éducatifs complémentaires au cœur de l'intervention s'avère un atout important pour tout milieu scolaire qui se préoccupe de prévenir la suspension et l'expulsion de ses élèves.

RÉFÉRENCES

DYKE, NATHALIE. *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*, Québec, 2008, 19 p.

LALIBERTÉ, SUZANNE. *Le partenariat : De l'émergence à la mise en œuvre*, atelier sur la gestion des processus de concertation, février 2010, 66 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002, 59 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, 2007, 24 p.

SERVICES RÉGIONAUX DE SOUTIEN ET D'EXPERTISE EN ADAPTATION SCOLAIRE, RÉGION 03-12. *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève*, Québec, 2007, 103 p.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 4

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES SONT PLUS OU MOINS IMPLIQUÉS DANS L'ENCADREMENT OFFERT AUX ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION OU DE COMPORTEMENT

OUTIL 1

Cadre d'organisation du service en orthopédagogie

OUTIL 2

Cadre d'organisation du service d'éducation spécialisée

OUTIL 3

Cadre d'organisation des services en orthopédagogie

OUTIL 4

Cadre d'organisation du service en animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire

OUTIL 5

Rôles et fonctions du psychoéducateur

OUTIL 6

Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation

OUTIL 7

Démarche d'intervention graduée en soutien à l'élève

OUTIL 8

Référentiel d'intervention des Services complémentaires

OUTIL 9

Philosophie, rôle et tâches des intervenants ayant le mandat de la prévention et de l'intervention en toxicomanie

OUTIL 10

Psychologie - Cadre d'organisation

OUTIL 11

Rôle du psychologue en milieu scolaire

CONSTAT 5

**LA FORMATION
ET L'ACCOMPAGNEMENT
DU PERSONNEL SCOLAIRE SONT
NÉCESSAIRES AFIN DE FAVORISER
L'APPLICATION D'INTERVENTIONS
RECONNUES COMME EFFICACES
(ENSEIGNANTS, DIRECTION ET
SERVICES ÉDUCATIFS
COMPLÉMENTAIRES)**



CONSTAT 5

UN PERSONNEL SCOLAIRE BIEN FORMÉ ET OUTILLÉ EN STRATÉGIES D'INTERVENTION

Malgré le fait que les universités aient ajouté une année supplémentaire pour l'obtention du brevet d'enseignement, force est d'admettre que la formation initiale des maîtres les prépare peu à faire face au contexte dans lequel ils sont appelés à enseigner. En effet, comme le soulignent plusieurs auteurs, tels Martineau, Vallerand et collaborateurs, les enseignants présentent des lacunes concernant la maîtrise des compétences de la formation des maîtres 6, 7 et 9, lesquelles sont en lien direct avec le développement de compétences liées à une gestion de classe efficace, à la connaissance des caractéristiques des EHDAA et aux stratégies gagnantes pour développer une collaboration efficace avec les principaux partenaires extérieurs au réseau scolaire. Ces trois compétences sont étroitement liées à l'émergence du phénomène de la suspension à l'école secondaire.

La littérature nous mentionne que les conditions dans lesquelles se trouvent les enseignants débutants les fragilisent. En effet, embauchés tardivement, ils héritent des groupes les plus difficiles sur le plan comportemental, sans compter que leur tâche, très souvent morcelée, peut exiger l'enseignement de matières qui ne sont pas toujours pertinentes par rapport à leurs champs de compétences, ce qui compromet leur insertion professionnelle.

D'autres éléments importants sont à considérer. Ils rendent compte de la nécessité d'offrir de l'accompagnement et du perfectionnement aux intervenants scolaires concernant l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, laquelle a changé le « paysage » des classes d'aujourd'hui. Cette nouvelle réalité crée un passage obligé vers la formation continue et l'accompagnement des intervenants scolaires, afin de les aider dans la mise en place de pratiques éducatives reconnues comme efficaces pour soutenir la réussite des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

Mis à part les enseignants, nous croyons que les directions des écoles et les membres des services éducatifs complémentaires ont également besoin d'être soutenus. Dans cette optique, le présent guide propose des outils d'intervention et des contenus de formation ciblés et adaptés aux besoins actuels de l'ensemble des intervenants scolaires. S'appuyant tantôt sur la recherche et tantôt sur la « réalité terrain », ce guide a comme principal objectif d'accroître le sentiment d'efficacité du personnel scolaire, afin de prévenir et de diminuer la suspension à l'école secondaire. Comme il n'y a pas de programme explicite pour les différentes catégories d'intervenants scolaires, le guide propose des pratiques et des outils déjà expérimentés dans certaines commissions scolaires de la région et pour lesquels les résultats sont très prometteurs.

Les élèves qui présentent des difficultés de comportement préoccupent beaucoup le personnel scolaire lorsque vient le temps de mettre en place des conditions pour favoriser leur réussite. Autrefois regroupés dans des classes dites spécialisées, ces élèves sont maintenant intégrés en classe ordinaire.

Cette nouvelle réalité pose donc un défi pour les enseignants des classes ordinaires, lesquels ont maintenant à composer avec les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation, d'où l'importance de bien les former et de les accompagner. Bien que les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation doivent être considérés comme les autres élèves « ordinaires », ils manifestent néanmoins des difficultés à des degrés variables qui sollicitent l'apport de tous les intervenants concernés. Par conséquent, les directions d'école et les services éducatifs complémentaires sont également appelés à ajuster leurs pratiques en fonction de cette nouvelle réalité scolaire.

La concertation de toutes les personnes impliquées auprès des élèves qui ont des difficultés d'adaptation est essentielle afin de choisir, d'appliquer et d'évaluer les mesures mises en place pour favoriser leur réussite.

Selon nous, il est important d'offrir de la formation et de l'accompagnement aux membres des différentes catégories de personnel scolaire afin qu'ils développent et consolident les compétences nécessaires pour intervenir efficacement auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation.

Cela nous semble d'autant plus impératif que plusieurs études réalisées au sein des enseignants démontrent que la formation initiale des maîtres les prépare peu ou pas à faire face à la réalité des écoles d'aujourd'hui.

La formation des enseignants

La littérature traitant de l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants indique que 15 à 20 % d'entre eux quittent la profession à l'intérieur d'un délai de cinq ans (COFPE, 2002), comparativement à 6 % pour les autres professions.

Souvent confrontés aux groupes d'élèves les plus difficiles sur le plan comportemental, les enseignants débutants sont également amenés à enseigner dans les classes multiprogrammes, lesquelles n'ont pas toujours de lien avec leurs champs de compétences (Martineau, 2006). Dans un contexte de précarité d'emploi (Sarrasin, 2005), ces mêmes enseignants sont souvent embauchés tardivement et se retrouvent avec une tâche plus morcelée que leurs collègues plus expérimentés.

La formation initiale sur la gestion de classe et l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation ne préparent pas vraiment les enseignants débutants à faire face à ce qui les attend.

D'autre part, la situation n'est pas vraiment différente pour les enseignants expérimentés, qui ont eux aussi besoin d'être formés et accompagnés sur ce plan.

Plusieurs commissions scolaires de la région ont mis sur pied des programmes d'accompagnement pour les enseignants débutants, dans le but de les soutenir dans leur travail et de permettre une insertion professionnelle réussie. Dans le présent guide, il vous sera possible de consulter les différents programmes mis en place, lesquels sont porteurs de résultats forts intéressants.

Il demeure évident que les contenus de formation et les modalités d'accompagnement peuvent différer d'une commission scolaire à l'autre, selon la réalité et les particularités de chacune. Néanmoins, les contenus de formation proposés s'appuient sur la recherche et répondent aux besoins exprimés par les enseignants. Voici différents éléments sur lesquels devrait reposer une offre de formation destinée aux enseignants :

- Les irritants comportementaux, les pièges à éviter comme enseignant et la réalisation d'un portrait de la classe;
- Les caractéristiques des élèves ayant des difficultés de comportement;
- Le trouble de comportement associé à quatre buts;
- Les styles d'autorité;
- Les techniques d'intervention;
- L'intervention en situation de crise;
- Les éléments à considérer pour une collaboration efficace « école-famille-communauté »;
- L'adaptation de l'enseignement aux élèves ayant des difficultés de comportement;
- L'intervention auprès des groupes difficiles.

La formation du personnel des services éducatifs complémentaires

Il importe de préciser que le personnel des services éducatifs complémentaires a aussi besoin d'être formé et accompagné afin d'assurer une présence active et soutenue dans le milieu scolaire (MEQ, 2002).

Les éléments suivants doivent être pris en considération dans la formation continue et l'accompagnement du personnel des services éducatifs complémentaires :

- La connaissance des principales lois (LIP, LPJ, LPJC, ANASTASIA, etc.) et des cadres de référence qui balisent les pratiques éducatives;
- La connaissance des fondements du processus de changement (modèle de Lowen et Collette);
- La gestion des plans d'intervention;
- L'intervention en situation de crise;
- Les aspects légaux de l'utilisation de l'isolement et des mesures contraignantes;
- Les pratiques collaboratives avec les partenaires extérieurs;
- L'ABC d'une gestion éducative de la suspension;
- La gestion des groupes difficiles.

Bien que les approches préconisées puissent être différentes d'un intervenant à l'autre, tout comme le sont les forces et les limites de chacun, elles sont soumises aux mêmes cadres légaux. Leurs compétences doivent être mises à profit dans l'évaluation des besoins de l'élève et des moyens à mettre en place afin de favoriser la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation.

Chaque intervenant s'acquiesce de ses responsabilités à sa façon et selon sa personnalité. Cependant, la responsabilité de « se tenir à jour », en matière de compétences à maintenir et à développer, afin de répondre aux besoins inhérents à la réalité d'aujourd'hui, doit demeurer une préoccupation constante de l'intervenant.

Comme outil, nous vous proposons un modèle d'organisation de services éducatifs complémentaires élaboré par la Commission scolaire des Samares (région des Laurentides, Laval, Lanaudière). Ce modèle met en relief toute l'importance de ces services en matière d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés d'adaptation.

La formation des directions d'école

Le leadership d'une direction d'école est souvent mentionné comme ayant un impact majeur sur la réussite des élèves. Aussi, ce guide suggère d'accompagner les directions d'école dans les aspects suivants :

- L'organisation des services aux EHDAA;
- La gestion des plans d'intervention;
- L'ABC d'une suspension éducative;
- La mise en place d'un protocole quant à l'utilisation de mesures contraignantes;
- L'encadrement des enseignants débutants;
- Les pratiques collaboratives avec les partenaires extérieurs;
- La mise à niveau concernant les principales lois (LIP, LPJ, LPJC, etc.) et les cadres de référence pouvant avoir des impacts sur les pratiques éducatives et les pratiques de gestion;
- Les caractéristiques des élèves ayant des difficultés de comportement;
- Le trouble de comportement associé à quatre buts;
- Les styles d'autorité;
- Les techniques d'intervention;
- L'intervention en situation de crise;
- Les éléments à considérer pour une collaboration efficace « école-famille-communauté ».

RÉFÉRENCES

BOUDREAU, Spencer. « Soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes », *Virage*, vol. 7, n° 3, février 2005, p. 15.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Offrir la profession en héritage*, avis du COFPE sur l'insertion professionnelle, Québec, gouvernement du Québec, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2004.

