

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
NATHALIE FRIGON
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Ed.)

**Systeme d'encadrement avec gestion informatisée
(P.E.G.A.C.S.S.) dans une école polyvalente:
modélisation et application**

Mai 1996



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

«C'est cela l'éducation: à la fois donner au jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (educere) et lui apporter toute la nourriture nécessaire pour qu'il puisse établir son projet (educare). Le rôle premier de tout groupe d'hommes, ethnie, nation, humanité dans son ensemble est de faire des hommes ou, plutôt, de créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes.»

(Albert Jacquart)

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Louis-Philippe Boucher, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa disponibilité immédiate, son support constant et son respect envers ma démarche de recherche et mon cheminement personnel.

Je souhaiterais également témoigner ma gratitude vis-à-vis ma codirectrice, Madame Marta Anadón, Ph.D., professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a su me communiquer ses savoirs et sa réflexion critique.

Cette recherche n'aurait été réalisable sans l'accueil et le support de l'équipe d'intervenants de la polyvalente de la Baie; j'aimerais donc les remercier, et tout particulièrement Monsieur Yves Hudon, psychoéducateur, ami et conseiller, pour le partage de son expérience.

Des remerciements s'adressent également aux organismes subventionnaires Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche, Programme d'aide institutionnelle à la recherche et les Éditions Gaëtan Morin, pour leur appui financier.

Pour terminer, j'exprime ma reconnaissance toute spéciale à ma mère, Madame Lise Vallée et à Madame Johanne Beaumont, pour les corrections et la mise en forme de ce mémoire, ainsi qu'à ma famille et mes amis pour leur écoute et leur confiance.

RÉSUMÉ

Bien qu'il existe de nombreux moyens et stratégies d'encadrement pour contrer les différentes manifestations de l'inadaptation scolaire, la situation ne semble pas s'améliorer. Les moyens encore les plus fréquemment utilisés dans les écoles québécoises sont curatifs, punitifs et s'appliquent de manière ponctuelle, ce qui peut justifier la persistance du problème. Pour améliorer la situation, le mot d'ordre est d'agir de façon préventive et concertée, en soutenant l'intérêt et la motivation des élèves, tout en les guidant vers une responsabilisation et une actualisation plus grande de leur potentiel.

Une école secondaire de la région du Saguenay-Lac-St-Jean applique un système d'encadrement pour la troisième année consécutive et connaît des progrès considérables dans ses efforts pour réduire certaines des difficultés reliées à l'encadrement. Le système proposé, supporté par le programme informatisé de gestion P.E.G.A.C.S.S., met de l'avant une démarche continue qui implique une équipe multidisciplinaire. Selon l'analyse des données antérieures, recueillies par le biais des questionnaires et des statistiques provenant du milieu, les comportements non appropriés des élèves ont eu tendance à s'atténuer suite à l'implantation de ce système. De plus, les élèves, leurs parents et les intervenants scolaires ont développé des attitudes positives, de même que de nouvelles habiletés face à l'encadrement. La présente recherche s'intéresse à ce nouveau système d'encadrement puisqu'il semble être un moyen efficace pour réduire l'inadaptation scolaire. De façon plus précise, elle poursuit les deux objectifs suivants: 1) reconstituer ou modéliser le système d'encadrement implanté et développé dans une école secondaire; 2) connaître les perceptions des intervenants scolaires face au cadre de référence, à l'application, aux impacts et à l'efficacité du système d'encadrement.

Les résultats issus de la modélisation nous permettent d'avoir une représentation du système et de proposer des explications concernant les principales difficultés que vivaient les intervenants avant son implantation. En ce qui concerne les perceptions des intervenants, elles nous éclairent sur les progrès réalisés, au terme des trois années de son application. Cette étude permet de conclure que le P.E.G.A.C.S.S., le regroupement par cellules direction-enseignants, de même que l'aménagement d'un centre-ressources et d'une classe-ressources, semblent avoir amélioré le suivi individualisé auprès des élèves, de même que la communication et la collaboration entre les élèves, leur famille et les intervenants scolaires. De plus, les intervenants perçoivent le système d'encadrement comme étant très efficace dans son ensemble, et ayant eu des impacts positifs sur les relations interpersonnelles, la réussite éducative des élèves et la qualité des interventions. En revanche, on peut avancer que la concertation et la coordination des actions entre les intervenants, quoique ayant progressé, semblent toujours leur poser une difficulté. En réponse à cette difficulté, la confrontation de leurs conceptions apparaît être une piste d'action intéressante à explorer.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: L'état des connaissances concernant le phénomène de l'inadaptation scolaire	9
1.1 Une définition de l'inadaptation scolaire	10
1.2 L'évolution du phénomène de l'inadaptation scolaire	11
1.2.1 L'inadaptation scolaire résulte de problèmes personnels et familiaux	12
1.2.2 L'inadaptation scolaire résulte de l'inadéquation des besoins de l'élève et du contexte scolaire	14
1.2.3 L'inadaptation scolaire résulte à la fois de facteurs personnels, scolaires et sociaux	16
1.3 Le milieu scolaire québécoise face à l'inadaptation scolaire	18
1.3.1 Quelques difficultés rencontrées par le milieu scolaire	18
1.3.2 L'inefficacité des interventions pour prévenir et contrer le phénomène de l'inadaptation scolaire	20
1.3.3 Quelques propositions ou pistes d'actions	24
CHAPITRE II: Le cadre conceptuel de l'étude	26
2.1 Quelques notions de l'encadrement des élèves	27
2.1.1 Une définition de l'encadrement	27
2.1.2 Les cinq composantes de l'encadrement	28
2.2 Une théorie de la modélisation: la théorie du système général	45

2.2.1	Ses fondements	46
2.2.2	Une définition	47
CHAPITRE III: La démarche de la recherche		50
3.1	Les étapes de la recherche	51
3.2	La modélisation du système d'encadrement.....	52
3.2.1	Les sujets	52
3.2.2	La collecte de données	53
3.2.3	Le traitement des données	54
3.3	Les perceptions des intervenants scolaires face au système d'encadrement	55
3.3.1	Les sujets	55
3.3.2	La collecte de données	57
3.3.3	Le traitement des données	59
3.4	Les critères de scientificité	59
3.4.1	Les critères de validité des résultats lors de la première étape de la recherche (modélisation)	60
3.4.2	Les critères de validité des résultats de la deuxième étape de la recherche (perceptions des intervenants)	61
3.5	La démarche d'analyse	62
CHAPITRE IV: La modélisation du système d'encadrement		64
4.1	Le contexte d'encadrement initial	65
4.2	L'évolution du système d'encadrement.....	67
4.2.1	L'année scolaire 1992-1993	68
4.2.2	L'année scolaire 1993-1994	69
4.2.3	L'année scolaire 1994-1995	70
4.3	L'environnement du système d'encadrement	71
4.4	Les finalités, les visées et la démarche du système d'encadrement	73
4.4.1	Ses finalités	73
4.4.2	Ses visées	74
4.4.3	Sa démarche	75
4.5	La structure du système d'encadrement	75
4.5.1	Les cellules direction enseignants	76
4.5.2	Le centre-ressources	77
4.5.3	La classe-ressources	78
4.5.4	Le logiciel P.E.G.A.C.S.S.	78
4.6	Le fonctionnement du système d'encadrement	80
4.6.1	L'établissement du cadre de référence	81
4.6.2	L'entrée des données dans le programme	87
4.6.3	Le traitement et l'organisation des données	88
4.6.4	Le dépistage	89
4.6.5	L'évaluation du profil comportemental de l'élève	89
4.6.6	Les mesures préventives d'aide et d'encadrement	92
4.6.7	Les mesures curatives d'aide et d'encadrement	95
4.7	L'évaluation de l'utilisation du système d'encadrement	98
4.8	Brève synthèse du système d'encadrement	99

CHAPITRE V: Les perceptions des intervenants scolaires envers le système d'encadrement	103
5.1 Le cadre de référence	104
5.1.1 Les objectifs du système d'encadrement	104
5.1.2 La démarche d'encadrement	106
5.1.3 Le rôle de chacun des intervenants	106
5.1.4 Les interventions et le suivi des devoirs non faits	108
5.1.5 Les descripteurs: les remarques positives et les règlements	108
5.2 L'application et l'utilisation.....	109
5.2.1 La pertinence du système d'encadrement	110
5.2.2 Les types de problèmes visés	110
5.2.3 La clientèle visée	111
5.2.4 La motivation dans l'utilisation du système d'encadrement	112
5.2.5 L'utilisation personnelle du système d'encadrement	113
5.2.6 La gestion des comportements	114
5.2.7 La participation que les autres ont au système d'encadrement	116
5.2.8 La cohérence dans les actions éducatives des différents intervenants scolaires	118
5.3 L'efficacité	120
5.3.1 La démarche d'implantation du système d'encadrement	121
5.3.2 Le logiciel P.E.G.A.C.S.S.	121
5.3.3 Les interventions et la résolution de problèmes	122
5.3.4 La communication et la collaboration entre les intervenants	124
5.4 Les impacts	127
5.4.1 Sur la tâche des intervenants	128
5.4.2 Sur le climat de la classe et de l'école	129
5.4.3 Sur la communication et la collaboration	130
5.4.4 Sur les relations avec les parents	131
5.4.5 Sur les relations avec les élèves	132
5.4.6 Sur la réussite éducative des élèves	133
 CHAPITRE VI: Discussion des résultats et conclusion	 136
6.1 Les difficultés initiales vécues par les intervenants dans l'encadrement des élèves et les mesures prises pour les contrer	137
6.2 Les résultats de l'application du système d'encadrement.....	139
6.3 Conclusion	144
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 149
 ANNEXE I Liste des remarques positives et des règlements de la polyvalente de La Baie pour l'année scolaire 1994-1995.	
 ANNEXE II Questionnaire d'évaluation du modèle d'encadrement et de P.E.G.A.C.S.S.	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	La représentativité de l'échantillon par rapport à la population	56
2	La répartition de l'échantillon d'après les différentes catégories de personnel et leurs années d'expérience	56
3	Les dimensions méthodologiques des étapes de la recherche	63
4	La répartition de la clientèle visée et du personnel enseignant impliqué par niveau d'enseignement et par secteur d'activité	73
5	Les responsables en fonction des secteurs-cibles	77
6	La liste des options disponibles en fonction des cibles d'intervention	88
7	La perception des répondants concernant les buts poursuivis par chaque catégorie d'intervenants (en %)	106
8	La perception des répondants concernant la clarté des rôles pour toutes les catégories d'intervenants (en %)	107
9	Le pourcentage des répondants en accord avec l'application du système d'encadrement pour les différents niveaux d'enseignement et secteurs d'activité	111
10	L'utilisation et la fréquence d'utilisation des procédures d'entrée de remarques et de références relatives au système d'encadrement	113
11	Le pourcentage des intervenants selon la conception de leur rôle	115
12	L'échelle du degré d'accord avec certaines attitudes privilégiées dans l'encadrement des comportements dérangeants des élèves (en %)	116

13	L'échelle du degré d'accord avec certaines attitudes privilégiées par les collègues dans l'encadrement des comportements dérangeants des élèves (en %)	118
14	Le pourcentage des répondants selon leurs perceptions de la rapidité et de l'efficacité des interventions menées par les différentes catégories de personnel	122
15	L'évaluation de la qualité de la communication et de la collaboration entre les individus concernés par le système d'encadrement	125
16	L'évaluation des impacts du système d'encadrement sur la communication et la collaboration entre les individus concernés par le système d'encadrement	131

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Les cinq composantes d'un encadrement efficace.....	45
2	Les composantes du paradigme systémique de LeMoigne.....	48
3	Les deux étapes de la recherche	52
4	L'aménagement physique des locaux du centre-ressources et de la classe-ressources.....	71
5	Les éléments de la structure du système d'encadrement.....	76
6	Les étapes du processus d'encadrement.....	80
7	Un modèle d'écran de saisie des données.....	87
8	Un exemple d'un cahier de gestion des remarques positives.....	91
9	Un exemple d'un profil comportemental de type cyclique.....	93
10	Le processus d'encadrement.....	102

INTRODUCTION

La société actuelle est aux prises avec un sérieux problème d'inadaptation scolaire. On constate qu'en milieu scolaire, un grand nombre d'élèves manifestent des troubles importants de la conduite et du comportement, de l'indiscipline, de la démotivation en classe et dans l'école, ainsi qu'un taux d'absentéisme et de décrochage scolaire sans cesse croissant. D'ailleurs, de 1986 à 1992, le décrochage scolaire au secondaire passait de 27% à 36% (MEQ, 1992: voir Parent et Paquin, 1994).