DEAUDELIN, Collette, et autres. « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière, résultats d'une enquête menée auprès de 1158 enseignants du primaire et du secondaire », *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

ELMORE, Richard F. *School Reform from the Inside Out – Policy, Practice and Performance*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press, 277 p.

GERVAIS, Collette. « Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 12-17.

JEFFREY, Denis, et Fu SUN. *Enseignants dans la violence*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, 248 p.

MUKAMURERA, Joséphine. *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme*, entrevue réalisée le 19 décembre 2005 à la suite d'une étude réalisée en 2004-2005 auprès de 642 enseignants québécois de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, 1999, 37 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Québec, 2006, 23 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002, 59 p.

ROYER, Égide. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*, École et comportement, 2005, 176 p.

ROYER, Égide. *Le chuchotement de Galilée, comment les enseignants peuvent prévenir la violence à l'école et composer avec les conduites agressives*, AQETA, 2007.

SARRASIN, Louise. « Dossier profession : Gérer la complexité au quotidien », *Vie pédagogique*, no 137, novembre-décembre 2005, p. 11-12.

VALLERAND, Anne-Catherine et Stéphane Martineau. *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Jouvence, UQTR, 2005.

VÉZINA, Ghislaine. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, DASSC, 2002, 59 p.

CONSTAT 5

LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE SONT NÉCESSAIRES AFIN DE FAVORISER L'APPLICATION D'INTERVENTIONS RECONNUES COMME EFFICACES (ENSEIGNANTS, DIRECTION ET SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES)

OUTIL 1

Guide visant l'accompagnement des enseignants débutants œuvrant auprès des élèves en difficulté de comportement dans un contexte d'insertion professionnelle

OUTIL 2

- a) Programme IMAJE - Dépliant**
- b) Exemple de Programme d'intégration et d'insertion professionnelle**
- c) Exemple de Programme de formation global sur 3 ans pour les enseignants débutants**
- d) Formation des suppléants Programme IMAJE (Diaporama)**
- e) Formation des suppléants Programme IMAJE - Cahier du participant**

OUTIL 3

Exemple de Programme d'accompagnement en début de carrière

OUTIL 4

Exemple de Programme d'accompagnement des nouveaux enseignants

CONSTAT 6

**LES CONDITIONS
GAGNANTES POUR UNE
INTÉGRATION RÉUSSIE
EN CLASSE ORDINAIRE
DOIVENT ÊTRE DÉFINIES
ET MISES EN APPLICATION**



CONSTAT 6

UNE INTÉGRATION PLANIFIÉE ET CONCERTÉE

L'évaluation réalisée par le MELS concernant le taux de réussite des élèves scolarisés en classe fermée l'a amené à revoir sa façon de donner les services aux EHDAA. Bien que reconnaissant le bien-fondé et la pertinence que certains élèves puissent être scolarisés dans des classes dites spécialisées, le MELS encourage toutefois les écoles à favoriser leur intégration dans le milieu naturel, soit la classe ordinaire. La politique pour les EHDAA s'appuie sur l'obligation, pour les commissions scolaires, d'offrir à l'élève ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement un service adapté à ses besoins, ce qui traduit bien cette nouvelle préoccupation du MELS.

Ainsi, même si ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent bénéficier d'une intégration en classe ordinaire, il n'en demeure pas moins que de nombreux élèves qui autrefois étaient scolarisés en classe fermée font maintenant partie des classes ordinaires. Au-delà de la nécessité d'accompagner les enseignants afin qu'ils puissent répondre aux besoins particuliers de ces mêmes élèves, il importe de prendre le temps d'identifier les conditions essentielles à une intégration réussie des EHDAA en classe ordinaire. L'intégration doit donc être un acte réfléchi, planifié et concerté. Elle doit évidemment tenir compte des caractéristiques spécifiques de l'élève, et s'appuyer sur l'évaluation de ses besoins, mais aussi mobiliser les principaux acteurs qui gravitent autour de l'élève afin de faire en sorte que les conditions optimales à son intégration soient réunies.

En fait, le type de classe d'où vient l'élève avant son intégration en classe ordinaire, le moment de l'année où elle se déroule, les particularités du groupe intégré et les ressources professionnelles qui gravitent autour de l'élève constituent autant d'aspects à considérer dans la réussite d'une bonne intégration. Les stratégies proposées dans le présent guide doivent être envisagées comme des conditions facilitant une intégration réussie, tout en gardant à l'esprit qu'elle doit être adaptée aux caractéristiques particulières et aux besoins de l'élève intégré en classe ordinaire.

Par ailleurs, outre les modalités techniques liées à l'intégration, il importe aussi d'impliquer l'élève, ses parents, le personnel des services éducatifs complémentaires de même que les partenaires extérieurs (s'il y a lieu), tout au long de la démarche d'intégration de l'élève en classe ordinaire. À cet égard, le présent guide propose également des aspects non négligeables, tels que la préparation de l'élève, de l'enseignant ainsi que du parent pour tout milieu scolaire appelé à mettre en place une procédure d'intégration d'élève en classe ordinaire.

Avant d'aborder de façon plus spécifique les différents facteurs associés à une intégration réussie, il nous est apparu important de faire un petit rappel historique concernant l'organisation des services destinés aux EHDAA au Québec.

En tout premier lieu, il faut se rappeler que de 1970 jusqu'à la fin des années 1990, les écoles spécialisées et les classes spéciales destinées à répondre aux besoins des EHDAA occupaient une place prépondérante au Québec. Le fait que très peu d'élèves en classe spéciale parvenaient à réintégrer les classes ordinaires et à obtenir un diplôme a suscité de nombreuses questions.

Les études réalisées à l'époque pour le compte du ministère de l'Éducation n'ont pas permis de démontrer la supériorité de la scolarisation en classe spéciale. De plus, l'augmentation du nombre d'EHDAA de même que la mobilisation sans cesse croissante des associations de parents en faveur d'une meilleure égalité des chances pour leurs enfants expliquent le changement de philosophie en faveur d'une intégration de ces élèves en classe ordinaire.

La révision de la Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, témoigne de ce virage, en ce qui a trait à la philosophie d'intervention. Dans le même ordre d'idées, le *Plan d'action EHDAA*, déposé le 11 juin 2008, visait à soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté.

L'article 235 de la Loi sur l'instruction publique pose des balises claires en regard de la classe ordinaire et de l'obligation des commissions scolaires de favoriser l'intégration des EHDAA. Cet article de loi a un impact important, puisqu'il exige que des modalités d'encadrement de l'élève soient établies individuellement dans le cadre de son plan d'intervention.

Entre ce qui est prescrit par la loi et ce qui est appliqué quotidiennement dans les écoles secondaires concernant l'organisation des services à l'élève, il y a parfois un écart très important. Cet écart peut être de nature à compromettre la réussite scolaire de l'élève.

Dans cette section du guide, il ne s'agit pas de faire la promotion de l'intégration inconditionnelle des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, mais plutôt de suggérer au personnel scolaire des outils et des pratiques gagnantes dans le but d'agir sur les facteurs liés à une intégration réussie.

LES INGRÉDIENTS ESSENTIELS : PRÉVOIR DES MODALITÉS D'INTÉGRATION

L'attitude de la direction d'école envers l'intégration scolaire est un des indicateurs les plus importants d'une intégration réussie. De plus, la connaissance issue de la recherche démontre l'importance de l'adhésion et des attitudes de l'ensemble du personnel scolaire dans les pratiques intégratrices (Carry et autres, 2001).

D'autre part, certains enjeux éducatifs doivent être pris en considération lorsque vient le temps de mettre en place les conditions favorisant une intégration réussie en classe ordinaire. Ces enjeux sont les suivants :

- Reconnaître que tout élève peut apprendre si les moyens appropriés sont mis en place;
- Développer une organisation de services centrée sur une vision systémique de l'intervention;
- Promouvoir des choix organisationnels qui visent une intégration en classe ordinaire;
- Assurer des services diversifiés adaptés aux capacités et aux besoins des élèves et non centrés sur leurs difficultés;
- Établir un « mode de gestion » favorisant la participation de tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève.

De plus, Parent (1989) relève huit ingrédients essentiels afin d'assurer une intégration réussie.

- 1- Le respect de la « normalisation », c'est-à-dire que les services aux EHDAA soient organisés dans le milieu qui se rapproche le plus du milieu naturel de l'élève;
- 2- Une attitude favorable à l'intégration;
- 3- Une évaluation précise des caractéristiques et des besoins de l'élève;
- 4- Une planification et une concertation des interventions à réaliser;
- 5- Un plan d'intervention individualisé;
- 6- Le leadership de la direction d'école dans l'approche intégratrice;
- 7- Des ressources humaines, financières et matérielles suffisantes;
- 8- L'innovation pédagogique dans la planification des apprentissages.

Comme moyen de prévenir l'exclusion scolaire et sociale, l'intégration des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage doit faire l'objet d'une opération planifiée, concertée et graduée (Eable et autres, 1995).

La raison en est simple. La plupart de ces élèves exigent davantage de temps, manquent de compétences sociales et présentent une faible persévérance devant une tâche, en raison de leurs difficultés d'apprentissage.

L'environnement éducatif d'une classe spéciale, lorsqu'il est comparé à celui d'une classe ordinaire, constitue également un élément important à considérer dans la réussite d'une intégration. La difficulté, chez certains élèves, à transférer les habiletés apprises en classe spéciale à l'intérieur d'une classe ordinaire serait due aux nombreuses différences entre les deux types de classes (Fuschs et autres, 1994).

Plusieurs facteurs doivent être pris en considération lors de l'intégration des EHDA : le nombre d'élèves, l'organisation spatiale de la classe, le style d'enseignement, le matériel utilisé, les attentes comportementales, l'attention moins individualisée, le rythme d'enseignement plus rapide, la procédure d'évaluation et les exigences sociales plus grandes (Wood et Miederhoff, 1989).

LES FACTEURS LIÉS À L'ENSEIGNANT

Selon Gabel et autres (1995), les enseignants des classes ordinaires ont tendance à moins tolérer les comportements inappropriés des élèves qui éprouvent des difficultés. Il faut comprendre que la formation initiale des maîtres prépare peu ou pas les enseignants à intervenir auprès des EHDA. La méconnaissance des caractéristiques des élèves qui ont des difficultés et des pratiques exemplaires auprès d'eux interfère avec la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette relation est très importante dans le succès d'une intégration.

Voici certaines pratiques pouvant aider l'enseignant à favoriser une intégration réussie :

1. Préparer l'arrivée de l'élève, l'accueillir et discuter avec lui des modalités de son intégration;
2. S'assurer d'obtenir la collaboration de l'enseignant tout au long du processus d'intégration;
3. Informer l'enseignant qu'il peut être amené à changer certaines façons de faire dans sa classe afin de faciliter l'intégration de l'EHDA;
4. Former et accompagner l'enseignant dans la consolidation de ses compétences à l'égard des caractéristiques des EHDA et des interventions reconnues comme efficaces;

5. Évaluer avec l'enseignant le soutien dont il a besoin : assistance initiale, personne-ressource, suivi et évaluation, plan d'urgence pour les problèmes inattendus;
6. Présenter à l'enseignant toute information jugée pertinente;
7. Amener l'enseignant à avoir des attentes réalistes en fonction de la capacité d'adaptation de l'élève (comportement et apprentissage);
8. Planifier soigneusement les activités d'apprentissage afin de permettre à l'élève de vivre des réussites;
9. Sensibiliser l'enseignant à l'importance de renforcer les bons comportements chez l'élève;
10. Impliquer l'élève dans l'évaluation de son cheminement scolaire et lui faire prendre conscience du progrès réalisé (auto-évaluation);
11. Travailler en concertation avec tous les intervenants qui gravitent autour de l'élève.