Les points de vue concernant les causes à l'origine de ce phénomène sont diversifiés. Historiquement, les premiers écrits tendaient à l'attribuer aux caractéristiques de l'élève et à son environnement familial. Par la suite, l'école fut considérée comme un facteur déterminant. Les conceptions actuelles situent l'inadaptation scolaire dans une perspective plus globale, en prenant en compte non seulement l'interaction réciproque entre l'élève et l'école, mais également l'influence que la société peut avoir dans cette dynamique (Caouette, 1992).

Les diverses conceptions de l'inadaptation scolaire ont donné lieu à différentes approches avec leurs stratégies, techniques ou outils particuliers pour les intervenants scolaires en fonction des objectifs spécifiques poursuivis (Boivin et Plante-Proulx, 1989; Boudreault et Fontaine, 1983; Comité des États généraux, 1986; Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Wolfgang et Glickman (1980) identifient trois types d'approche: l'approche interventionniste, l'approche non-interventionniste et l'approche interactionniste. L'approche "**interventionniste**" se caractérise par le fait que l'intervenant exerce un contrôle externe

sur les comportements de l'élève, en renforçant ses comportements adéquats et en corrigeant ses comportements inadéquats. Les mesures correctives peuvent être soit punitives, soit répressives. Toutefois, d'autres techniques issues de la théorie béhavioriste sont suggérées aux intervenants scolaires.

D'autre part, il y a l'approche "**non-interventionniste**" qui s'inspire des courants humaniste et psychanalytique. Selon cette conception, les comportements non appropriés des élèves, vivant des conflits, originent d'une mauvaise compréhension de leurs besoins et d'un environnement inadéquat. Le rôle de l'éducateur est donc d'ajuster l'environnement scolaire aux besoins spécifiques de l'élève en vue de le respecter dans son développement. Des auteurs tels que Gordon, Berne, Harris et Raths (cités par Deighton, 1991) ont entre autres proposé différentes techniques pouvant venir en aide aux enseignants.

Enfin, il y a l'approche "**interactionniste**" qui prend en compte la relation qui existe entre l'élève et son environnement. L'inadaptation scolaire est vue comme étant la résultante d'une interaction inadéquate entre ces deux composantes. La thérapie de la réalité de Glasser et le modèle social de Dreikurs sont des techniques d'intervention se situant dans cette perspective. Elles favorisent le développement de l'autocontrôle et la responsabilisation des élèves, ce qui illustre bien le but poursuivi par cette approche, c'est-à-dire l'adaptation de l'individu par rapport à son milieu.

Pour leur part, pour réduire les problèmes d'inadaptation scolaire, les spécialistes et le ministère de l'Éducation (1993) suggèrent une approche d'encadrement individualisée de soutien auprès de tous les élèves (Poliquin-Verville et Royer, 1992; Tremblay et Royer, 1992) à travers une démarche préventive (Grossnickle et Sesko, 1985; MEQ, 1993; Tremblay et Royer, 1992). Les intervenants sont invités à orienter leurs actions sur le progrès et la valorisation de l'élève, tout en renforçant chez-lui le développement de l'autodiscipli-

ne (Côté, 1992; Grossnickle et Sesko, 1985). Par ailleurs, afin d'assurer une cohérence dans leur action vers l'atteinte des objectifs poursuivis par l'école, les nombreux intervenants devraient travailler en équipe. La concertation, la communication et le consensus dans l'action des éducateurs apparaissent donc comme des éléments essentiels à la démarche d'intervention (Boivin et Plante-Proulx, 1989; Gottfredson, 1986; MEQ, 1993). Ces orientations et ces moyens proposés nous apparaissent à tout le moins théoriquement valables.

Dans la littérature, il existe peu de données concernant l'application de systèmes d'encadrement, de même que les démarches d'intervention qui sont utilisés par les intervenants des différentes écoles du secondaire. De la même manière, on connaît peu les effets de leurs interventions. On observe que dans les faits, les mesures les plus couramment employées pour contrer l'inadaptation scolaire sont correctives et punitives (Comité aux États généraux, 1986; Caouette, 1992). De nombreux facteurs rendent difficiles le suivi et l'intervention auprès de chaque élève, tels que le ratio et le nombre de groupes et d'élèves par intervenant, l'intégration en classe ordinaire d'élèves en difficulté diversifiant ainsi la clientèle et leurs besoins respectifs, le manque de ressources humaines et matérielles, etc. De plus, une cohésion au sein de l'équipe est difficile (Tremblay, 1994), étant donné les conceptions variées des intervenants scolaires quant aux causes à l'origine du phénomène d'inadaptation scolaire (Boudreault et Fontaine, 1983; Comité des États généraux, 1986; Gushee, 1984; Tremblay, 1994) et des méthodes susceptibles de les résoudre ou de les prévenir (Boudreault et Fontaine, 1983). Par conséquent, on assisterait, selon le Comité des États généraux (1986), à un morcellement des interventions et à un manque de collaboration entre les membres de l'école.

À notre connaissance, un certain nombre d'écoles du secondaire ont mis en place des systèmes d'encadrement dans leur école. La description de ces systèmes d'encadrement n'est pas disponible dans la littérature. Toutefois, selon nos observations, les écoles ont tendance à adopter un mode d'encadrement seulement pour les élèves présentant des difficultés en classe ordinaire et qui nécessitent un suivi particulier. Cette façon de faire a l'avantage de favoriser le travail d'équipe et le suivi des élèves en difficulté. Malheureusement, ce n'est qu'une minorité d'élèves qui peuvent bénéficier d'un tel soutien ou encadrement. De plus, la tenue des dossiers des élèves nécessite beaucoup de temps et d'efforts. La compilation systématique des informations provenant des différents intervenants scolaires est lourde à supporter.

Un nouveau Programme d'Encadrement et de Gestion des Comportements Scolaires et Sociaux (P.E.G.A.C.S.S.), visant la responsabilisation des élèves et la prévention des problèmes d'inadaptation, a été développé et est actuellement expérimenté dans quelques écoles. Il a évolué suite à son expérimentation dans neuf écoles, dont six de niveau primaire et trois de niveau secondaire, et s'est transformé au cours des six dernières années. Depuis, les différents milieux qui utilisent ce programme l'ont ajusté à leurs besoins spécifiques. Ce programme d'encadrement et de gestion est informatisé, ce qui simplifie la cueillette et le traitement des données concernant les comportements de tous les élèves, et donc leur suivi. De cette manière, il facilite le dépistage systématique des élèves en difficulté, la valorisation, de même que l'évaluation continue de tous les élèves. De plus, il aide à l'organisation d'une démarche d'encadrement, ainsi qu'à l'échange et à la concertation entre les membres de l'école.

Depuis quatre ans, ce programme est expérimenté dans une école polyvalente. Lors de son implantation, l'école a restructuré les ressources humaines et matérielles qu'elle

avait de disponibles. En fait, les enseignants et les membres de la direction participant au nouveau programme d'encadrement et de gestion ont été regroupés en cellules selon leur niveau d'enseignement et leur secteur d'activité (cheminement régulier ou particulier). De plus, un centre-ressources a été instauré, employant un psychoéducateur et une agente de relations humaines. Enfin, une classe-ressources a été aménagée pour les élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement, sous la responsabilité d'une enseignante spécialisée. Ces quatre nouvelles structures ont transformé, de façon significative, le système d'encadrement.

L'analyse des données, recueillies au cours des années antérieures par le biais de questionnaires s'adressant aux élèves et aux enseignants, montre une amélioration des comportements scolaires et sociaux des élèves, du climat de la classe et de la concertation entre les intervenants. Ce nouveau système d'encadrement semble résoudre certaines faiblesses des systèmes d'encadrement traditionnels, notamment au niveau de l'établissement d'un cadre de référence commun et de la gestion des dossiers individuels.

Le système d'encadrement, dans son état actuel, est le résultat d'un cheminement; il s'est transformé tout au cours de son utilisation, tant du point de vue de son fonctionnement que de sa structure. Comme il s'est graduellement développé sur le terrain, le résultat de son évolution n'est présenté dans aucun texte ou document. Il paraît donc pertinent de s'en faire une représentation en vue de mieux le saisir dans sa globalité et d'explicitier son évolution, ses finalités, son organisation, son fonctionnement et le milieu dans lequel il a évolué. Par ailleurs, bien qu'il semble être efficace, il n'a pas fait l'objet d'études scientifiques. Entre autres, on ne connaît pas la perception des utilisateurs concernant ses forces et ses faiblesses. Il s'avère donc justifié d'interroger les enseignants, la direction et les professionnels concernant son application.

La présente recherche veut donc faire l'étude de ce système d'encadrement, à l'intérieur de l'école polyvalente en question. Il convient d'abord de mieux le connaître en tentant d'en faire une modélisation, d'une part, et de mieux connaître la perception qu'ont les divers groupes d'acteurs, face à son application, d'autre part.

Les deux objectifs poursuivis par cette recherche sont donc de:

- 1) reconstituer ou modéliser un système d'encadrement implanté et développé dans une école secondaire;
- 2) connaître les perceptions des intervenants scolaires face au cadre de référence, à l'application, aux impacts et à l'efficacité du système d'encadrement.

Le premier objectif vise à avoir une représentation d'ensemble du système d'encadrement, alors que le second tente d'évaluer les progrès réalisés depuis son implantation.

Les objectifs de recherche étant posés, présentons maintenant le plan de la recherche. Ce travail comporte cinq chapitres. Le premier expose la problématique générale de l'inadaptation scolaire dans une dimension historique. De ce survol se dégagent trois grandes approches de ce phénomène qui se distinguent par leur façon de l'expliquer. Le deuxième chapitre traite du thème de l'encadrement et présente le paradigme systémique de LeMoigne, qui constitue le cadre conceptuel retenu pour la réalisation de la modélisation du système d'encadrement. La méthodologie est amenée dans le troisième chapitre; on y retrouve les modes de collecte et de traitement des données pertinents pour atteindre les deux objectifs ainsi que les sujets de recherche. Il se termine par les méthodes ayant servi à assurer la validité de la recherche et à discuter des résultats. Les quatrième et cinquième

chapitres présentent les résultats de la modélisation du système d'encadrement et de son application. La modélisation s'inscrit dans une brève description de la situation initiale, dans laquelle s'est implanté le système d'encadrement qui, par la suite, est reconstitué dans son évolution, son environnement, ses finalités, sa structure et son fonctionnement. Les résultats de l'application de ce système portent plus précisément sur son cadre de référence, son utilisation, son efficacité et ses impacts. Enfin, cette recherche se termine par une discussion des résultats, s'efforçant de faire le point sur les progrès effectués depuis son implantation et d'identifier certaines forces et faiblesses actuelles du système d'encadrement.

CHAPITRE PREMIER

**L'état des connaissances concernant le phénomène
de l'inadaptation scolaire**

Le présent chapitre examine la problématique de l'inadaptation scolaire, en définissant d'abord cette notion comme étant essentiellement subjective et évolutive. Par la suite, on y retrouve une présentation des grands courants idéologiques qui ont marqué le système scolaire québécois, à travers lesquels émergent différentes explications des principaux facteurs de l'inadaptation scolaire et des solutions à mettre de l'avant pour prévenir et contrer ce phénomène.

1.1 UNE DÉFINITION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

D'après Legendre (1993), la notion d'inadaptation scolaire se définit comme étant un «processus qui s'exprime par des attitudes, conduites et comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire» (p. 702). En ce sens, l'inadaptation scolaire est étroitement liée à l'organisation scolaire. Plus précisément, ce phénomène résulte de la relation entre les trois composantes suivantes: les performances ou les comportements de l'élève, les normes du milieu et le jugement des acteurs face aux performances et aux comportements de l'élève en fonction de leur seuil de tolérance. Autrement dit, les comportements et les performances de l'élève sont jugées selon les normes de l'école et selon le seuil de tolérance des éducateurs. Le phénomène d'inadaptation est en ce sens partiellement subjectif.

Par ailleurs, les normes du milieu, ainsi que les exigences des éducateurs sont grandement influencées par les valeurs et les attentes de la société qui elles, sont en perpétuel changement. Par conséquent, le rôle de l'école et les exigences qu'elle pose à l'élève évoluent également.

On peut donc définir l'inadaptation scolaire comme étant un **phénomène situationnel d'inadéquation des comportements et de la performance de l'élève en réponse aux exigences de l'intervenant et aux normes du contexte scolaire, sous l'influence de l'évolution des courants idéologiques de la société**. Afin de mieux saisir le phénomène d'inadaptation scolaire, il est utile de le situer dans une perspective évolutive.

1.2 L'ÉVOLUTION DU PHÉNOMÈNE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

La façon de concevoir l'inadaptation scolaire a, de toute évidence, une incidence sur les moyens d'intervention privilégiés pour remédier à la situation. L'évolution des services éducatifs témoigne justement du changement de la conception des facteurs inhérents à l'inadaptation à l'école.

Avant le XIX^e siècle, les enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire étaient marginalisés et mal traités. Puisqu'on ne comprenait pas leurs particularités et les causes des difficultés qu'ils vivaient, ce n'est que plus tard que ces enfants ont commencé à être éduqués. Au cours des années qui suivirent, des efforts furent réalisés pour mieux comprendre leurs besoins particuliers et proposer des mesures éducatives adaptées à leurs caractéristiques spécifiques.

Les facteurs explicatifs de l'inadaptation scolaire devinrent un réel champ d'étude. De cet intérêt pour mieux comprendre ce phénomène, différents modèles théoriques ont émergé, présentant des conceptions diversifiées de l'inadaptation scolaire (Gushee, 1984; Tremblay et Royer, 1992) mais, se centrant tous sur l'élève et sur les moyens pour le

réhabiliter. Trois grandes périodes marquent l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves en situation d'inadaptation scolaire. Ces périodes s'appuient sur trois conceptions majeures remettant en cause, à tour de rôle, l'élève, l'école et la relation élève-école.

1.2.1 L'inadaptation scolaire résulte de problèmes personnels et familiaux

D'abord, on a associé l'inadaptation scolaire aux caractéristiques affectives ou intellectuelles de l'élève ou à son vécu familial. On le rendait responsable de son incapacité à s'ajuster aux exigences de son environnement.

Turcotte (1991, p. 17-32) recense les multiples facteurs d'inadaptation scolaire propres à l'élève qui ont été étudiés par différents chercheurs. Ce phénomène apparaît associé aux caractéristiques affectives de l'élève. Ce dernier aurait une tendance à se «surestimer», à être plus «suggestible» et plus «imprécis» à la tâche (Cordier, 1975), étant «insécure», «anxieux» et «immature» (Mannoni, 1979; McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et Quay, 1965; Villars, 1972). D'autres auteurs expliquent ces difficultés comme étant la résultante de «blocages de la pensée» associés à des facteurs affectifs (Vial *et al.*, 1970), d'un «syndrome de l'échec scolaire» (Roth et Meyersburg, 1963) ou d'une «prédisposition affective» qui se caractérise par l'insécurité et l'évitement face à la compétition (Pauli et Brimer, 1971). Enfin, ces jeunes auraient un «faible concept de soi», un besoin de «gratification immédiate» et un niveau peu élevé «d'aspiration vocationnelle» (Cerventès, 1965; Coulombe, 1981; Yaffe, 1982). Pour sa part, Caouette (1992) souligne que les observations réalisées en milieu scolaire de même que les notes de ces élèves sont insuffisantes, beaucoup redoublent leurs classes et leur dossier scolaire comporte souvent une longue série d'échecs (Barnes, 1973; Schreiber, 1969; Somda, 1978), ils manquent de

motivation pour les études, ils sont moins impliqués dans la vie de l'école, ils sont plus isolés socialement et s'absentent plus souvent (Dacey, 1971; Meachan et Mink, 1970).

D'autres auteurs se sont par ailleurs penchés sur le portrait des parents de ces jeunes. Comme semblent l'indiquer plusieurs recherches examinées par Caouette (1992), les parents des décrocheurs seraient moins scolarisés que l'ensemble des parents (Barnes, 1973; Meachan et Mind, 1970; Gendron, 1981). Leur famille serait défavorisée au plan socio-économique et présenterait des pathologies plus ou moins importantes (Bourbeau *et al.*, 1971; Zamanzadeh et Prince, 1978). Turcotte (1991) mentionne que c'est souvent de familles monoparentales que proviennent les élèves présentant des difficultés comportementales ou académiques (Emery, 1988), que les problèmes vécus à l'école sont «le résultat de conflits, de perturbations et de malentendus relationnels au sein de la famille (Avanzini, 1977; Mannoni, 1979; Weiner, 1975)» (p.19), ou encore d'attitudes éducatives inadéquates de la part des parents.

Comme on se centrait davantage sur l'élève et sa famille pour expliquer l'inadaptation scolaire, les élèves présentant des difficultés d'adaptation étaient jusqu'alors scolarisés à l'intérieur d'institutions spécialisées ne faisant pas partie du système scolaire. Or, en 1962, la «*loi sur l'Instruction Publique*» obligea définitivement les écoles publiques à éduquer ces élèves à partir de l'âge de six ans et jusqu'à 12 ans. Ces derniers reçurent des services spécialisés, mais en dehors de la classe ordinaire.

Par ailleurs, jusqu'à la fin des années '60, les écoles publiques étaient fortement influencées par un mode disciplinaire autoritaire. À travers les politiques, les lois et les valeurs imposées par l'école, les maîtres étaient tenus d'effectuer un contrôle des comportements non appropriés des élèves et d'adopter une attitude rigide face à ces derniers. Les

problèmes de comportement en classe et dans l'école étaient donc attribuables à l'insoumission de l'élève face à l'autorité de ses maîtres. L'entrave aux règlements était suivie de punitions, de châtiments corporels ou de l'isolement de l'élève fautif, allant même jusqu'à l'expulser en cas d'infractions répétées (Ebel *et al.*, 1969; Howick, 1984).

1.2.2 L'inadaptation scolaire résulte de l'inadéquation des besoins de l'élève et du contexte scolaire

Au début des années 70, sous l'influence d'une idéologie humaniste, on se préoccupe davantage des besoins des élèves en difficulté, ayant comme postulat de base que l'homme est naturellement «bon». Dans cette optique, l'inadaptation découle d'un manque de soutien, d'aide, de compréhension à l'égard de l'élève présentant des problèmes (Howick, 1984). Un changement considérable est alors apparu dans les recherches, substituant à l'approche disciplinaire qui condamne, blâme et punit, une approche d'encadrement qui guide vers la maturité et qui permet à l'élève en difficulté de développer les habiletés pré-requises à son adaptation et à l'autodiscipline. Les valeurs véhiculées par les théories psychologiques humanistes sont la liberté de l'élève, son actualisation et son plein épanouissement.

Dans le contexte d'une classe ordinaire, le rôle du maître n'était donc plus de contrôler l'élève mais de le guider vers l'autocontrôle de ses comportements et de l'écouter à travers les problèmes et les besoins qu'il ressentait. L'approche suggérée aux intervenants scolaires est passée d'un contrôle autoritaire à une absence de contrôle.

L'application de ce courant de pensée au cours des années '70 a eu des conséquences inattendues et ce, jusqu'à tout dernièrement. En effet, selon Boudreault et Fontaine

(1983), l'humanisme a conduit à un libéralisme outrancier et a contribué à augmenter les problèmes de violence et de vandalisme plutôt qu'à les réduire. Les années '80 sont à ce titre très révélatrices, puisqu'elles témoignent des effets de l'application de ce courant de pensée sur la discipline scolaire. D'ailleurs, Imbault (1994) rapporte les résultats d'un sondage effectué au Québec par la firme québécoise Sorécom (1986), où 60% des 1209 répondants affirment qu'il n'y a pas assez de discipline à l'école. Un autre sondage effectué au Canada révèle que les répondants trouvent insuffisante la discipline dans les écoles: 54% d'entre eux déclarent que la discipline n'est pas assez stricte au secondaire. Selon McDaniel (1986: voir Imbault, 1994), «certains milieux n'hésitent pas à déclarer que les écoles publiques sont à deux doigts de l'anarchie étudiante.» (p.21). Face à de tels constats, plusieurs éducateurs optèrent pour un retour à la discipline et au contrôle, alors que d'autres maintinrent la nécessité de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des élèves (Boudreault et Fontaine, 1983).

De plus, l'idéologie humaniste a influencé les prescriptions du ministère de l'Éducation concernant l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. En effet, suite à la parution du *rapport Copex* (1976), il était recommandé d'offrir aux élèves des mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin. Puis, avec la parution de l' *Énoncé de politique et du plan d'action* en 1978, les efforts des éducateurs allaient dans le sens d'une éducation de qualité pour tous, dans un cadre le plus normal possible (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Le système scolaire québécois favorisait donc l'intégration des élèves en difficulté vers les classes ordinaires.