LES FACTEURS LIÉS À L'ÉLÈVE

Bien que la politique pour les EHDAA encourage fortement l'intégration de l'élève en classe ordinaire, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un défi de taille qui n'est pas sans générer de l'anxiété chez l'élève intégré et ses parents.

Il est donc nécessaire de procéder à une évaluation rigoureuse des besoins et des capacités de l'élève, dans le but de vérifier si l'intégration est la meilleure réponse à ses besoins. Il importe également de bien identifier les conditions de réintégration de l'élève en classe ordinaire.

Pour certains élèves, la crainte de ne pouvoir répondre aux attentes des parents, des enseignants, voire des pairs, constitue une source importante de stress et d'insécurité. À cet égard, le processus de réintégration de l'élève en classe ordinaire doit être gradué en étapes distinctes, claires et précises. Des moyens concrets doivent être mis à la disposition de l'élève pour lui permettre de faire face aux obstacles inhérents à son intégration. Par le fait même, ces mesures de soutien visent à sécuriser l'élève, à diminuer son niveau d'anxiété et à accroître son sentiment de compétence personnelle. Elles agissent ainsi comme facteurs de protection pour éviter l'émergence de comportements de rejet ou d'échec.

D'autre part, les attentes de l'enseignant, les routines et les façons de faire de la classe doivent être annoncées à l'élève. Il faut évidemment s'assurer qu'elles sont bien comprises. L'élève doit également être en mesure d'identifier les personnes qui peuvent lui venir en aide en cas de difficulté. L'ensemble de ces mesures préventives a un effet sécurisant chez l'élève qui

éprouve des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Enfin, il est aussi essentiel de bien préparer la classe appelée à recevoir cet élève.

LES FACTEURS LIÉS AUX PARENTS

La plupart des auteurs ayant étudié l'implication des parents dans l'intégration des EHDAA s'entendent pour dire que leur participation facilite le processus. Cependant, ils observent aussi une inquiétude de leur part lorsque vient le temps d'intégrer leur enfant dans une classe ordinaire (Green et Shinn, 1994).

Pour le parent qui a un enfant qui éprouve des difficultés d'adaptation, les relations avec les intervenants scolaires engendrent du stress et de l'insécurité. Les communications issues de l'école sont souvent porteuses de mauvaises nouvelles au sujet de l'enfant en difficulté, ce qui alimente une position défensive et de la résistance de la part du parent. Ce dernier est donc confronté, la plupart du temps, aux limites et aux déficits de son enfant, plutôt qu'à ses forces et à ses aptitudes.

Dans le but de rassurer le parent et de favoriser une alliance constructive avec le milieu scolaire, il est souhaitable de bien planifier le processus de réintégration de l'élève en classe ordinaire. Ainsi, il est indiqué de réduire le nombre d'intervenants lors des rencontres, de cibler des objectifs réalistes et de diminuer le plus possible les contraintes.

L'ÉVALUATION DE L'INTÉGRATION

L'évaluation de toute la démarche d'intégration de l'élève en classe ordinaire constitue une phase incontournable. Elle doit tenir compte des progrès de l'élève et des interventions réalisées par le personnel scolaire. Elle doit être effectuée périodiquement selon les modalités établies initialement par l'équipe-école, en collaboration avec les parents. Elle ne doit pas reposer sur les seules épaules de l'enseignant, mais plutôt sur l'équipe-école, les parents et l'élève.

RÉFÉRENCES

BÉLANGER. *Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives au phénomène de l'inclusion scolaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, 2003.

BOURDAGES, R. A. et N. LACHANCE. *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève : un guide pour le praticien réflexif*, projet de recherche et de développement des services régionaux de soutien et d'expertise, régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, 2007.

CARRY et autres (2001), FALEND et STRANFORD (2001), FERGUSEN et KOZLESKI (2001), INGRAN (1997), CORRIVEAU et TOUSIGNANT (1996), dans LAFORTUNE, L., et C. DEAUDELIN (2001), Direction de l'adaptation scolaire (2006). *Illustrations d'expériences positives au 1^{er} cycle du secondaire dans le cadre de la stratégie ministérielle « Ouvrir les portes de la réussite »*, 25 p.

DOUDIN, P. A., et autres. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*, rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire, déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire, Montréal, UQAM, 2007.

MAERTENS, F., et F. BOWEN. « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », *Revue canadienne de Psychoéducation*, vol. 25, n° 1, 1996, p. 41-59.

PARENT, G. *Rôles de la direction dans une école inclusive*, dans ROUSSEAU, N., et S. BÉLANGER. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Sainte-Foy, Presses universitaires de l'Université du Québec, 2004.

QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique, mise à jour en 2007*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, Lois et Règlements du Québec, articles : 1, 19, 22, 36, 96.14, 224, 234, 235.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée, Québec, gouvernement du Québec, 1976.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 37 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 59 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève*, cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 44 p.

TRÉPANIÉ, N. *Éducation inclusive*, document inédit présenté au sous-comité du Groupe de concertation en adaptation scolaire, Québec, 2007.

VIENNEAU, R. *L'intégration scolaire sous toutes ses formes : un défi à partager*, conférencier au 2^e Colloque sur l'intégration scolaire, tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, 2003.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 6

LES CONDITIONS GAGNANTS POUR UNE INTÉGRATION RÉUSSIE EN CLASSE ORDINAIRE DOIVENT ÊTRE DÉFINIES

OUTIL 1

Trousse d'accompagnement *intégration en classes ordinaires* par les services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire

OUTIL 2

« La délicate question de la réintégration » tiré de la revue *La foucade*

OUTIL 3

Document synthèse d'un atelier portant sur l'Intégration - Colloque Adapt-Action

OUTIL 4

Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement

OUTIL 5

Éléments à considérer dans l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement

OUTIL 6

Les 12 conditions à respecter pour une intégration réussie

OUTIL 7

Méthodes d'enseignement favorisant l'intégration des EHDAA en classes régulières

OUTIL 8

Cibles à considérer dans l'intégration des EHDA (diaporama)

OUTIL 9

Guide d'accompagnement visant à dresser un portrait du milieu en ce qui concerne les pratiques intégratives présentes dans l'école

CONSTAT 7

**L'ADAPTATION
DE LA PÉDAGOGIE
DOIT ÊTRE PRIORISÉE
DANS L'INTERVENTION**



CONSTAT 7

UNE PÉDAGOGIE CENTRÉE SUR LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DE L'ÉLÈVE

Dans une approche visant à favoriser la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement, il est essentiel de considérer l'adaptation de la pédagogie comme un moyen pouvant diminuer les risques de démotivation et d'échec qui mènent à la suspension et à l'expulsion.

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école. Parmi eux, certains manifestent aussi des difficultés d'apprentissage, alors que d'autres ont des problèmes d'ordre comportemental. Cependant, plusieurs recherches ont montré que la majorité des élèves ayant un trouble de comportement éprouvent également des difficultés scolaires (Lane, Greshan et O'Shoughresay, 2002). Il apparaît donc essentiel, pour la réussite de ces mêmes élèves, d'intervenir auprès d'eux également sur le plan de l'apprentissage.

Ainsi, l'accompagnement et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant devraient porter sur les facteurs liés à l'enseignement qui ont le plus d'influence sur l'apprentissage : *la gestion de classe et la gestion de l'enseignement* (Wang et autres, 1993). La formation offerte aux enseignants devrait donc privilégier les interventions pédagogiques efficaces et probantes, tel *l'enseignement explicite*. Ce dernier constat a d'ailleurs été mis en évidence dans une étude synthèse regroupant onze méta-analyses ayant examiné 362 recherches publiées entre 1963 et 2006, et touchant plus de 30 000 élèves.

Il est également important de considérer l'enseignement formel de la lecture dès la maternelle, puisqu'elle a pour objet de favoriser le développement précoce de la compétence à lire chez les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement. Des recherches probantes mettent encore une fois ce fait en évidence; ce qui appuie davantage la pertinence d'utiliser une telle orientation pédagogique. En effet, des études révèlent qu'un élève qui éprouve des difficultés en lecture, à la fin de sa première année, a des risques neuf fois sur dix d'en avoir aussi à la fin de sa 4^e année (Juel, 1991). Or, les probabilités que cet élève connaisse encore des difficultés au secondaire se maintiennent à 75 % (Francis et autres, 1996).

Dans une perspective longitudinale, le respect de ces conditions est susceptible de favoriser la réussite scolaire des EHDA, d'augmenter la probabilité qu'ils obtiennent un diplôme et, ainsi, d'améliorer leurs possibilités d'insertion sociale et professionnelle dans la société de demain.

Les études indiquent notamment que les élèves à risque qui peuvent compter sur un enseignant qui priorise la lecture, et ce, pendant deux années scolaires successives, ont de fortes chances de devenir de bons lecteurs (Snow, Burns et Griffin, 1998).

En enrichissant intentionnellement l'environnement écrit de l'élève, et en lui fournissant un enseignement explicite à l'école, nous pouvons ainsi permettre à l'élève qui a une conscience limitée de l'écrit de rattraper ses pairs (Cunningham et Allington, 2007). En outre, les élèves qui sont fréquemment exposés aux textes écrits dans leur environnement acquièrent souvent une conscience de l'écrit avant leur entrée à l'école (Wood, 2004). Dès l'entrée à l'école, il est donc essentiel de repérer les élèves à risque de connaître des difficultés en raison de leur inexpérience de l'écrit (Cunningham et Allington, 2007).

La responsabilité incombe alors aux divers intervenants scolaires de voir à la mise en place d'interventions pédagogiques visant le développement de l'habileté à lire.

L'enseignement explicite

Alors que l'enseignement magistral est axé sur le contenu, l'enseignement explicite porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Ainsi, la pédagogie traditionnelle ne permet aux élèves de vérifier s'ils ont compris la matière qu'au moment de la correction, à la fin de « l'exercitation ». De son côté, l'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves dans l'étape de la pratique guidée.

D'une part, l'enseignement explicite se préoccupe donc d'activer ou de présenter toute information permettant aux élèves de se construire une représentation adéquate de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire preuve de compréhension. D'autre part, ce type d'enseignement fournit également les stratégies, procédures ou démarches facilitant les traitements à effectuer sur la représentation, en vue de produire une réponse réfléchie et de qualité.

Le questionnement et la rétroaction sont donc essentiels au cours de cette démarche d'enseignement, afin de donner à l'élève la rétroaction et l'enseignement correctif dont il peut avoir besoin pour bien réaliser les apprentissages ciblés. Ces stratégies préviennent le développement de connaissances erronées pouvant conduire à l'échec.

LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

(Traduit de Swanson et Deshler, 2003)

1. Présenter les objectifs de l'apprentissage et indiquer aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre ainsi que le niveau de performance attendu.
2. Rappeler les connaissances nécessaires à la compréhension des nouveaux concepts.
3. Présenter le contenu, à l'aide d'exemples, et faire une démonstration des concepts à l'aide du matériel.
4. Poser des questions aux élèves, évaluer leur niveau de compréhension et faire un enseignement correctif au besoin.
5. Faire travailler les élèves en équipe et individuellement. Fournir aux élèves l'occasion d'appliquer la stratégie enseignée et de s'approprier les nouvelles informations.
6. Évaluer la performance des élèves et leur fournir de la rétroaction. Vérifier le travail individuel et évaluer les élèves. Donner de la rétroaction sur les réponses et les stratégies utilisées par les élèves.
7. Prévoir divers moments de pratique autonome et de révision.

LES COMPOSANTES DES INTERVENTIONS EFFICACES

(Traduit de Swanson et Hoskyn, 1998)

- 1. La mise en séquence :** Segmenter la tâche globale en plus petites séquences ou unités. Adapter la difficulté de la tâche à la performance de l'élève. Accompagner l'élève étape par étape.
- 2. Les exercices et la révision :** Planifier les révisions et les exercices en fonction du niveau de maîtrise recherché. Utiliser, de manière répétée, les outils appropriés pour consolider les apprentissages. Assurer des pratiques répétées et des révisions graduées. Donner des rétroactions quotidiennes. Effectuer des révisions hebdomadaires.
- 3. La segmentation :** Décomposer les habiletés visées en unités plus petites et les ordonner pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.
- 4. Le questionnement :** Inciter l'élève à poser des questions, de sorte qu'il s'engage dans un dialogue avec ses pairs ou avec l'enseignant.
- 5. L'échafaudage :** Contrôler le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève, verbaliser les étapes pour résoudre le problème et exprimer à voix haute le suivi de son raisonnement, donner des indices, favoriser la compréhension à l'aide de questions, présenter des activités de courte durée et fournir l'appui nécessaire à leur réalisation, présenter les tâches du facile vers le difficile.
- 6. La technologie :** Faciliter la représentation visuelle de concepts par l'utilisation de technologies multimédias afin d'aider à la représentation mentale d'abstractions ou de schèmes plus complexes à saisir.
- 7. L'enseignement-apprentissage en sous-groupes :** Travailler en petits groupes pour favoriser la discussion entre les élèves et entre ceux-ci et l'enseignant.
- 8. Le soutien des parents :** Impliquer les parents dans l'aide aux devoirs et aux leçons.
- 9. L'enseignement de stratégies :** L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives encourage l'élève à faire ressortir ses propres représentations, à dégager l'essentiel des éléments d'information, à sélectionner des techniques appropriées de mémorisation, à repérer les séquences et le cheminement logique d'un raisonnement, à réutiliser les connaissances récemment acquises, à comparer les démarches ainsi qu'à reconnaître des erreurs et à en analyser les causes.

LES ÉNONCÉS DU CONSTAT 7

1. Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation qui amènent l'élève dans sa zone proximale de développement.
2. Présenter des activités qui ont du sens.
3. Pratiquer une évaluation au service de l'élève.
4. Intégrer la métacognition.
5. Utiliser un enseignement explicite.
6. Utiliser la technologie de l'information.
7. Prendre conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on a retenu ou appris à faire.
8. Utiliser ce que l'on a appris dans d'autres contextes.

RÉFÉRENCES

BÉDARD, Jean-Luc et autres. *Les styles d'apprentissage*, Les Éditions Psychocognition BGLP, Québec, 2002, 325 p.

CARON, Jacqueline. *Apprivoiser les différences*, Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, Chenelière, Québec, 2003.

CHOUINARD, Rock. *Appui - Motivation*, modèle d'intervention en classe, (site WEB), Québec, 2004.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Info sanction, mesures adaptatives*, PFEQ, Domaines généraux de formation, Québec.

RÉGIONS DE LA CAPITALE-NATIONALE ET DE LA CHAUDIÈRE-APPALACHES. Situation d'apprentissage et d'évaluation 2006-2007 « *Mon sac à dos* ».

SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN POUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE. *Un pas de plus pour les élèves à risque*, Référentiel d'intervention, Québec, 2004, 50 p.

SERVICES RÉGIONAUX DE SOUTIEN ET D'EXPERTISE EN ADAPTATION SCOLAIRE, RÉGION 03-12. *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève*, Québec, 2007, 103 p.

CONSTAT 7

L'ADAPTATION DE LA PÉDAGOGIE DOIT ÊTRE PRIORISÉE DANS L'INTERVENTION

DESCRIPTION DU CONSTAT

Énoncé 1

Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation qui amènent l'élève dans sa zone proximale de développement

Énoncé 2

Présenter des activités qui ont du sens

Énoncé 3

Pratiquer une évaluation au service de l'élève

Énoncé 4

**Enseigner les stratégies cognitives
et métacognitives**

Énoncé 5

Utiliser un enseignement explicite

Énoncé 6

Utiliser la technologie de l'information

Énoncé 7

**Prendre conscience de ce que l'on sait,
de ce que l'on a retenu ou appris à faire**

Énoncé 8

**Utiliser ce que l'on a appris
dans d'autres contextes**

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES ÉNONCÉS ET DES OUTILS DU CONSTAT 7

L'ADAPTATION DE LA PÉDAGOGIE DOIT ÊTRE PRIORISÉE DANS L'INTERVENTION

DESCRIPTION DU CONSTAT 7

ÉNONCÉ 1

**Planifier des situations d'apprentissage
et d'évaluation qui amènent l'élève
dans sa zone proximale de développement**

OUTIL 1.1

Définition de la « Zone proximale de développement »

OUTIL 1.2

Guide sur la différenciation pédagogique au primaire

OUTIL 1.3

Synthèse des adaptations

OUTIL 1.4

La différenciation pédagogique selon Philippe Perrenoud

OUTIL 1.5

Mon CV scolaire – Guide d'accompagnement

OUTIL 1.6

Mon CV scolaire – Version élève

ÉNONCÉ 1 (suite)

OUTIL 1.7

Portrait des élèves de ma classe

OUTIL 1.8

Portrait des élèves de ma classe – Version complétée en exemple

OUTIL 1.9

Portrait des élèves du groupe par besoin

OUTIL 1.10

Portrait de mon enseignement, un deuxième niveau d'analyse

ÉNONCÉ 2

Présenter des activités qui ont du sens

OUTIL 2.1

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Mon sac à dos - Canevas du contenu

2.1.1 Annexes

OUTIL 2.2

Analyse d'une situation d'apprentissage

OUTIL 2.3

Interventions dans le milieu scolaire visant à soutenir les jeunes ayant un TDA/TDAH

ÉNONCÉ 3

Pratiquer une évaluation au service de l'élève

OUTIL 3.1

Évaluer sans décourager

OUTIL 3.2

Tableau des pratiques évaluatives

OUTIL 3.3

Mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages

OUTIL 3.4

Les valeurs comme assise d'une évaluation de qualité

ÉNONCÉ 4

Enseigner les stratégies cognitives et métacognitives

OUTIL 4.1

Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques

OUTIL 4.2

Pour comprendre, j'ai besoin...

OUTIL 4.3

Modèle de traitement de l'information

OUTIL 4.4

Le questionnement

ÉNONCÉ 5

Utiliser un enseignement explicite

OUTIL 5.1

Résumé de la note de synthèse
Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves
provenant de milieux défavorisés

OUTIL 5.2

Les étapes de l'enseignement explicite

OUTIL 5.3

L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

OUTIL 5.4

Le continuum des temps de l'enseignement/apprentissage

OUTIL 5.5

Ce que tu as toujours voulu savoir sur l'enseignement stratégique

OUTIL 5.6

Recherche complète
Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire

ÉNONCÉ 6

Utiliser la technologie de l'information

OUTIL 6.1

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

- Quelles retombées visons-nous en développant cette compétence chez l'élève à risque ?
- Comment aider plus particulièrement l'élève à risque à exploiter la technologie de l'information et de la communication ?

ÉNONCÉ 6 (suite)

OUTIL 6.2

Aides technologiques destinées aux élèves ayant des besoins particuliers

OUTIL 6.3

Condensé d'outils d'aide à l'écriture

OUTIL 6.4

Aides illustrées

ÉNONCÉ 7

Prendre conscience de ce que l'on sait,
de ce que l'on a retenu ou appris à faire

OUTIL 7.1

Métacognition : aider les élèves à comprendre comment ils apprennent

OUTIL 7.2

La métacognition et les élèves en difficulté d'apprentissage

OUTIL 7.3

Métacognition avec exemples d'interventions

OUTIL 7.4

Développer la métacognition chez l'enseignant ? Oui, grâce à la taxonomie !

ÉNONCÉ 8

Utiliser ce que l'on a appris dans d'autres contextes

OUTIL 8.1

Métacognition et transfert

OUTIL 8.2

Les conditions du transfert et du maintien des stratégies d'apprentissage

CONSTAT 8

**LA COLLABORATION
ET LA CONCERTATION
AVEC LES PARTENAIRES
EXTÉRIEURS SONT
ESSENTIELLES À UNE
INTERVENTION EFFICACE
(COORDINATION DE
SERVICES)**



CONSTAT 8

SEUL ON VA PLUS VITE, ENSEMBLE ON VA PLUS LOIN

Dans une approche visant à prévenir la suspension et l'expulsion de l'élève à l'école secondaire, nous constatons que la collaboration avec les partenaires extérieurs au réseau scolaire revêt un caractère incontournable.

Les élèves qui sont à risque de connaître des situations de suspension ou d'expulsion nécessitent des interventions sur plusieurs plans qui, souvent, débordent du cadre scolaire. Ainsi, plusieurs commissions scolaires ont mis en place des mécanismes intéressants de collaboration avec leurs différents partenaires. Ces mécanismes peuvent certainement servir de modèles à d'autres. Mentionnons notamment les Équipes Intervention Jeunesse (EIJ), le comité de concertation, la démarche d'intégration au milieu scolaire lors d'un séjour en centre de réadaptation ou encore en foyer de groupe.

Au cours des dernières années, des efforts considérables ont été faits pour arrimer les acteurs des différents réseaux. Dans cette section du guide, il sera question des facteurs à considérer afin de construire une collaboration porteuse de résultats dans la prévention de la suspension et de l'expulsion. Ces facteurs sont nombreux, mais ils demeurent peu connus des intervenants des divers réseaux.

La méconnaissance des réseaux extérieurs par les intervenants scolaires a un impact important sur la qualité et, surtout, l'efficacité de la collaboration entre les partenaires associés à l'élève. Pour son bien et sa réussite, nous avons tous la responsabilité de collaborer dans le respect des rôles et des responsabilités de chaque partenaire.

Comme nous le rappellent les auteurs du guide *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite de l'élève*, un guide réflexif pour le praticien produit en 2007 par les services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches :

« Collaborer, c'est travailler avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune. Apporter sa collaboration réfère à de l'aide, à de l'appui, de la coopération, de la participation... Le « respect » des rôles consiste à ne pas porter atteinte au rôle de l'autre, à ne pas l'enfreindre ».

Quant à l'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation, elle définit ainsi le terme *partenariat* :

« Le partenariat peut se définir comme une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs

organisations et se manifestant par l'échange officiel (à la suite d'un accord) de personnes, d'informations ou de ressources ».