En somme, le courant humaniste est venu modifier la conception de l'inadaptation scolaire; ce phénomène était non pas attribué aux lacunes de l'élève en difficulté, mais à l'incapacité de l'environnement à répondre à ses besoins et à son vécu. De cette nouvelle

conception, on visait à mieux comprendre et répondre aux besoins de l'élève, en procédant à des ajustements de l'environnement scolaire.

1.2.3 L'inadaptation scolaire résulte à la fois de facteurs personnels, scolaires et sociaux

Chacune des deux positions extrêmes présentées a sa part de vérité et ses limites. Il fallait toutefois chercher une explication plus satisfaisante de ce phénomène. De nos jours, on admet que le comportement humain est la résultante des forces externes et internes à l'individu (Mitzel, 1982; Staats, 1975; Wolfgang et Glickman, 1980). Les buts poursuivis par cette vision «interactionniste» du comportement sont le développement du sens des responsabilités de l'élève face à ses pairs (Ebel *et al.*, 1969) et le développement de l'autocontrôle (Ebel *et al.*, 1969; Mitzel, 1982). L'élève est considéré dans sa relation avec l'environnement. L'origine de l'inadaptation scolaire d'un élève s'explique par une telle dynamique.

Rappelons que les recherches antérieures ont eu pour avantage de mieux connaître les différentes causes inhérentes à l'inadaptation scolaire et d'élaborer des approches, des stratégies et des techniques d'intervention variées pour la prévenir et y remédier. Par ailleurs, l'accent n'avait pas été mis jusqu'alors sur les actions à prendre pour améliorer le climat de la classe (Curwin et Mendler, 1980) et de l'école, et pour intégrer ces différentes mesures d'intervention à l'organisation scolaire. En effet, selon une analyse critique de Turcotte (1991, p. 26-31), plusieurs variables relatives au fonctionnement de l'école peuvent également contribuer à l'apparition de réactions inadaptées de l'élève telles que la «rigidité de l'organisation» scolaire (Carrière *et al.*, 1981), ou la taille d'une école (Boucher et Ouellet, 1986; Garbarino et Asp, 1983). Le contenu des cours, les méthodes pédagogi-

ques, de même que la signification que prend l'école pour l'élève sont des indices sur lesquels un enseignant peut agir en classe pour réduire l'inadaptation scolaire. À cela s'ajoutent les comportements et les attitudes de l'enseignant, le climat de la classe et la nature des relations qui s'y établissent (Turcotte, 1991).

Les composantes sociales, économiques et culturelles qui influencent également le cheminement scolaire de l'élève ont été étudiées. Il en résulte que, selon Turcotte (1991), l'école «structure un processus de sélection dont le plus souvent sortent gagnants les élèves provenant des milieux socio-économiquement favorisés.» (p.21). Ce sont donc les élèves de milieux défavorisés qui constituent pour la plupart la clientèle de l'inadaptation scolaire et qui sont les plus susceptibles de quitter prématurément l'école, de s'absenter plus souvent, d'obtenir des résultats inférieurs, ou de s'orienter dans les options professionnelles terminales (Turcotte, 1991).

Ces variables psychologiques, scolaires et sociales de l'inadaptation scolaire permettent de poser tour à tour un regard différent sur le phénomène de l'inadaptation scolaire et d'en élargir notre compréhension. L'inadaptation scolaire serait donc la résultante d'un ensemble de facteurs en interaction, point de vue partagé par Kauffman (1989: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992) et par COPIE (1981: voir Turcotte, 1991). Or, il est difficile de saisir ce phénomène dans une vision globale et d'avoir une connaissance précise des facteurs explicatifs des difficultés vécues par chacun des élèves confrontés à ce problème étant donné sa très grande complexité. Cela a pour conséquence de complexifier l'intervention auprès des jeunes vivant des difficultés. Où en sont les intervenants des écoles québécoises?

1.3 LE MILIEU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS FACE À L'INADAPTATION SCOLAIRE

La présente partie veut faire le point sur les difficultés vécues par le milieu scolaire face au phénomène de l'inadaptation scolaire, dont la principale est l'inefficacité des mesures d'intervention. Ce point sera discuté en deuxième lieu. Puis, quelques propositions ou pistes d'action seront proposées en réponse à cette difficulté.

1.3.1 Quelques difficultés rencontrées par le milieu scolaire

Plusieurs changements survenus dans la société au cours des dernières années posent actuellement de nouveaux défis à l'école québécoise, comme le soulignent Boivin et Plante-Proulx (1989) dans leur guide d'orientation concernant les services d'encadrement. Par exemple, nous avons assisté à l'éclatement de la famille et donc à une prise en charge plus grande par la société de l'éducation des enfants. De plus, la démocratisation de l'enseignement qui donne à tous l'accès à l'école et qui favorise une scolarisation prolongée a eu pour effet de créer une plus grande hétérogénéité à l'intérieur des classes ordinaires.

Ces changements apparus récemment dans la société ont par conséquent créé de nouveaux besoins et de nouvelles attentes de la société face à l'école. D'une part, on demande aux éducateurs de personnaliser leur enseignement auprès des élèves, de créer avec eux des relations positives et d'établir un climat d'apprentissage stimulant et motivant. D'autre part, depuis l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation scolaire, les intervenants ont dû réajuster leur pratique en vue de fournir des services d'aide et d'accompagnement adaptés, et de mettre en place des conditions facilitant l'intégration de ces élèves dans un cadre le plus normal possible (Boudreault et Fontaine, 1983).

L'accent devrait surtout être mis du côté de la prévention du décrochage et de l'adaptation scolaire. Puisque plusieurs intervenants agissent auprès des mêmes élèves, il serait essentiel d'établir un contexte organisationnel qui favorise l'échange et la continuité dans l'action éducative, mais également de redéfinir clairement les rôles et les responsabilités de chaque intervenant scolaire.

Or, la situation économique actuelle ne favorise point le support nécessaire aux agents scolaires afin qu'ils mettent en place ces conditions. En effet, les changements demandés aux agents scolaires n'ont pas toujours été accompagnés de ressources humaines et matérielles adéquates et d'outils facilitant le suivi rigoureux de chaque élève et le dépistage des élèves en difficulté. Comme le soulignent Boudreault et Fontaine (1983), certaines contraintes administratives et syndicales, l'ancienneté primant sur la compétence, le manque de formation des enseignants et des administrateurs quant au phénomène d'adaptation scolaire, la brièveté des contacts des enseignants du secondaire avec les élèves, les groupes-classes trop nombreux ou à ratio trop élevés, les horaires trop serrés, sont tous autant d'obstacles auxquels sont confrontés les agents d'éducation pour mettre sur pied des stratégies d'encadrement efficaces.

Puisque les attentes de la société vis-à-vis des intervenants scolaires sont très nombreuses, que leurs actions éducatives sont limitées par des contraintes organisationnelles, fonctionnelles et économiques, leur adaptation aux changements rapides de la société doit être constante et nécessite de leur part beaucoup d'efforts mais surtout l'élargissement de leurs connaissances en matière de prévention scolaire. Enfin, bien que plusieurs programmes de formation aient été offerts aux enseignants et aux directeurs, on pense que les stratégies ou les modalités d'intervention proposées ne correspondent pas toujours à leur réalité d'intervenant et ne s'intègrent pas adéquatement à leurs tâches. Cela s'explique, d'une

part, parce qu'elles découlent de théories psychologiques qui souvent ne tiennent pas compte de l'organisation scolaire. D'autre part, il semble que les intervenants scolaires tentent d'intégrer dans leurs pratiques diverses stratégies d'intervention sans avoir une connaissance approfondie des principes sous-jacents à ces pratiques.

1.3.2 L'inefficacité des interventions pour prévenir et contrer le phénomène de l'inadaptation scolaire

Selon Audy *et al.* (1993), «[...] les interventions présentement utilisées dans les écoles du Québec s'avèrent peu efficaces comme le démontrent l'augmentation constante du nombre d'élèves en difficulté et les taux effarants d'abandon scolaire aux niveaux secondaire et post-secondaire.» (p. 151). Pour mieux comprendre l'inefficacité des interventions présentement utilisées par les éducateurs, il s'avère utile de connaître les stratégies qu'ils emploient le plus couramment.

Toutefois, dans la littérature, il existe peu de données sur les stratégies d'intervention les plus utilisées par les enseignants en classe et par les spécialistes, de même que sur leurs impacts. Il appert que les mesures les plus utilisées pour contrer l'inadaptation soient punitives et correctives. En effet, le Comité des États généraux (1986) dénonce le fait que les efforts dans le domaine de l'inadaptation scolaire ont été principalement orientés vers la correction et la ségrégation, malgré que la prévention et l'intégration prévalent dans les recommandations ministérielles. Toujours selon lui, le dépistage des élèves en difficulté est un aspect préventif important, mais n'est au Québec que partiellement efficace, tel qu'il est effectué de nos jours. Pour sa part, Caouette (1992) estime que «la plupart des écoles en sont encore à la recherche de gadgets artificiels, de techniques de conditionnement, quand elles n'en sont pas carrément aux mesures disciplinaires (récompenses,

punitions, suspensions, etc.) et à l'emploi excessif, et parfois sadique, de la menace, de la pression induite, du stress et de la compétition.» (p.131).

Dans les faits, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire reçoivent des services spécialisés établis selon un plan d'intervention individualisé, alors que les autres élèves présentant des problèmes en classe, sans toutefois être «étiquetés», sont acheminés à travers une procédure administrative, réalisée par les enseignants et la direction. Après l'intervention de l'enseignant et du tuteur, lorsque les comportements non appropriés des élèves persistent ou sont très sérieux, les élèves sont référés à la direction ou à des membres responsables de la discipline et reçoivent, dans la plupart des cas, des mesures correctives ou punitives. Force est de reconnaître qu'un tel contexte ne favorise pas la prévention et un réajustement continu et réciproque entre les comportements de l'élève et les exigences des intervenants scolaires. Comment expliquer l'inefficacité des mesures d'intervention actuelles?

Premièrement, il existe des opinions variées quant aux causes à l'origine du phénomène d'inadaptation scolaire et donc quant aux objectifs et aux méthodes susceptibles d'y remédier (Boudreault et Fontaine, 1983; Comité des États généraux, 1986; Gushee, 1984; Tremblay, 1994). Selon Gushee (1984), les approches et les techniques utilisées pour contrer ce phénomène sont parfois même contradictoires.

Comme le type d'encadrement à privilégier auprès des élèves présentant des comportements dérangeants ne fait pas l'unanimité chez les éducateurs (Boudreault et Fontaine 1983), la question que ceux-ci se posent est la suivante: faut-il contrôler leurs comportements non appropriés pour les corriger ou faire appel à leur autonomie de façon à ce qu'ils parviennent à un contrôle interne de leurs comportements, par le biais d'un support et d'une aide adaptés?

Ces conceptions divergentes rendent difficile, de la part des divers intervenants scolaires, l'avènement d'un consensus concernant la façon d'intervenir auprès des élèves et donc d'assurer une continuité dans leurs actions éducatives (Tremblay, 1994). Or, comme le mentionnent Boivin et Plante-Proulx (1989: voir Turcotte, 1991, p. 32) «[...] quelles que soient la qualité et l'originalité des formules d'encadrement mises en place [...], l'absence d'un consensus entre adultes en compromet la réussite». De plus, les membres du Comité des États généraux (1986) soulignent qu'un manque de consensus conduit à un morcellement des interventions, de même qu'à l'émiettement des responsabilités des éducateurs auprès des élèves en difficulté.

Toutefois, de nombreux efforts ont été fournis par les agents scolaires pour se donner un cadre de référence commun en vue de favoriser justement la coordination de leurs actions éducatives. C'est le cas notamment de la polyvalente de Jonquière (Gagnon et Bussièrès, 1982) qui a mis en place son système d'encadrement. Ce qui différencie un système d'encadrement des autres formules d'encadrement est l'accent mis sur un processus bien structuré où chaque intervenant sait à quel moment il intervient et ce qu'il doit faire.

Un tel système d'encadrement, selon Crespo et Cournoyer (1978), rend les interventions plus systématiques et facilite une certaine concertation entre les intervenants. De plus, l'accent est mis sur la gestion de l'information concernant les actions prises auprès de l'élève. Cela se traduit généralement par un suivi sur papier: formule bleue, formule rose, formule jaune, bilan à dresser, copies à reproduire et à distribuer.

Un suivi sur papier constitue généralement le sommaire des rencontres effectuées au cours du processus de relation d'aide, par exemple: 1) la rencontre entre le professeur-

matière et l'étudiant, 2) la rencontre entre le professeur-conseil et l'étudiant, 3) rencontre entre le responsable en motivation et les étudiants. L'étudiant est référé du professeur-matière au professeur-conseil, et du professeur-conseil au responsable en motivation, dans le cas où il n'y a pas d'amélioration du problème suite à l'intervention effectuée dans un délai raisonnable. Dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, on constate que ce type de gestion et d'encadrement est présentement utilisé dans la plupart des écoles polyvalentes, mais les données actuellement disponibles ne nous permettent pas de généraliser nos observations en ce qui concerne les autres polyvalentes du Québec.

Par ailleurs, de nombreuses publications, sans traiter exclusivement et directement de système d'encadrement, ont proposé un cadre de référence ou encore un guide précisant l'organisation de services éducatifs aux élèves (Azzam, 1984; Doucet, 1986; La Rochelle, 1984; MEQ, 1989, 1990; Nadeau, 1982; Riverin-Simard, 1980; Saint-Onge, 1987). L'établissement d'un cadre de référence commun a l'avantage de faciliter la coordination des actions par les intervenants. Par contre, étant donné la lourdeur administrative associée à la gestion des dossiers des élèves, il est rare que l'échange d'informations entre les intervenants soit basé sur des données objectives et recueillies systématiquement.

En résumé, malgré la diversité des approches et des techniques d'intervention développées au cours des trente dernières années, les mesures les plus couramment utilisées sont curatives, punitives et ponctuelles selon les quelques données actuellement disponibles. Par conséquent, la prévention des difficultés à l'école est encore un idéal à atteindre, telle que l'utilisation pertinente de moyens d'intervention variés selon la situation d'inadaptation scolaire vécue. Comment expliquer que les stratégies et les principes d'intervention proposés aux agents d'éducation n'aient pas davantage contribué à réduire le phénomène d'inadaptation scolaire?

Un des facteurs probables est que les éducateurs ne s'entendent pas sur les causes de l'inadaptation scolaire et les rôles de l'école dans la réduction de ce phénomène. Cette divergence dans les conceptions a été maintes fois observée. Cela peut en partie expliquer la difficulté des intervenants d'une même école d'obtenir le consensus dans leur vision de l'inadaptation scolaire et de poser des interventions concertées. Cette explication demeure toutefois insuffisante.

En effet, les intervenants scolaires sont confrontés à des attentes très nombreuses de la part de la société, leurs actions éducatives sont limitées par des contraintes organisationnelles, fonctionnelles et économiques et, par conséquent, leur adaptation aux changements rapides de la société doit être constante et nécessite de leur part beaucoup d'efforts, mais surtout l'élargissement de leurs connaissances en matière de prévention scolaire. Bien que plusieurs programmes de formation aient été offerts aux enseignants et aux directeurs, les stratégies ou les modalités d'intervention proposées ne correspondent pas toujours à leur réalité d'intervenant et ne s'intègrent pas adéquatement à leurs tâches.

1.3.3 Quelques propositions ou pistes d'action

Malgré les difficultés auxquelles est confrontée l'école québécoise, elle ne doit pas pour autant perdre de vue qu'elle a également la responsabilité d'éduquer et de rendre les élèves autonomes, non seulement d'instruire et de produire des travailleurs répondant aux besoins du marché du travail. Selon Caouette (1992), «[...] une réforme est nécessaire, visant la mise sur pied d'un réel projet éducatif, centré sur les besoins fondamentaux et intrinsèques des jeunes plutôt que sur les exigences artificielles des maisons d'enseignement supérieur et du monde du travail.». Boudreault et Fontaine (1983) posaient le même questionnement il y a une dizaine d'années, rappelant le rôle fondamental de l'école qui est

de se préoccuper de l'élève et de ses apprentissages et non pas tenter par tous les moyens d'assurer le maintien du système scolaire.

Selon les membres du Comité des États généraux (1986), le désir d'humaniser les écoles pointe toujours à travers le discours sur l'inadaptation scolaire. Ils proposent d'orienter tous les efforts des éducateurs et des parents vers la prévention des difficultés, par un dépistage précoce et un engagement des partenaires, en prenant soin au préalable de rendre les ressources humaines et matérielles disponibles pour ces actions. Enfin, il serait, selon eux, nécessaire de définir clairement le concept d'encadrement et de suivi.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Québec (1993), dans sa proposition d'un *cadre d'organisation des services éducatifs adaptés à l'intention des élèves en difficulté d'ordre comportemental*, fait le point sur les besoins du milieu scolaire. Il s'agit de besoins de perfectionnement des enseignants, de façon à leur permettre de mieux intervenir auprès de cette clientèle et d'influencer de façon durable leur pratique pédagogique; d'outils pour identifier les besoins des élèves en difficulté, et pour choisir les moyens d'intervention pertinents; de support aux enseignants; de la collaboration entre parents et enseignants; de la cohérence et la complémentarité des actions entre les jeunes, la famille, les enseignants et les professionnels; et de la formation sur des modèles de gestion des comportements et d'intervention éducative.

CHAPITRE II

Le cadre conceptuel de l'étude

2.1 QUELQUES NOTIONS DE L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

La présente partie fait l'état des connaissances en matière d'encadrement préventif et correctif des comportements scolaires et sociaux des élèves. D'abord, on y définit le concept d'encadrement puis on y décrit ses principales composantes. Par la suite, les conditions favorables à un encadrement efficace sont présentées, et un bilan de la situation actuelle de l'encadrement au Québec est tracé.

2.1.1 Une définition de l'encadrement

L'encadrement est une démarche continue et concertée qui vise de façon générale le développement global de l'élève et sa responsabilisation. En effet, selon l'*Entente nationale des enseignants de 1979-1982*, l'encadrement est «une relation d'aide continue en vue d'inciter l'élève à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation et de favoriser son intégration à la vie du groupe et de l'école.» (Boivin et Plante-Proulx, 1989, p.18). Pour leur part, Boivin et Plante-Proulx (1989) définissent l'encadrement comme un «soutien global et continu aux élèves sur le plan des apprentissages, qui, dans le cadre du projet éducatif de l'école, est fourni par l'ensemble du personnel scolaire.» (p.19).

De plus, le terme encadrement peut désigner l'ensemble des moyens, des actions et des stratégies qu'utilisent les intervenants du milieu scolaire pour prévenir et contrer les manifestations d'inadaptation scolaire. Legendre (1993) définit l'encadrement comme étant une «partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide particulière aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires ainsi que de la surveillance.» (p.492).

L'encadrement peut également signifier les différents types de regroupement d'élèves (cellule-communauté, unités de formation, regroupement par cycle ou par niveau d'enseignement, etc.), ou différentes formules pédagogiques («team-teaching», enseignement individualisé, enseignement modulaire, enseignement programmé, enseignement multidisciplinaire, etc.) et porter sur des aspects à la fois personnels, pédagogiques et sociaux (Boivin et Plante-Proulx, 1989).

À partir de ces éléments de définition, le terme encadrement signifie, pour la présente recherche, **une relation d'aide continue et concertée qui est assumée par une équipe multidisciplinaire, dont les objectifs sont d'accompagner l'élève dans son insertion à la vie de groupe et de le soutenir dans son développement global, par un ensemble de mesures structurées, souples et adaptables.**

2.1.2 Les cinq composantes de l'encadrement

Rappelons qu'il n'existe pas de méthode unique et simple pour résoudre les problèmes de comportement en classe et à l'école. Comme le mentionne Turcotte (1991), «les transformations récentes au niveau de l'encadrement s'orientent dans le sens d'une diversité des modalités d'intervention.» (p.92). Allant dans le même sens, Wolfgang et Glickman (1980) mentionnent qu'il n'existe pas d'approche disciplinaire qui puisse connaître le même succès avec tous les élèves. Les enseignants obtiennent des résultats plus significatifs par des approches diversifiées et individualisées, en tenant compte de différentes dimensions pouvant influencer un problème que vit un élève. En plus de tenir compte des différents facteurs lors d'une intervention, la tendance actuelle est d'adopter une approche d'intervention plus systémique, impliquant une équipe multidisciplinaire.

Donc, une démarche d'intervention concertée est souhaitable pour assurer une cohérence entre les interventions. Cette démarche devrait s'adapter aux problèmes spécifiques vécus par les différents élèves. À ce sujet, la littérature abonde d'approches issues de recherches sur la gestion de classe, la discipline scolaire ou l'intervention rééducative. De ces écrits se dégagent des recommandations pour un encadrement efficace, que nous avons regroupées en cinq composantes. Ces composantes sont le cadre organisationnel, l'environnement scolaire, le suivi individualisé et continu, la démarche d'intervention et les relations interpersonnelles. Elles seront explicités. Un tableau récapitulatif des cinq composantes de l'encadrement est présenté à la fin de cette partie, en guise de synthèse.

2.1.2.1 Le cadre organisationnel

Il est généralement admis par les intervenants scolaires qu'un encadrement efficace des comportements des élèves commence d'abord par la mise en place d'un cadre organisationnel, servant de base aux actions éducatives et assurant la cohésion au sein de l'équipe-école (Imbault, 1994). Ce cadre organisationnel est constitué de la philosophie d'éducation qui sous-tend les visées de l'école, des politiques et des règlements régissant les services éducatifs, ainsi que du code de vie de l'école.

La philosophie d'éducation à la base des visées scolaires

La philosophie d'éducation d'une école se traduit par les valeurs et les principes d'éducation qu'elle préconise. Elle constitue le fondement de toute décision et de toute action administrative et éducative. Elle doit offrir un système de référence commun aux intervenants scolaires (Gushee, 1984; Poliquin-Verville et Royer, 1992). Bien que le projet éducatif donne à chaque école sa couleur, il existe des balises recommandées par le ministère de l'Éducation, à l'intérieur desquelles se poursuivent les *visées de l'école québécoise*.

D'autres auteurs considèrent que la philosophie devrait s'inscrire dans une attitude humaniste qui vise l'actualisation du jeune (Boudreault et Fontaine, 1983; Grossnickle et Sesko, 1985), le développement de son autonomie (Poliquin-Verville et Royer, 1992), sa prise en charge (Grossnickle et Sesko, 1985) et sa responsabilisation (Côté, 1989; Grossnickle et Sesko, 1985; Knoff, 1984).