« Le partenariat repose sur des relations d'égal à égal; les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres dans leur action ».

« De façon générale, le partenariat se développe autour d'objectifs assez précis : un besoin, une clientèle, un projet. Deux ou plusieurs acteurs qui, dans leurs secteurs d'activité respectifs, sont détenteurs de pouvoirs en regard des objectifs visés, développeront une action commune; en situation de partenariat, les acteurs agissent selon une entente établie entre eux et qui porte sur les objectifs, leurs responsabilités et leur contribution financière, sur la gestion de l'action entreprise et sur son évaluation ». (QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, 2003, p. 31.)

Enfin, le présent guide se propose de mettre à la disposition de ses utilisateurs quelques outils répertoriés auprès des commissions scolaires et des partenaires. Ces outils visent à guider les pratiques ou encore à favoriser une collaboration permettant de mieux soutenir et d'accompagner l'élève à risque de vivre une situation de suspension ou d'expulsion.

L'ENTENTE DE COMPLÉMENTARITÉ MSSS-MELS

« L'entente sur la complémentarité des services dispensés par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux vise donc à obtenir une vision commune et globale des besoins des jeunes et de leur famille ainsi qu'à préciser les responsabilités spécifiques et communes des partenaires, et ce, dans une perspective de continuité et de coordination des interventions ».

« Les partenaires des deux réseaux doivent donc déployer ensemble les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment requis, aux services dont ils ont besoin, évitant ainsi que certains soient laissés sans réponse adaptée à leurs besoins. La mobilisation de tous est donc souhaitée afin de partager une même vision et de s'épauler dans l'action ». (*Deux réseaux, un objectif : Le développement des jeunes*, p. 2.)

LA CONCERTATION AVEC LES PARTENAIRES

- **Les principes directeurs**

Le premier aspect qui doit être considéré, au sein d'une démarche de concertation impliquant des acteurs de provenance différente, est le respect de chaque individu et des mandats qui lui sont propres à l'intérieur de son organisation. Cela devient possible uniquement dans la mesure où les autres partenaires impliqués dans la démarche possèdent une bonne connaissance des différentes organisations. De plus, la volonté des intervenants doit dépasser la perception que chaque réseau a de l'autre.

La reconnaissance du savoir-faire des différents partenaires entre eux est essentielle pour assurer une concertation axée sur la recherche de solutions efficaces et réalisables. Tous les intervenants doivent se considérer comme égaux et complémentaires. Le partage des résultats, tout comme celui des risques inhérents à toute démarche de concertation, est également essentiel.

Peu importe la nature des problèmes et des conflits vécus en cours de route, ils doivent être perçus comme autant d'occasions de consolider les liens entre les partenaires impliqués.

D'autre part, les parents font partie intégrante de ce processus de concertation, et doivent donc être considérés comme des partenaires à part entière. Les mêmes considérations concernant l'égalité et la complémentarité doivent être tenues à leur égard. Comme les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant, leur présence est essentielle. Sans eux, il devient impossible de réaliser une véritable concertation autour de l'élève.

Comme il a déjà été mentionné dans le chapitre portant sur la démarche de plan d'intervention, l'élève représente un agent actif de son développement, et il doit donc être considéré comme tel dans toute démarche de concertation mise en place à son intention. Considérant cela, les différents partenaires impliqués doivent tenir compte de son développement global, s'adresser directement à lui et s'assurer que lui et ses parents sont associés aux décisions prises à son égard.

- **Les éléments incontournables**

Afin de parvenir à une concertation efficace et porteuse de résultats pour l'élève, certains mécanismes de collaboration ont été mis en place par les commissions scolaires et leurs partenaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

Ces mécanismes s'appuient notamment sur les modalités définies dans l'entente de complémentarité *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, du MELS et du MSSS. À cet égard, le lecteur trouvera plusieurs documents de référence dans la section « Outils – Constat 8 ».

Pour réussir à travailler dans une optique de concertation, il est essentiel que tous les intervenants impliqués gardent le focus sur les besoins de l'élève, comme centre de la démarche, et sur la nécessité d'identifier des objectifs communs et opérationnels. C'est de cette façon que chaque partenaire s'implique dans un processus de résolution de problèmes visant la recherche de solutions réalisables avec et pour l'élève concerné.

D'autre part, l'école secondaire occupe une place prépondérante dans la vie de l'adolescent. À ce titre, elle représente un milieu de vie où des interventions spécifiques peuvent être mises en place pour le soutenir dans ses difficultés. Cependant, il apparaît évident que le milieu scolaire ne peut trouver, à lui seul, la solution aux problèmes souvent complexes vécus par l'adolescent. Diverses expertises sont donc nécessaires, et la présence des partenaires extérieurs devient alors incontournable. Le milieu scolaire a donc tout avantage à « prendre soin » de ses partenaires extérieurs. Nous devons reconnaître leur champ respectif d'expertise, et accepter de partager le nôtre avec eux. Tout comme il est essentiel de cultiver et d'entretenir le lien avec l'élève et ses parents, il est tout aussi important de cultiver et d'entretenir la collaboration avec tous les partenaires extérieurs.

Organiser des colloques réunissant des intervenants des différents réseaux, prévoir des formations communes et se regrouper autour de thèmes mobilisateurs sont autant de moyens pour apprendre à mieux connaître les autres organisations de services, tout en permettant d'établir un langage commun et de développer ainsi une réelle collaboration.

Les intervenants du réseau de l'éducation et ceux du réseau de la santé et des services sociaux ont la responsabilité partagée d'offrir à l'élève qui rencontre des difficultés d'adaptation un continuum de services intégrés, incluant des services éducatifs, des services de santé et des services sociaux (*Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, p. 6.)

Afin d'éviter qu'il y ait des « trous de services », tous les partenaires doivent se concerter dans une réelle démarche axée sur l'identification des besoins de l'élève. De plus, cette démarche doit impliquer activement l'élève et ses parents.

Comme le dit si bien le proverbe : *Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin.*

- **Les conditions de succès**

- Orientations et buts communs : partager une vision commune des besoins du jeune et de sa famille, définir des objectifs et des priorités, adopter des orientations communes.
- Structure de fonctionnement et de soutien souple et efficace : la concertation nécessite une structure de fonctionnement et de soutien souple, efficace, simple, bien définie et reconnue par chacun des partenaires.
- Climat d'ouverture et de confiance : l'ouverture sur les multiples points de vue, la tolérance à l'ambiguïté, le respect des différences sont autant d'attitudes essentielles à la collaboration des acteurs venant de milieux différents et appartenant à des cultures différentes.
- Implication réelle des partenaires : seul l'engagement réel des partenaires peut insuffler du dynamisme au comité. Cela implique qu'il faut investir du temps et de l'énergie, exprimer clairement et ouvertement ses positions, ses contraintes, accepter des mandats et des responsabilités. En somme, il s'agit d'exprimer, par des gestes concrets, sa volonté de s'associer et de prendre part aux décisions et aux actions communes.
- Parti pris pour des actions concrètes : c'est en agissant ensemble de manière à apporter des réponses concrètes aux besoins de l'enfant, du jeune et de sa famille que s'actualise la concertation. Il est essentiel de passer du discours à la pratique, et ce, le plus souvent possible.

RÉFÉRENCES

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, 2003, 34 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, stratégie de mise en œuvre 2003-2006 de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, 2003, 6 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, 1999, 37 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Programme national de santé publique, 2003-2008*, mise à jour de 2008, 100 p.

VÉZINA, Ghislaine. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, DASSC, 2002, 59 p.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 8

LA COLLABORATION ET LA CONCERTATION AVEC LES PARTENAIRES EXTÉRIEURS SONT ESSENTIELLES À UNE INTERVENTION EFFICACE (COORDINATION DE SERVICES)

OUTIL 1

- a) Guide de pratique pour la réalisation des plans de services individualisés (PSI) et intersectoriels (PSII)
- b) Rapport du groupe de travail pour la réalisation des plans de services individualisés (PSI) et intersectoriels (PSII)

OUTIL 2

Services de santé et services sociaux - Mandats des établissements
(Aide-mémoire pour orienter la clientèle 5-18 ans)

OUTIL 3

Mécanisme de collaboration entre les commissions scolaires et le Centre Jeunesse lors de l'intégration des jeunes à leur milieu scolaire (clientèle 12 à 18 ans)

OUTIL 4

Comité de concertation (Commission scolaire, Direction de la Protection de la Jeunesse, Centre de santé et services sociaux et Centre Jeunesse)

OUTIL 5

Équipe intervention jeunesse - Plan de services individualisé

OUTIL 6

Aide-mémoire des ressources existantes pour les élèves du secondaire présentant des problèmes de discipline ou un trouble de comportement

OUTIL 7

**Conditions pour favoriser un climat de partenariat et Cadre de relations
- Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale**

OUTIL 8

**Dépliant d'information sur l'Équipe Intervention Jeunesse
(E.I.J)**

OUTIL 9

**Guichet d'accès en santé mentale-Jeunesse - Formulaire de référence
des partenaires**

OUTIL 10

**Guichet d'accès en santé mentale-Jeunesse - Formulaire de référence
du médecin traitant**

CONSTAT 9

**LES PRATIQUES
PROMETTEUSES EN MATIÈRE
DE SUSPENSION ET
D'EXPULSION SONT
MÉCONNUES ET PEU
APPLIQUÉES**



CONSTAT 9

DES PRATIQUES PROMETTEUSES EN MATIÈRE DE SUSPENSION ET D'EXPULSION

Depuis bien des années, nous constatons l'augmentation des suspensions et des expulsions dans les écoles secondaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Bon nombre d'intervenants essaient tant bien que mal de freiner ce phénomène. Parfois par intuition, dans une action isolée, en équipe restreinte ou en équipe-école, chacun cherche à faire de son mieux.

Les recherches traitant de pratiques prometteuses en matière de suspension sont peu connues. D'autre part, nous savons que la suspension d'un élève peut avoir une incidence négative sur son estime de soi, sa persévérance scolaire, voire même son avenir.

Bien que la suspension puisse avoir des effets négatifs, il peut toutefois s'avérer pertinent d'y avoir recours dans certaines situations. Par contre, nous devons rigoureusement nous demander à quels besoins nous répondons : ceux de l'élève, des enseignants ou de l'équipe-école. À titre d'exemple, concernant plus particulièrement une problématique d'absentéisme, est-il vraiment indiqué de suspendre un élève qui, de toute façon, ne se présente pas à l'école?

Dans cette section, nous définirons d'abord ce que nous entendons par *pratiques prometteuses*. Par la suite, nous développerons six aspects à considérer lors de la mise en place de ces pratiques pour prévenir la suspension et l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement à l'école secondaire.

Ces six aspects proviennent de la recherche actuelle et d'expériences réalisées dans plusieurs commissions scolaires. Nous vous proposons divers documents s'appuyant tantôt sur la littérature et tantôt sur des pratiques considérées comme prometteuses.

Les trois premiers aspects présentés s'intéressent d'abord aux rôles respectifs de la commission scolaire, de la direction de l'école et de l'équipe-école. Un quatrième aspect concerne plus particulièrement les activités préventives et les interventions appuyées par un programme reconnu. Enfin, les deux derniers aspects fournissent des balises et des solutions de rechange à la suspension et à l'expulsion.