Les visées de l'école

Les grandes finalités de l'éducation sont d'assurer le développement optimal de la personne et son insertion harmonieuse dans la société. À cette fin, le ministère de l'Éducation préconise depuis 1978 l'accessibilité à l'école publique, la qualité des services éducatifs à l'intérieur du cadre le plus normal possible, et la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Pour concrétiser ces visées, l'école devrait favoriser l'autodiscipline (Côté, 1992; Grossnickle et Sesko, 1985) par le développement de mécanismes d'adaptation personnelle et d'habiletés sociales, de même que leur généralisation et leur maintien, tout en poursuivant l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par le programme d'étude (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Les visées devraient être définies clairement (Poliquin-Verville et Royer, 1992), être observables, mesurables et être atteintes à court et à moyen terme (George et Lewis, 1991: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Les politiques et règlements

D'après la *Nouvelle loi sur l'instruction publique* (1988), les commissions scolaires sont tenues d'adopter, par voie de règlement, les normes d'organisation facilitant les

apprentissages et l'insertion sociale. D'abord, ces normes doivent prévoir les modalités d'évaluation, d'intégration, de regroupement, ainsi que l'élaboration des plans d'intervention individualisés, en vue d'offrir aux élèves en difficulté des services éducatifs adaptés à leurs besoins. De plus, les politiques et les règlements orientent le choix de regroupement offert à l'élève: classe ordinaire, classe spéciale et école spéciale. Par ailleurs, ces choix doivent s'effectuer selon les besoins spécifiques de l'élève et les ressources disponibles. On privilégie l'accès au milieu le plus normal possible selon le système en cascade.

Le code de vie de l'école

Le code de vie ou cadre réglementaire de l'école est l'outil de référence commun à tous, par lequel se vivent les valeurs de l'école et à partir duquel s'évaluent et s'ajustent les comportements des élèves et des intervenants scolaires. Afin d'assurer un climat propice à l'apprentissage, de même que la santé et le bien-être des membres de l'école, il est nécessaire d'élaborer des règles de conduite en classe et à l'école. Selon Imbault (1994), le code de vie permet:

[...] le partage des attentes et des responsabilités de chacun, [...] constitue une façon commune de comprendre et d'intervenir sur les problèmes de comportements coutumiers, [...] et est un cadre de guidance qui permet d'apporter le support de conseillances et d'encadrement dont peuvent avoir besoin les élèves qui présentent des troubles du comportement. (p. 13).

Ces règles doivent respecter les droits des élèves et des enseignants (Côté, 1989). Selon Gushee (1984), il est souhaitable que tous les membres soient impliqués à l'élaboration du code disciplinaire puisqu'il porte sur les valeurs à véhiculer dans l'école. Aussi, les règles et les attentes de l'école doivent être précisées de façon claire aux élèves (Côté, 1992; Grossnickle et Sesko, 1985; MEQ, 1993), de manière à ce qu'ils sachent ce qui est

attendu d'eux et qu'ils puissent connaître la marge de manoeuvre dont ils disposent quant à leurs comportements en classe et dans l'école. Les élèves doivent être conscients des conséquences aux offenses commises pour ainsi établir des choix de comportements. Appliquer le code disciplinaire de façon juste et équitable (Côté, 1992; Gushee, 1984; Yinger, 1983: voir Côté, 1989), énoncer les avantages d'une discipline bien tenue aux élèves, et minimiser les punitions arbitraires (Grossnikle et Sesko, 1985; Gushee, 1984) sont autant d'éléments contribuant à assurer une acceptation et un ajustement aux règles et à leurs conséquences.

Bref, le cadre organisationnel clairement défini et accepté par l'équipe-école est nécessaire puisqu'il constitue en soi une mesure préventive; il fournit une structure d'encadrement cohérente, guidant les actions des intervenants scolaires et unissant leurs efforts vers des objectifs communs. De plus, il fournit des points de repère précis aux élèves, à partir desquels ils peuvent s'évaluer et se réajuster.

2.1.2.2 L'environnement scolaire

L'environnement scolaire concerne tout autant la classe que l'école et aborde des aspects de l'aménagement physique ainsi que différentes formules de regroupement.

L'aménagement physique de l'école

Selon Boivin et Plante-Proulx (1989), l'organisation de l'environnement physique de l'école est un facteur déterminant pour éviter l'apparition de problèmes de comportement. Ils proposent de favoriser un milieu de vie accueillant et humain et de développer chez l'élève le sentiment d'appartenance par des regroupements en petits groupes. Ces lieux ont l'avantage de favoriser les échanges, de personnaliser les rapports et de créer un

climat de confiance. Il est également possible de structurer des classes-oasis et les centres de soutien, les centres de dépannage qui constituent pour l'élève un lieu où il pourra recevoir de l'encouragement et du support.

L'organisation de la classe

Un premier aspect de l'environnement de la classe est l'organisation de l'espace en fonction du nombre d'élèves et des aires de travail, en tenant compte de la proximité des élèves et en disposant un coin de la classe qui favorise l'isolement temporaire d'un élève pour qu'il prenne une distance par rapport à son comportement (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Un second aspect de l'environnement de la classe, évitant l'apparition de comportements non appropriés, est le regroupement des élèves à l'intérieur de la classe selon leur autonomie, leurs habiletés et leurs intérêts. Enfin, un troisième aspect qui est modifiable par l'enseignant concerne l'horaire. Ce dernier devrait favoriser un bon déroulement entre les activités d'apprentissage, les discussions et les activités libres.

2.1.2.3 Le suivi individualisé et continu

Une des caractéristiques essentielles d'un encadrement de qualité est le suivi individualisé des élèves. Le suivi se caractérise par une évaluation individualisée et continue de chaque élève, qui devrait être basée sur une cueillette systématique d'informations relatives à leurs comportements.

La cueillette d'informations

Pour fournir à l'élève un encadrement et une intervention de qualité, le ministère de l'Éducation (1993) suggère l'utilisation d'informations provenant de sources multiples, ce

qui implique le suivi par une équipe multidisciplinaire d'éducateurs (Knoff, 1984). De plus, l'information doit être centrée sur les comportements de l'élève et sur des faits (Grossnikle et Sesko, 1985; Gushee, 1984; Poliquin-Verville et Royer, 1992). Selon Knoff (1984), l'évaluation devrait porter non seulement sur les changements dans les comportements des élèves, mais également sur l'atmosphère de la classe, de même que sur les attitudes des enseignants et des élèves. Pour leur part, Beyth-Maron, Dekel et Shaked (1985: voir Tremblay, 1993a) soutiennent qu'«une bonne évaluation résulte d'informations nouvelles, variées, fidèles, complètes et pertinentes. [...] l'information utile est celle qui nous renseigne sur les facteurs que nous contrôlons.» (p. 3).

L'évaluation continue

Puisque l'adaptation scolaire résulte d'un ajustement réciproque entre l'élève et l'école, l'évaluation effectuée devrait donc porter sur les deux aspects suivants: l'évaluation des comportements, des habiletés et des attitudes des élèves, de même que l'évaluation de la démarche d'encadrement. Ces éléments-clés permettent de déterminer, d'une part, les progrès effectués par l'élève et, par conséquent, les aspects positifs de l'intervention. D'autre part, ils rendent possible l'identification des besoins spécifiques et les ajustements nécessaires à la démarche.

Dans un premier temps, un suivi individualisé de chaque élève à partir d'un dossier cumulatif des comportements est nécessaire (Côté, 1989; Grossnikle et Sesko, 1985). L'évaluation des comportements de l'élève devrait donc s'effectuer à travers un processus continu et gradué, de manière à favoriser la mise sur pied de services adaptés et d'une intervention immédiate (MEQ, 1993; Poliquin-Verville et Royer, 1992; Tremblay et Royer, 1992). Il existe différents types d'évaluation: l'évaluation normative, où l'élève est comparé à son groupe de référence; l'évaluation fonctionnelle, mettant en relief les re-

lations entre les comportements de l'élève et le contexte; l'évaluation psychologique qui évalue les sentiments, les attitudes, les perceptions, le processus de pensée et les traits de personnalité de l'élève; et le bilan fonctionnel qui trace un portrait global des forces actives et des besoins de l'élève en difficulté.

Dans un deuxième temps, il s'avère utile de procéder à l'évaluation du programme d'encadrement ou d'intervention. Pour ce faire, les statistiques sur les présences en classe et les références pour les problèmes de discipline (Grossnickle et Sesko, 1985) peuvent constituer des éléments pertinents pour en vérifier l'efficacité. Caouette (1992) insiste, pour sa part, sur l'importance d'évaluer les véritables compétences, de même que les qualités personnelles, professionnelles et sociales des enseignants.

Il est nécessaire également que l'équipe évalue sa démarche de façon continue (Knoff, 1984; Poliquin-Verville et Royer, 1992). Le ministère de l'Éducation du Québec suggère de combiner l'évaluation continue au processus d'intervention, de façon à réajuster les actions des intervenants et des élèves de façon graduelle et de fournir à l'enseignant le support adéquat. Il propose un modèle en paliers proposé par une équipe de l'Iowa qui, selon l'avis des spécialistes (CCDB, 1987, 1989: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992), est ce qui se fait de mieux et de plus complet dans l'évaluation des élèves présentant des problèmes de comportement à l'école. À l'heure actuelle, l'intervention individualisée constitue un défi de taille pour les intervenants scolaires, étant davantage habitués à l'organisation de services collectifs.

2.1.2.4 La démarche d'intervention

Aucune base scientifique solide ou modèle conceptuel n'est disponible aux intervenants scolaires pour les aider à choisir une méthode d'intervention plutôt qu'une autre

(Gushee, 1984; Knoff, 1984). À savoir s'il est préférable d'avoir recours à l'une des mesures correctives ou préventives, il n'existe pas encore de consensus à ce niveau. Par contre, on sait que les mesures correctives les plus utilisées jusqu'à dernièrement, la punition corporelle et la suspension, ne s'attaquent qu'aux manifestations d'un problème et non à ses causes. En plus de diminuer le temps et l'énergie propices à l'apprentissage, elles sont vues par les élèves comme étant appliquées de façon arbitraire et comme entraînant des tensions et des frustrations dans l'école (Brodinski, 1980; Kaeser, 1979; Lufler, 1979; Wu, 1980; voir Gushee, 1984). Selon une étude menée par Crespo et Cournoyer (1978), une discipline imposée, caractérisée par un contrôle externe (copies, suspension, exclusion), entraîne chez l'élève des tensions et des frustrations et ne donne à peu près pas de résultat.

Par conséquent, il semble raisonnable de croire que toute intervention éducative devrait être fondée sur des mesures préventives (Grossnickle et Sesko, 1985; MEQ, 1993; Tremblay et Royer, 1992) et s'effectuer auprès de l'ensemble des élèves (Comité des États généraux, 1986; Knoff, 1984). Les mesures préventives présentées ici sont les mesures éducatives de l'enseignant, le dépistage des élèves en difficulté et la valorisation des élèves. De plus, par le biais d'un suivi réalisé par les intervenants scolaires auprès des élèves, il leur est plus facile et rapide de dépister les élèves en difficulté, et donc de prévenir et de corriger les comportements non appropriés et valoriser les comportements appropriés.

Les méthodes éducatives de l'enseignant

Selon Grossnickle et Sesko (1985), la prévention commence en classe, à travers les méthodes éducatives de l'enseignant. Elles se définissent comme étant «les pratiques journalières utilisées dans les interventions auprès des jeunes présentant des troubles du com-

portement» (Poliquin-Verville et Royer, 1992, p.36) qui visent à faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Les méthodes éducatives regroupent toutes les actions relatives à un enseignement de qualité, ainsi que certaines interventions spécifiques. Celles-ci visent la diminution des comportements non appropriés de même que l'augmentation des comportements souhaitables, des habiletés sociales et des mécanismes d'adaptation fonctionnelle. De plus, elles tendent vers l'atteinte des objectifs des programmes d'étude.

Par exemple, la façon d'enseigner est une dimension importante à considérer pour prévenir la création de conflits à l'intérieur de la classe. Lloyd (1980: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992) présente certaines caractéristiques favorisant l'intérêt des élèves en regard des activités d'apprentissage, telles que la transmission des connaissances sous forme de courts énoncés et à l'aide de plusieurs exemples, la variation des présentations et la transmission d'une information signifiante et intéressante pour l'élève. Il suggère à l'enseignant de parler avec douceur et intonation, de se tenir près des élèves et, enfin, de poser des questions et solliciter leurs opinions.

Par ailleurs, avant d'entreprendre toute intervention auprès de l'élève pour modifier son comportement, Poliquin-Verville et Royer (1992) recommandent vivement à l'enseignant de préciser ses attentes et les règles à respecter. Ils suggèrent de faire le choix de cinq ou six règles nécessaires au bon fonctionnement de la classe, de les énoncer brièvement, clairement et de façon positive. Ces règles doivent être placées bien en vue, être révisées périodiquement et doivent être appliquées de façon cohérente. L'enseignant doit favoriser, selon Côté (1989), la responsabilisation de l'élève en le mettant en face des conséquences de son comportement. Ces méthodes sont décrites plus précisément dans un

document de la série *École et comportement* (Poliquin-Verville et Royer, 1992) publié par le MEQ.

Le dépistage précoce des élèves en difficulté

Pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés de l'élève et pour favoriser chez-lui le développement de comportements, d'attitudes ou d'habiletés positifs et constructifs, l'école doit pouvoir effectuer le dépistage précoce des élèves en difficulté (Comité des États généraux, 1986; Knoff, 1984; Poliquin-Verville et Royer, 1992), et identifier de façon précise ses besoins, tout en impliquant immédiatement les parents dans le processus d'encadrement (Knoff, 1984). Selon Poliquin-Verville et Royer (1992), les services de psychologie disponibles en tout temps, l'encadrement et la surveillance constituent des moyens privilégiés pour identifier les élèves en difficulté.

Toutefois, la mesure qui semble la plus efficace pour dépister les élèves manifestant des difficultés est l'évaluation continue effectuée auprès de l'ensemble des élèves (Comité des États généraux, 1986; MEQ, 1993). Ainsi, il est possible de fournir à ces derniers une aide immédiate à partir des ressources disponibles du milieu, et donc de prévenir l'apparition ou l'aggravation des comportements non appropriés.

Il arrive que les mesures préventives appliquées en classe et dans l'école n'apportent pas les résultats escomptés et que certains élèves aient besoin de mesures d'aide supplémentaires. Lorsque ces mesures préventives sont insuffisantes, la démarche se poursuit en établissant une demande de services adaptés à l'élève, qui ouvre sur une intervention auprès de celui-ci. Alors que le premier niveau d'encadrement vise la prévention, le second niveau vise donc l'intervention corrective en fonction des besoins spécifiques des

élèves. Parmi ces mesures d'intervention corrective, notons celles suggérées à l'enseignant et celles-ci s'établissent à l'intérieur d'un plan d'intervention personnalisé, pour les élèves présentant des difficultés plus importantes.

Les méthodes correctives de l'enseignant

Pour planifier une intervention, l'enseignant doit déterminer les «éléments du contexte scolaire qui provoquent les réactions émotionnelles chez l'élève de même que les conduites répétitives non appropriées». De plus, il doit «recueillir un ensemble de données lui permettant d'analyser l'adaptation sociale de l'élève dans ses interactions avec ses compagnons ou d'autres membres de son milieu et ce, dans différents contextes.» (Poliquin-Verville et Royer, 1992, p.40). Enfin, il doit analyser les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs qu'il se fixe.

Puisque l'objectif ultime de l'intervention est de responsabiliser l'élève face à ses comportements et donc de favoriser le développement de son autonomie, l'enseignant doit favoriser le développement de la capacité d'autocontrôle de l'élève. Selon son niveau d'autocontrôle initial et ses besoins sur les plans social et émotionnel, l'enseignant exerce d'abord un contrôle externe sur les comportements de l'élève. Par la suite, selon les progrès qu'il effectue, l'enseignant atténue graduellement le contrôle qu'il exerce sur lui (Poliquin-Verville et Royer, 1992).

Advenant la nécessité d'avoir à augmenter les comportements souhaitables d'un élève ou à diminuer ses comportements non appropriés, il existe différentes modalités d'intervention qui peuvent être utilisées à l'intérieur du plan d'intervention personnalisé qui est dressé par l'équipe-école. Selon Gushee (1984), le modèle d'encadrement devrait être

flexible, tenir compte des différentes situations faisant l'objet d'une intervention (comme des progrès effectués), et intervenir selon la problématique spécifique vécue par l'élève, plutôt qu'en fonction d'un système rigide de pénalités.

L'intervention corrective par les spécialistes

L'ensemble des travaux s'inspirant des théories psychologiques du comportement humain a conduit à l'élaboration de stratégies d'intervention variées et fort nombreuses qu'on peut regrouper en trois grandes écoles de pensée et situer sur un continuum, selon leurs croyances de base. D'un côté, il y a la vision traditionnelle du comportement humain qui prône que le développement de l'enfant est le résultat des conditions externes (Wolfgang et Glickman, 1980; Wayson et Pinnell, 1985). De l'autre côté, il y a la vision humaniste du comportement humain, dont le but est le développement personnel et l'auto-actualisation des élèves (Knoff, 1984). Entre ces deux approches, il y a l'approche interactionniste qui se centre davantage sur la dynamique élève-école. Wolfgang et Glickman (1980) distinguent les modalités d'intervention selon trois approches différentes: interventionniste, non-interventionniste et interactionniste.

L'approche interventionniste

L'approche interventionniste s'inspire fortement des théories béhavioristes traditionnelles. Ces théories psychologiques ne s'intéressent pas à la dimension interne de l'individu et à ses émotions, mais aux conditions externes pouvant déterminer son comportement. L'adaptation de l'individu s'opère par la modification des conditions de l'environnement.

Les principes et les stratégies d'intervention propres à cette catégorie sont dits «interventionnistes» puisque le rôle de l'intervenant scolaire est d'effectuer un contrôle total et strict des comportements des élèves (Curwin et Mendler, 1980; Mitzel, 1982) par des mesures correctives (Deighton, 1971) et par la coercition (Ebel *et al.*, 1969) et ce, en vue d'obtenir leur obéissance (Mitzel, 1982). Son rôle est également de renforcer les comportements appropriés (Wolfgang et Glickman, 1980). Selon ce courant de pensée, le groupe et l'autorité sont plus importants que l'individu (Curwin et Mendler, 1980; Knoff, 1984). Diverses techniques ont été élaborées à cette fin, comme la modification du comportement par modelage, le renforcement positif, la punition, le système de jetons, les contrats de comportement, etc. Outre ces techniques de la modification du comportement, toutes les théories sur la gestion de classe ou du contrôle du comportement font partie de cette approche. Selon Walker (1979: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992), le façonnement, l'imitation d'un modèle, le système de jetons, le contrat comportemental et le renforcement positif sont les outils les plus fonctionnels pour accroître les comportements appropriés de l'élève. Pour diminuer les comportements non appropriés, des techniques qui s'avèrent efficaces sont l'extinction, le renforcement d'un comportement incompatible et le modelage par les pairs. D'autres auteurs (Côté, 1989; Tanner, 1978: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992)) mentionnent que les conséquences négatives imposées à l'élève peuvent diminuer les comportements non appropriés, mais seulement si elles sont naturelles.

L'approche non interventionniste

Comme le décrivent Wolfgang et Glickman (1980), l'approche non interventionniste est issue des théories humanistes et psychanalytiques. Toutes deux s'intéressent aux émotions et aux sentiments de l'individu, ayant comme prémisse que celui-ci possède en lui le potentiel nécessaire à son développement et doit être maître de sa destinée. Toutefois, ces

deux théories se distinguent quant aux moyens qu'ils utilisent pour faciliter l'expression de ce potentiel. L'enfant se développe selon son propre potentiel (Wolfgang et Glickman, 1980) et doit effectuer un contrôle interne de ses comportements (Wayson et Pinnell, 1985). Cette approche est dite «non interventionniste» (Wolfgang et Glickman, 1980) puisqu'aucun contrôle externe ne doit être effectué sur l'élève, sa liberté étant plus importante que le groupe ou l'autorité (Curwin et Mendler, 1980). Le rôle de l'enseignant est de fournir à l'enfant un environnement stimulant qui lui facilite la libre expression de ses sentiments. Selon ces auteurs, l'illustration la plus commune de cette approche est l'expérience réalisée à l'école Summerhill de Neil, mais les principales techniques proposées sont le modèle d'encadrement (Supportive Model) de Gordon, l'analyse transactionnelle (Transactional Analysis) de Harris, le modèle de communication (Communicative Model) de Berne, et la clarification de valeurs (Valuing Model) de Raths, de Simons *et al.*, etc.

L'approche interactionniste

Cette approche émerge des théories psychologiques développementalistes, gestaltistes et sociales. Ces différentes théories admettent toutes que le comportement humain est la résultante d'une multitude de facteurs en interaction. L'accent est mis sur la dynamique s'établissant entre l'enfant et la société puisque, selon elles, le développement des comportements appropriés naît de cette interaction constante. Le rôle de l'enseignant est de délimiter, de clarifier et de renforcer les limites du comportement acceptable. Aidé de l'enseignant, l'élève doit se responsabiliser, en faisant des choix de comportements qui lui permettent de s'ajuster au groupe social. La thérapie de la réalité (Reality Therapy) de Glasser ainsi que le modèle social (Social Model) de Dreikurs sont deux modèles qui adoptent cette orientation (Wolfgang et Glickman, 1980).

2.1.2.5 Les relations interpersonnelles

Cette dernière partie présente les relations interpersonnelles comme étant une des composantes essentielles à l'encadrement. Plus précisément, on aborde les interactions entre les agents d'éducation, de même qu'entre les enseignants et les élèves, et on termine par la participation des parents.