Par ce guide, nous souhaitons que ces pratiques deviennent connues, et qu'elles contribuent à prévenir la suspension et l'expulsion des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire.

Dans un tout premier temps, il est à propos de définir ce que les auteurs entendent par *pratiques prometteuses*. Il s'agit d'un ensemble d'actions concertées de prévention et d'intervention, liées aux besoins de l'élève et aux ressources de son milieu scolaire, familial et social.

Lorsqu'un milieu scolaire se préoccupe du phénomène de la suspension ou de l'expulsion au sein de son établissement, il doit tenir compte de six aspects importants :

- ✿ La politique établie par la commission scolaire en matière de suspension et d'expulsion;
- ✿ Le leadership de la direction de l'école;
- ✿ Une équipe-école engagée et proactive;
- ✿ Des activités préventives et des interventions appuyées par un programme reconnu;
- ✿ La suspension en tant que mesure d'aide structurée, constructive et inscrite dans un continuum d'interventions;
- ✿ L'expulsion en tant que mesure d'exception, réfléchie, concertée et inscrite dans un processus d'accompagnement de l'élève en fonction de ses besoins.

La politique établie par la commission scolaire en matière de suspension et d'expulsion

La commission scolaire a un grand rôle à jouer dans la mise en place de mesures préventives dans ses écoles. Elle a donc avantage à définir une trajectoire d'intervention qui tienne compte des différents paliers qu'elle comporte et du continuum d'aide à offrir aux élèves. Elle doit aussi préciser sa philosophie et ses valeurs quant au cheminement des élèves dans ses écoles.

La commission scolaire doit fournir des balises claires en matière de suspension et d'expulsion. À cet égard, certaines commissions scolaires ont d'ailleurs produit des trajectoires d'intervention pour encadrer les pratiques liées à la suspension et à l'expulsion, dans le but de soutenir leurs écoles. Il est aussi de la responsabilité de la commission scolaire d'assurer le suivi concernant l'efficacité des interventions réalisées dans les écoles en relation avec la persévérance scolaire.

Dans la liste des outils du constat 9, trois documents proposent certaines balises. Il s'agit de l'outil 20 (*Politique relative à la suspension, au renvoi et à l'expulsion d'élèves d'une école ou de la commission scolaire*), de l'outil 7 (*Procédures lors des expulsions*, de la Commission scolaire des Découvreurs) et de l'outil 3 (*Suspension : ce qu'on devrait savoir*, élaboré en Ontario).

Le leadership de la direction d'école

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance du rôle que doit jouer la direction d'école en tant que leader auprès des membres de son personnel. En effet, quelle que soit la qualité d'un *équipage*, il n'en demeure pas moins que c'est le leadership du *capitaine* et le soutien de celui qui dirige le *navire* qui doivent servir de *catalyseurs* à tous les membres de l'équipe.

Outre sa qualité de *rassembleur*, le directeur d'école doit « veiller au grain » et s'assurer que les mesures éducatives d'encadrement déployées dans son établissement respectent les balises proposées par la commission scolaire.

Le leadership de la direction d'école suppose aussi une préoccupation pour les aspects suivants :

- La promotion du maintien de l'élève à l'école;
- L'identification des besoins du milieu scolaire (élèves, parents et membres du personnel);
- L'état de situation de l'école et des pratiques à l'égard de la suspension et de l'expulsion des élèves;
- Le soutien de l'équipe-école et la valorisation du personnel;
- La mise en place d'un système de valorisation pour les élèves;
- La promotion du travail d'équipe centré sur les besoins de l'élève;
- L'utilisation judicieuse des ressources de l'école selon les caractéristiques et les besoins du milieu, ainsi que du niveau d'intervention souhaité (universel, ciblé ou dirigé);
- Le souci d'une organisation concertée de services en collaboration avec les partenaires de la communauté (famille, CSSS, CRDI, etc.).

Dans la liste des outils du constat 9, l'outil 8 permet à une direction d'école et aux membres de son personnel de réfléchir sur les pratiques du milieu en matière de suspension ou d'expulsion. Cet outil a été élaboré par des agentes de soutien régional en prévention de la violence des régions de l'Estrie et de la Montérégie. Quant à l'outil 11, il permet de reconnaître les pratiques prometteuses du milieu scolaire en matière de prévention de la suspension et de l'expulsion. L'outil 12 propose un exemple très simple de système de valorisation. Finalement, l'outil 18 présente un modèle d'intervention à trois niveaux (RTI).

Une équipe-école engagée et proactive

Le consensus entre les intervenants scolaires implique une adhésion de tous les membres du personnel au cadre proposé par le milieu scolaire. En ce sens, l'engagement de tous les membres de l'équipe-école est essentiel.

Il est important que l'équipe-école entretienne, chez ses membres, une vision commune s'appuyant sur une approche éducative plutôt que coercitive. Elle doit encourager une « culture de l'intervention » axée sur l'inclusion des élèves à l'école plutôt que sur leur exclusion.

Des activités préventives et des interventions appuyées par un programme reconnu

Dans une étude synthèse récente, Nathalie Dyke (2008) propose de nouvelles pistes d'intervention tirées de différentes recherches (Déry, 2007, Marcotte, 2007, Verlaan, 2006). Elle souligne plusieurs activités et stratégies d'intervention qui s'avèrent très prometteuses. L'outil 19 traite de cette partie.

L'équipe de Déry (2007) a démontré que, selon les types de difficultés, les élèves ont un pronostic et des besoins d'intervention différents.

De son côté, l'équipe de Verlaan (2006) a démontré que les programmes les plus efficaces sont ceux qui tiennent compte à la fois d'un volet universel et d'un volet ciblé. De plus, l'efficacité de ces mêmes programmes est directement associée à la qualité de l'implantation et à la fréquence des activités présentées en classe.

Selon la synthèse de Dyke (2008), il appert que le développement des habiletés pro-sociales, cognitives et parentales devient une pratique importante dans la prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement à l'école.

La suspension en tant que mesure d'aide structurée, constructive et inscrite dans un continuum d'interventions

À première vue, il peut sembler paradoxal d'envisager la suspension comme une mesure d'aide. Pour ce faire, elle doit évidemment faire l'objet d'une bonne planification et ne pas être utilisée comme stratégie punitive. La suspension peut représenter une mesure d'aide si elle est structurée, constructive et inscrite dans un continuum d'interventions. Voici quelques actions qui permettent à un milieu scolaire de tendre vers une utilisation éducative de la suspension.

- S'assurer d'avoir mis en place des mesures préventives, adaptées et individualisées par rapport à l'école, à la classe et à l'élève ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;
- Analyser la situation de chaque élève comme étant unique;
- Faire assurer le soutien et le suivi de l'élève par un intervenant significatif à ses yeux;
- Activer la démarche du plan d'intervention;
- Connaître les conséquences et les limites de la suspension;
- Déterminer si la suspension sera vécue à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école;
- Préciser l'objectif et graduer les interventions;
- Planifier l'intervention selon les trois temps : avant, pendant et après la suspension;
- Favoriser la poursuite des apprentissages;
- Privilégier la mise en place de comportements de remplacement et la pratique d'habiletés sociales avant, pendant et après la suspension;
- Planifier la réintégration de l'élève (classe, école).

Pour soutenir ces actions, plusieurs outils sont proposés aux intervenants des différents établissements scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches dans la liste des outils du constat 9.

L'outil 8 (*Atelier réflexif sur les pratiques en matière de suspension scolaire à l'intention des écoles secondaires*) appuie la philosophie du présent guide. Il présente, de façon exhaustive, tous les éléments dont il faut tenir compte lors d'une réflexion avec l'équipe-école. Par le fait même, il propose plusieurs pratiques très intéressantes pour prévenir la suspension au secondaire.

Lorsqu'il s'agit d'une suspension à l'intérieur de l'école, plusieurs établissements scolaires disposent d'un local de retrait (se référer au constat 2).

L'outil 5 présente un document élaboré par le MELS (*Compilation des projets : service d'accompagnement des élèves suspendus ou expulsés*). Quant aux outils 4 et 13, ils expliquent deux programmes alternatifs à la suspension (*Alternative Suspension* et *Le Détour*). L'outil 17 (*Explication d'un système de retrait interclasses*) favorise l'entraide entre les enseignants de différents groupes dans une école primaire. Nous trouvons les mêmes principes dans des écoles secondaires (British Columbia, Ministry of Education, 1999).

D'autres outils de réflexion peuvent aussi préparer l'élève à des actions en relation avec l'autorité. Les outils 15 (*Le respect l'autorité-réflexion*) et 16 (*Réflexion en vue d'une rencontre de médiation avec ton enseignant*) en sont des exemples.

En ce qui concerne la suspension à l'extérieur de l'école, les outils 1 (*Le petit conseiller*), 3 (*Ce que les parents devraient savoir*), 9 (*Recommandations à l'usage du parent dans le cas d'une suspension à domicile*) et 14 (*Guide de suspension à l'interne*) guident les parents et l'élève lors d'une suspension à la maison.

L'outil 2 (*Guide pour une suspension structurée à la maison*) fournit un modèle pour tous les acteurs concernés par la suspension à l'extérieur de l'école, alors que l'outil 6 (*Rencontre de réintégration de l'élève lors du retour de suspension*) propose un canevas d'entrevue structurée.

En poussant plus loin la recherche, il existe aussi d'autres pratiques efficaces. Ces pratiques offrent à certains élèves ayant un trouble de comportement l'occasion de faire des apprentissages importants. Les outils suivants des régions de la Mauricie et Centre-du-Québec présentent de bons exemples : l'outil 10 (*Un comportement, ça se rattrape!*), l'outil 21 (*Plan d'action-mesure inscrite dans un continuum*) et l'outil 22 (*Besoin d'apprendre des comportements- BAC*).

Finalement, il est important de souligner toute la pertinence de trouver des mesures d'aide adaptées aux élèves présentant un problème majeur d'absentéisme. L'objectif étant d'aider l'élève à venir à l'école et à y rester, plusieurs interventions sont préférables à la suspension. En voici quelques-unes :

- Favoriser le plus rapidement possible la création d'un lien significatif avec un adulte de l'école qui croit en l'élève;
- Faire un portrait de la situation de l'élève, de ses besoins, de ce qu'il recherche ou de ce qu'il cherche à éviter;
- Accompagner l'élève, cibler de petits objectifs avec lui, travailler avec ses forces et en fonction de ses centres d'intérêt;
- Créer un lien avec les parents et les guider (au besoin) vers des ressources plus spécialisées;
- Mettre en place des groupes d'intervention selon la typologie de l'élève (par exemple : *dépistage du décrochage scolaire*);
- Favoriser la collaboration avec les partenaires extérieurs au réseau scolaire;
- Orienter l'élève vers des situations d'apprentissage de la vie, en complicité avec des partenaires extérieurs, tout en gardant un lien avec l'école (Gestion Jeunesse, Carrefour jeunesse-Emploi, etc.).

L'expulsion en tant que mesure d'exception réfléchie, concertée et inscrite dans un processus d'accompagnement de l'élève en fonction de ses besoins

L'expulsion d'un élève peut occasionner un retard plus ou moins important dans son cheminement scolaire. De plus, elle peut engendrer des difficultés psychologiques et familiales non négligeables chez l'élève et ses parents. Il est donc approprié de se poser certaines questions sur la pratique de l'expulsion dans les écoles secondaires.

Sur la base d'un recensement dans différentes écoles secondaires québécoises, il est possible de résumer les principaux motifs d'expulsion scolaire de l'élève :

- Absentéisme chronique
- Bataille
- Consommation, vente ou possession de drogue
- Harcèlement, intimidation, menace, taxage
- Possession d'arme
- Vandalisme ou vol
- Atteinte, par l'élève, de la dernière étape du système disciplinaire de l'établissement scolaire

Il arrive que plusieurs de ces raisons représentent des manquements majeurs au code de vie de l'école, où ils sont considérés comme des motifs d'expulsion immédiate. Lorsqu'une école veut préconiser le maintien de l'élève dans le milieu et optimiser les occasions d'apprentissage, elle peut choisir d'autres mesures d'encadrement ou des solutions telles que : l'arrêt d'agir, la réparation ou le rétablissement, la relation d'aide, la pratique d'habiletés sociales, la mise en place de comportements de remplacement, le retrait de privilèges dans le milieu, etc.

L'expulsion demeure une mesure d'exception. Chaque milieu scolaire doit être prêt à gérer certaines situations exceptionnelles et planifier rigoureusement une telle mesure auprès de l'élève et de ses parents. L'expulsion doit être une mesure réfléchie et concertée. Elle doit aussi s'inscrire dans un processus d'accompagnement de l'élève en fonction de ses besoins.

Pour guider les différents milieux scolaires, les trois éléments suivants doivent être pris en considération :

- Proposer une démarche éducative d'expulsion;
- Prendre la décision de l'expulsion d'une manière éclairée et réfléchie;
- Planifier la démarche d'expulsion de l'école (avant, pendant et après).

Proposer une démarche éducative d'expulsion

Les conditions d'expulsion doivent être établies et soutenues par une analyse claire de la situation. La concertation de tous les intervenants concernés est essentielle en ce qui a trait aux décisions à prendre.

Chaque milieu scolaire doit mettre en place un protocole encadrant les prises de décision en matière d'expulsion. Le protocole doit notamment définir la démarche d'accompagnement à privilégier dans cette décision d'expulser un élève de l'école.

La commission scolaire a la responsabilité d'accompagner l'école dans la démarche de transfert et d'intégration de l'élève dans son nouveau milieu d'accueil. Le but de cet accompagnement est d'arrimer la poursuite du plan d'intervention de l'élève et des actions des partenaires dans le milieu d'accueil. De plus, certaines conditions d'intégration doivent être respectées pour favoriser la réussite du cheminement de l'élève dans son nouveau milieu.

Prendre la décision de l'expulsion d'une manière éclairée et réfléchie

Les commentaires sur la pertinence et l'efficacité de l'expulsion sont plutôt controversés. Certains pensent qu'elle aurait un effet calmant sur les autres élèves qui en sont témoins, qu'elle offrirait un nouveau départ à l'élève expulsé ou une motivation à mieux se comporter par la suite.

D'autres estiment plutôt que l'élève étendrait davantage son réseau social inadéquat ou obtiendrait finalement ce qu'il voulait. Quelle que soit la position adoptée à l'égard de l'expulsion, les arguments « pour » ou « contre » peuvent être tout aussi valables.

Quoi qu'il en soit, chaque situation est unique. La dimension éducative de cette mesure extrême doit demeurer l'objectif prioritaire du milieu scolaire. Ainsi, l'expulsion devient une mesure structurante et sécurisante pour l'élève. Elle lui offre alors une occasion de vivre un apprentissage et de se « reconstruire » dans un nouveau milieu.

Pour assurer la dimension éducative de l'expulsion, les éléments suivants doivent être considérés dans la prise de décision : tenir compte du cheminement de l'élève, de ses besoins et de la protection du milieu.

Planifier la démarche d'expulsion de l'école : avant, pendant et après

Pour faire en sorte qu'une démarche structurée d'expulsion demeure une mesure exceptionnelle et d'apprentissage, voici différentes actions qui pourraient être mises en place par **l'école d'origine**.

Avant l'expulsion

- Faire un état de situation systématique et systémique;
- Prendre une décision réfléchie et concertée en tenant compte de l'élève et du milieu;
- Établir un plan d'action pour soutenir l'élève, les pairs et les intervenants du milieu;
- Communiquer les décisions à l'élève et à ses parents, ainsi qu'aux intervenants du milieu.

Pendant l'expulsion

- Trouver une autre école d'accueil le plus tôt possible;
- Rester en contact avec les parents et les partenaires actifs au dossier;
- Clarifier les attentes de suivi avec les intervenants scolaires et les partenaires extérieurs, avant que l'élève soit réintégré dans une nouvelle école;
- S'assurer que le transfert des dossiers pertinents a lieu.

Après l'expulsion

- Participer à une rencontre d'intégration dans l'école d'accueil avec l'élève, les parents, les partenaires extérieurs et les intervenants de cette nouvelle école;
- Garder le lien avec l'élève et ses parents, dans la mesure du possible, car l'élève pourrait réintégrer son école d'origine l'année suivante;
- Mettre en place des mesures préventives dans le milieu d'accueil pour éviter que l'élève ne soit de nouveau expulsé.

Pour faire en sorte qu'une démarche structurée d'expulsion demeure une mesure exceptionnelle et d'apprentissage, voici différentes actions qui pourraient être mises en place par **l'école d'accueil**.

- Planifier une rencontre d'admission de l'élève et de ses parents, avec la participation d'un intervenant de l'école d'origine ainsi que des partenaires extérieurs actifs au dossier;

- Attribuer à l'élève un intervenant du milieu scolaire d'accueil pour son intégration et son suivi;
- Discuter des modalités particulières de l'intégration (temps plein ou de façon graduelle, etc.);
- Accueillir l'élève en poursuivant les objectifs du plan d'intervention de l'école d'origine avec les mesures de soutien appropriées au nouveau milieu;
- « Repartir à zéro » dans le système disciplinaire de l'école d'accueil. Il s'agit ici d'offrir à l'élève la possibilité de se reprendre, de lui donner de l'espoir, de favoriser un changement progressif, de diminuer le stress lié à l'adaptation dans un nouveau milieu et de doser les exigences afin de tenir compte des particularités de l'élève ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement.

En résumé, l'expulsion d'un élève devrait signifier un temps d'arrêt pour un milieu scolaire. Il faut prendre le temps de mettre en place des services plus appropriés, dans le but de répondre aux besoins de l'élève qui éprouve des difficultés d'adaptation ou de comportement.

Du point de vue de l'élève, ce même temps d'arrêt devrait lui fournir l'occasion de comprendre davantage ce qu'il vit, d'apprendre à satisfaire ses besoins d'une manière différente et socialement acceptable, et de créer de nouveaux liens qui lui permettront de grandir à travers cette expérience.

RÉFÉRENCES

BLACK, D., et Downs, J.C. *Les élèves agressifs et perturbateurs, guide à l'intention des directions d'école*, Lévis, La Corporation École et Comportement, 1995.

BOIVIN, D., et autres. *Guide d'interventions en lien avec les facteurs de protection pour prévenir et traiter la violence à l'école*, 2010, 55 p.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. *L'exclusion temporaire : guide ressource à l'intention des écoles*, 1999, 71 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *PACI-Raide : projet de recherche-action sur la violence chez les jeunes enfants*, 2004, 450 p.

DYKE, Nathalie. *Difficultés de comportements : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*, document de travail, 2008, 19 p.

MASSÉ, Line, DESBIENS, Nadia, et LANARIS, Catherine. *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 2006, 400 p.

POTVIN, Pierre, et FORTIN, Laurier. *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*, CTREQ, 2007.

RÉSEAU FRANCOPHONE INTERNATIONAL DE PRÉVENTION DES TRAUMATISMES ET DE PROMOTION DE LA SÉCURITÉ. *Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire*, Éditions Inpes, 2008, 116 p.

ROUSSEAU, Nadia et LANGLOIS, Lise. *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2003, 220 p.

ROUSSEAU, Nathalie et TALBOT, Marie-Josée. *Atelier réflexif sur les pratiques en matière de suspension scolaire*, cahier de l'animateur, 2010, 57 p.

ROYER, Égide et autres. *LE PASS : programme alternatif à la suspension scolaire*, Commission scolaire des Chutes-Montmorency, 1993, 75 p.

YMCA DU GRAND MONTRÉAL. *Alternative Suspension*, cahier de présentation du programme Alternative Suspension, 15 p.

LISTE DES OUTILS DU CONSTAT 9

LES PRATIQUES PROMETTEUSES EN MATIÈRE DE SUSPENSION ET D'EXPULSION SONT MÉCONNUES ET PEU APPLIQUÉES

OUTIL 1

Le petit conseiller : Comment appliquer efficacement une suspension imposée par l'école ?

OUTIL 2

Guide pour une suspension structurée à la maison

OUTIL 3

Suspension : ce que les parents devraient savoir

OUTIL 4

Alternative Suspension, Cahier de présentation, YMCA

OUTIL 5

Compilation des projets - Service d'accompagnement des élèves suspendus ou expulsés

OUTIL 6

Rencontre de réintégration de l'élève lors du retour de suspension

OUTIL 7

Procédures lors des expulsions après le 1^{er} mai

OUTIL 8

Atelier réflexif sur les pratiques en matière de suspension scolaire
- Cahier de l'animateur

OUTIL 9

Recommandations à l'usage du parent dans le cas d'une suspension de l'enfant à domicile

OUTIL 10

Un comportement, ça se rattrape !

OUTIL 11

Questionnaire pour les écoles secondaires

OUTIL 12

Implicomax

OUTIL 13

Programme alternatif à la suspension scolaire « Le Détour »

OUTIL 14

Suspension à l'externe - Guide de l'élève

OUTIL 15

Le respect de l'autorité - Fiche de réflexion

OUTIL 16

Réflexion en vue d'une rencontre de médiation avec ton enseignant

OUTIL 17

Système de retrait interclasses

OUTIL 18

Modèle d'intervention à trois niveaux

OUTIL 19

Des pronostics et des stratégies d'intervention différents selon les types de difficultés des élèves

OUTIL 20

Politique relative à la suspension, au renvoi et à l'expulsion d'élèves d'une école ou de la commission scolaire

OUTIL 21

Besoin d'apprendre des comportements (B.A.C.)

OUTIL 22

Démarche pour l'utilisation d'un plan d'action

OUTIL 23

Service d'accompagnement lors d'une suspension de plus de 10 jours

LES CONDITIONS GAGNANTES POUR UN ACCOMPAGNEMENT EFFICACE



LES CONDITIONS GAGNANTES POUR UN ACCOMPAGNEMENT EFFICACE

L'accompagnement se définit comme « un ensemble de conseils personnalisés et de mesures de suivi apportés à court et moyen terme à une ou plusieurs personnes, pour répondre à des besoins d'ordre personnel, familial et professionnel, qui facilitent des prises de conscience, qui aident les personnes à développer leurs compétences, à les mettre en œuvre et à trouver leurs solutions pour ensuite les appliquer » (Office québécois de la langue française, 2003).

L'inévitable choc des idées intimement liées à l'accompagnement, ainsi que les échanges et le partage entre les différents membres du personnel scolaire peuvent susciter des conflits et parfois même des remises en question. L'acte d'accompagner provoque un vécu émotif non seulement chez l'accompagné, mais également chez l'accompagnateur. Il en résulte, chez les individus, des inquiétudes ou des doutes quant à leurs croyances, leurs pratiques, leurs capacités et leurs compétences (Lafortune et Turcotte, 2006).

Bien que naturelle et habituelle dans tout processus de changement, la résistance entraîne dans son sillage une charge affective importante à considérer. Il s'avère donc nécessaire d'instaurer préalablement des conditions d'accompagnement afin d'assurer une efficacité à la démarche de changement, laquelle se présente comme une route toujours sinueuse, obligeant ainsi de nombreux allers et retours entre la théorie et la pratique.

Les moments de déséquilibre, qui découlent de la transition inhérente au changement, demandent un accompagnement. C'est dans cet esprit que les conditions suivantes nous apparaissent comme nécessaires dans une démarche d'accompagnement efficace. Ces conditions visent particulièrement l'accompagnement du personnel scolaire. En tant que personne-ressource, il apparaît essentiel qu'un intervenant puisse développer des compétences d'accompagnateur et établir des critères d'efficacité pour un accompagnement réussi.

Qu'il s'agisse d'accompagner un individu ou un groupe d'individus, qui à leur tour accompagneront d'autres personnes, il y a quatre conditions minimales à respecter :

1. La structure organisationnelle à mettre en place dans le milieu;
2. Le mandat d'accompagnement de l'accompagnateur;
3. L'évaluation, la régulation et le bilan de la démarche d'accompagnement;
4. Les compétences et les gestes professionnels de l'accompagnateur.

Ces quatre conditions d'accompagnement constituent des leviers permettant d'assurer l'efficacité du processus d'accompagnement et des changements de pratiques. Elles mettent également en lumière l'interdépendance qui existe entre l'accompagné et l'accompagnateur.

<p>Conditions liées à :</p>	
<p>La structure organisationnelle</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une approche systémique : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les acteurs impliqués : la commission scolaire, la direction d'école, le personnel des services éducatifs complémentaires et le personnel enseignant. ➤ Partager ses visions, au lieu d'avoir une vision partagée, à tous les niveaux hiérarchiques de la commission scolaire et de l'école. 2. Une démarche de formation continue, d'accompagnement et de changement de pratiques : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inviter le milieu à se doter d'un plan de formation continue et d'accompagnement afin de créer à long terme une culture de formation continue et d'arriver à de véritables changements de pratiques. 3. Un leadership d'accompagnement³ : <ul style="list-style-type: none"> ➤ La direction d'école ne saurait y échapper, étant donné sa présence constante à toutes les étapes du processus d'accompagnement. 4. Un état de situation : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire l'analyse des besoins et des priorités afin de bien saisir les enjeux. Le plan stratégique de la commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite de l'école sont des moyens à privilégier. 5. Les ressources : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Déterminer les ressources humaines, financières et matérielles, ainsi que le temps (ou l'échéancier) nécessaires à l'implantation d'une démarche ou d'un programme d'accompagnement. 6. Le volontariat : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Favoriser la participation volontaire des participants. 7. Le perfectionnement des accompagnateurs : <ul style="list-style-type: none"> ➤ S'assurer d'offrir du perfectionnement et un soutien aux accompagnateurs.

³ « Le leadership d'accompagnement est un processus d'influence menant à un changement en éducation allant jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience menant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement d'un agir compétent professionnel » (Lafortune, *Projet PARF*).

<p>Conditions liées au :</p>	
<p>Mandat d'accompagnement</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les objectifs visés par l'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire le portrait et l'analyse de la situation, bien saisir les résistances et les enjeux du milieu, préciser le changement désiré par le milieu et proposer une orientation en tant qu'accompagnateur. 2. La forme d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mentorat, accompagnement individuel, dyades, réseaux virtuels d'échanges et autres. 3. La durée, la fréquence et les autres modalités : 4. Déterminer, avec les parties prenantes, le mandat d'accompagnement en s'appuyant sur l'état de situation et les objectifs visés. 5. L'échéancier : 6. Planifier la démarche d'accompagnement à moyen et à long terme⁴.
<p>Conditions liées à :</p>	
<p>L'évaluation, à la régulation et au bilan</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'évaluation et la régulation : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Établir des critères d'évaluation et des indicateurs de changement de pratiques afin de mesurer l'efficacité de la démarche d'accompagnement. 2. Le bilan : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire le bilan de la démarche d'accompagnement et cibler les conditions à mettre en place pour assurer la continuité des actions.

⁴La recherche recommande un accompagnement sur plus d'une année, à raison de quatre à huit rencontres par année (Lafortune, 2006).

Conditions liées à :	
L'accompagnateur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maîtriser la communication interpersonnelle; 2. Être un motivateur, un entraîneur et un facilitateur; 3. Avoir un esprit critique tout au long de la démarche d'accompagnement; 4. Maîtriser les fondements et les processus associés au changement; 5. Reconnaître que l'accompagnement est une démarche qui exige du temps, de la planification, de la persévérance et de la souplesse; 6. Être capable de vivre et de faire vivre des déséquilibres sécurisants; 7. S'engager et susciter l'engagement des participants; 8. Instaurer un climat de confiance favorisant une collaboration à toutes les étapes du processus d'accompagnement; 9. Favoriser une approche réflexive en prenant appui sur les pratiques professionnelles de chaque participant, plutôt qu'uniquement sur l'application de pratiques nouvelles; 10. Faire référence aux différents modèles d'accompagnement en s'appuyant sur la recherche; 11. Mettre en place des moyens qui permettent l'intégration, la régulation et le transfert des acquis dans l'application de pratiques exemplaires.

LETTRES D'AUTORISATION

DIRECTIONS RÉGIONALES

COMMISSIONS SCOLAIRES

ÉCOLE



LETTRES D'AUTORISATION

DIRECTIONS RÉGIONALES

- DIRECTION RÉGIONALE DE L'ESTRIE
- DIRECTION RÉGIONALE DE LAVAL, DES LAURENTIDES ET DE LANAUDIÈRE
- DIRECTION RÉGIONALE DE LA MAURICIE ET DU CENTRE-DU-QUÉBEC

COMMISSIONS SCOLAIRES

- COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE
- COMMISSION SCOLAIRE CHARLEVOIX
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA CÔTE-DU-SUD
- COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS
- COMMISSION SCOLAIRE DES NAVIGATEURS
- COMMISSION SCOLAIRE DE PORTNEUF
- COMMISSION SCOLAIRE DES PREMIÈRES-SEIGNEURIES

ÉCOLE

- ÉCOLE SECONDAIRE DE LA FRONTALIÈRE

**DÉFINITION DES TERMES
(EXCLUSION, SUSPENSION,
EXPULSION)**



Définition des termes (Exclusion, Suspension, Expulsion)

Exclusion

« Concept général qui se réfère à l'interdiction pour un élève de participer aux activités scolaires, à la suite de comportements non appropriés. » (Yell, 1990; Le P.A.S.S., 1993)

« Action d'exclure quelqu'un en le chassant d'un endroit où il avait précédemment sa place, ou en le privant de certains droits. » (*Le Petit Robert*)

Suspension

« Est une forme d'exclusion temporaire qui se fait suite à une situation problématique qui demande une intervention rapide. La suspension est d'une durée déterminée et constitue une procédure interne, habituellement prévue par le règlement de l'école. » (Le P.A.S.S., 1993)

« La suspension est une mesure disciplinaire prise par la direction de l'école et qui consiste à lui interdire temporairement l'accès à l'école, le temps nécessaire à l'analyse de la situation et à l'adoption de mesures particulières. » (CS René-Lévesque)

« Le fait de retirer ses fonctions à titre de sanction disciplinaire. » (*Le Petit Robert*)

Expulsion

« Action d'expulser quelqu'un d'un lieu où il était établi. Action de faire sortir d'un endroit. » (*Le Petit Robert*)

« Mesure disciplinaire prise par la commission scolaire à l'endroit d'un élève et qui consiste à l'expulser de son école ou des écoles de la commission scolaire pour l'année en cours. L'élève expulsé de l'école l'est aussi du bâtiment, des activités et du terrain de l'école. » (CS René-Lévesque)

« La commission scolaire peut, à la demande d'un directeur d'école, pour une cause juste et suffisante et après avoir donné à l'élève et à ses parents l'occasion d'être entendus, inscrire un élève dans une autre école ou l'expulser de ses écoles; dans ce dernier cas, elle le signale au directeur de la protection de la jeunesse. » (*Loi sur l'instruction publique*, 1988, c. 84, a. 242)

Exemple d'une politique relative à la suspension et l'expulsion des élèves, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (article 18) : « Le conseil des commissaires décide des gestes à poser conformément à l'article 242 de la loi sur l'instruction publique. Il peut décréter une expulsion de l'élève de l'école qu'il fréquentait ou de l'ensemble des écoles de la Commission scolaire. La secrétaire générale ou le secrétaire général transmet aux parents, par écrit, la décision du conseil des commissaires et les Services éducatifs signalent, s'il y a lieu, le cas à la directrice ou au directeur de la protection de la jeunesse. »

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE



BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ANGELLE, P. S. *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*, document présenté à la rencontre annuelle de la Southwest Educational Research Association, Austin, TX, 14 et 15 février 2002.

BOUDREAU, Spencer. « Soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes », *Virage*, vol. 7, n° 3, février 2005, p. 15.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Offrir la profession en héritage*, avis du COFPE sur l'insertion professionnelle, Québec, gouvernement du Québec, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2004.

DEAUDELIN, Collette, et autres. « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. Résultats d'une enquête menée auprès de 1 158 enseignants du primaire et du secondaire », *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

ELMORE, Richard F. *School Reform from the Inside Out – Policy, Practice and Performance*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press, 2006, 277 p.

FLORES, A.M., et Day. Contexts which shape reshape new teachers' identities : A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 2005.

GAUTHIER, Clermont, et autres. *Quelles sont les pédagogies efficaces?*

GENDRON et autres. *Programme PEC : Pratiquons ensemble nos compétences : Guide II-Volet scolaire*, Centre de santé de Portneuf, 2005.

GERVAIS, Collette. Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 12-17.

HEBERT, E., et WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success, *Teaching and Teacher Education*, no 17, 2001, p.897-911.

JEFFREY, Denis, et Fu SUN. *Enseignants dans la violence*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2006, 248 p.

MUKAMURERA, Joséphine. *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*, entrevue réalisée le 19 décembre 2005 à la suite d'une étude réalisée en 2004-2005 auprès de 642 enseignants québécois de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 575 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002, 59 p.

ROYER, Égide. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*, École et comportement, 2005, 176 p.

ROYER, Égide. *Le chuchotement de Galilée : Comment les enseignants peuvent prévenir la violence à l'école et composer avec les conduites agressives*, AQETA, 2007.

SAPHIER, Jon. *How to have good schools for all our children, not just for some*, *Research for better teaching*, Massachusetts, Acton, 2005, 89 p.

SARRASIN, Louise. « Dossier profession : Gérer la complexité au quotidien », *Vie pédagogique*, n° 137, novembre-décembre 2005, p. 11-12.

VALLERAND, Anne-Catherine, et MARTINEAU, Stéphane. « L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche », UQTR, Jouvence, décembre 2005.

WORTHY, J. It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, no 3, 2005, p. 379-398.