Les interactions entre les agents d'éducation

Un des aspects qui semble le plus déterminant pour un encadrement efficace est le travail d'équipe entre les agents d'éducation. Cela se traduit plus particulièrement par le partage des expériences et des responsabilités (Grossnikle et Sesko, 1985; MEQ, 1993), de même que par l'engagement et le dynamisme des partenaires (Boivin et Plante-Proulx, 1989; Comité des États généraux, 1986; Caouette, 1992; Côté, 1989; Grossnickle et Sesko, 1985; Gushee, 1984; MEQ, 1993; Tremblay et Royer, 1992). De plus, pour que les attentes des intervenants vis-à-vis des élèves soient cohérentes et complémentaires (Gottfredson, 1986; Grossnickle et Sesko, 1985, MEQ, 1993), il est nécessaire qu'ils se concertent, communiquent et qu'ils unissent leurs efforts vers un consensus (Boivin et Plante-Proulx, 1989; Gottfredson, 1986; MEQ, 1993).

Les interactions entre les enseignants et les élèves

Selon Ginott (1972: voir Poliquin-Verville et Royer, 1992), une communication efficace entre l'enseignant et l'élève permet d'établir des interactions de qualité et de créer un climat émotionnel propice aux apprentissages. Selon Grosenick (voir Poliquin-Verville et Royer, 1992), devant un comportement non approprié, l'enseignant devrait poser le

message d'avertissement à l'élève sur la situation et non en attaquant directement l'élève, tout en évitant le sarcasme et les surnoms. De plus, il devrait adopter une attitude d'écoute à l'égard de ses difficultés et le féliciter sur ses comportements appropriés ou ses performances. Comme le mentionne Imbault (1994), la valorisation et l'aide sont les éléments-clés d'une relation harmonieuse et de confiance entre l'enseignant et l'élève. On doit pouvoir créer une relation qui vise le succès et la réussite scolaire et ce, même dans le domaine des habiletés sociales.

La participation des parents

La collaboration des parents de l'élève faisant l'objet d'une intervention est souhaitée, dès le début du processus d'évaluation-intervention amorcé par l'enseignant. Tremblay (1993b) propose différentes attitudes aux enseignants pour favoriser cette collaboration. D'abord, il est nécessaire d'informer périodiquement le parent des comportements de son enfant, à travers une communication continue. Ces communications devraient être planifiées, de manière à présenter les comportements objectivement et précisément pour conduire à des actions concrètes à la fin de l'entretien. Devant les rumeurs circulant au sujet des parents, il est malaisé de sauter immédiatement aux conclusions. Il est préférable d'établir directement la communication auprès des parents, plutôt que de passer par des intermédiaires, comme par l'enfant. Enfin, une bonne communication est favorisée lorsque l'enseignant considère le point de vue du parent, qu'il échange d'égal à égal et qu'il respecte leurs différences.

En résumé, les intervenants devraient définir clairement le cadre organisationnel, structurer adéquatement l'environnement scolaire, assurer un suivi individualisé et continu à l'ensemble des élèves, prévenir l'apparition des problèmes d'inadaptation et favoriser

l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses. La figure qui suit fait le point sur ces éléments.

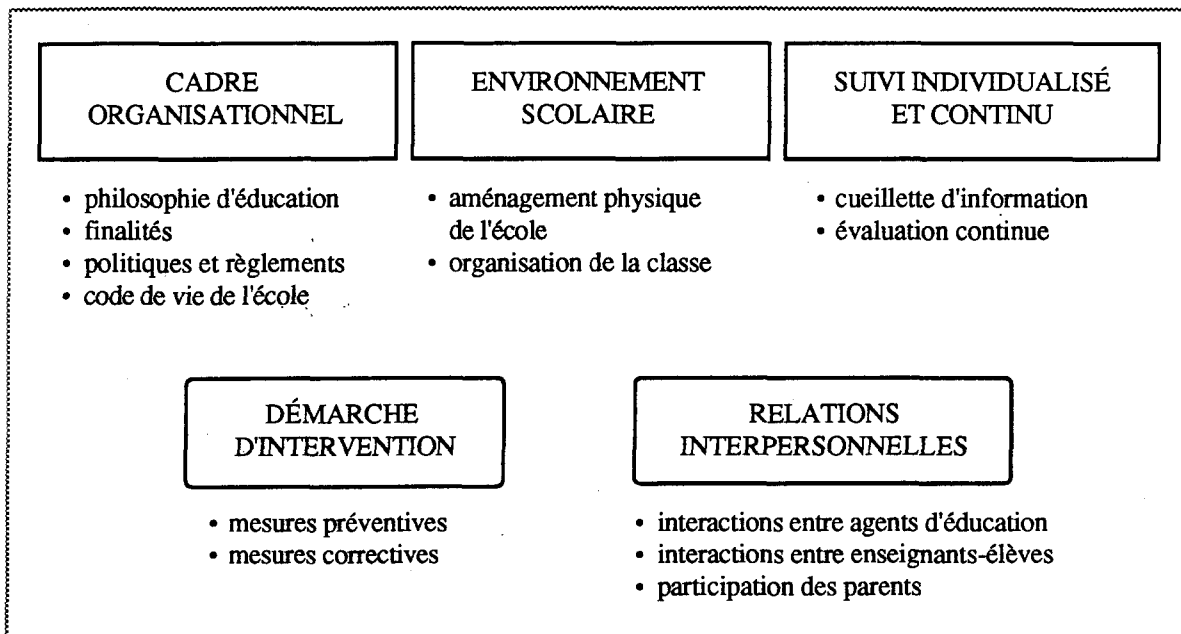


Figure 1: Les cinq composantes d'un encadrement efficace.

2.2 UNE THÉORIE DE LA MODÉLISATION: LA THÉORIE DU SYSTÈME GÉNÉRAL

Le système d'encadrement des élèves d'une école polyvalente est un objet d'étude fort complexe et dynamique. Il comporte un ensemble d'interactions entre les différents intervenants scolaires, ayant des conceptions et des pratiques qui leurs sont personnelles et qui s'adressent à tous les élèves, chacun d'eux ayant un vécu personnel, familial et social qui lui est propre. Ces pratiques s'intègrent dans une démarche collective d'encadrement basée sur des politiques de fonctionnement et des finalités éducatives plus ou moins explicites, étant celles-ci influencées par les conceptions, les besoins et les attentes de la société.

En vue de mieux comprendre le sens de cette réalité, il est nécessaire de l'appréhender dans sa globalité et dans sa dynamique, tout en la considérant ouverte sur l'environnement dans lequel elle évolue. De cette façon, étant une réalité complexe et ouverte sur l'extérieur, le système d'encadrement est vu non comme statique à analyser et à décrire, mais comme un système qui se comprend par la conceptualisation qu'on en fait.

La théorie du système général de LeMoigne (1977) offre les fondements épistémologiques et les outils méthodologiques qui permettent de saisir justement l'encadrement dans sa globalité, sa complexité et sa dynamique. En ce sens, cette théorie constitue un cadre conceptuel pertinent pour la représentation du système d'encadrement à l'étude. La prochaine section présentera cette théorie dans ses principaux fondements et se terminera sur sa définition.

2.2.1 Ses fondements

Traditionnellement, la science étudiait la réalité à travers une lunette atomiste et mécaniste de l'univers. En effet, pour tenter d'expliquer les objets ou phénomènes, on les décomposait à leurs parties les plus élémentaires. Le tout était considéré comme un assemblage des parties, celles-ci étant en relation de type causal. Or, comme le souligne Bertalanffy (1973), devant «l'interaction d'un nombre grand mais limité de processus ou d'éléments, la pensée classique échoue.» (p. 34).

De plus en plus, la science contemporaine étudie les objets ou phénomènes complexes à travers une vision systémique. Par conséquent, on aborde plutôt un aspect de la réalité dans sa globalité, en tenant compte des interactions fortes (non linéaires) entre ses différentes composantes et non par l'analyse, comme c'était le cas dans la science classique.

2.2.2 Une définition

La théorie du Système Général est une théorie des systèmes puisqu'elle étudie l'interaction des composantes de l'objet ou du phénomène. Aussi, elle est une théorie de la modélisation; elle a pour utilité de représenter tout objet ou phénomène naturel et artificiel.

Cette théorie repose sur un paradigme structuraliste. Le postulat de base du structuralisme est qu'un objet se *structure* et *évolue* par son *fonctionnement*. Toutefois, le paradigme structuraliste présente deux lacunes. D'abord, selon LeMoigne (1977, p.32), «la structure n'est plus nécessairement explicative de la fonction et de l'évolution. L'une et l'autre peuvent s'interpréter par les projets [...], c'est-à-dire par rapport à ses *finalités*». Ensuite, le structuralisme conçoit l'objet comme étant fermé, ce à quoi s'oppose Bertalanffy (voir LeMoigne, 1977, p.33) qui stipule que «représenter les objets dans leur substrat, c'est les représenter ouverts sur leur environnement, même si cet environnement ne peut être exhaustivement descriptible.».

Deux nouvelles composantes viennent donc s'ajouter au paradigme structuraliste, soit les finalités et l'environnement, pour former la théorie du système général. Ainsi, la structure, le fonctionnement, l'évolution, les finalités et l'environnement sont les cinq composantes par lesquelles on conceptualise ou modélise l'objet selon une vision systémique. Pour sa part, LeMoigne (1977) définit tout système comme étant «un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pour autant son identité unique.» (p.37). Chacune de ces composantes se précise de la manière suivante:

- **Structure:** C'est l'organisation interne des parties de l'objet qui lui donne sa cohérence, et le rend opérant et efficient.

- **Fonctionnement ou activité:** C'est l'action de l'objet, l'activation de la structure vers l'atteinte de ses finalités. C'est par ce niveau que se produisent des changements dans la structure.
- **Évolution:** C'est la trame des changements successifs apportés à la structure de l'objet lorsqu'il fonctionne.
- **Finalités:** C'est la raison d'être de l'objet, son intentionnalité et sa destination; ce vers quoi il tend.
- **Environnement:** C'est le milieu dans lequel se situe l'objet, par lequel il est influencé et s'alimente pour fonctionner.

On peut schématiser l'interaction de ces composantes de la manière suivante:

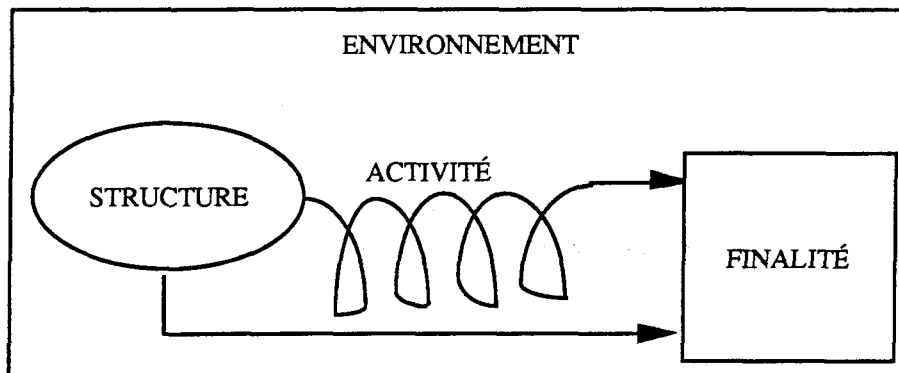


Figure 2: Les composantes du paradigme systémique de LeMoigne.

Comme le mentionne Van der Maren (1995, p.269), «pour être efficaces dans la recherche, les modèles doivent avoir été composés à la suite d'une analyse minimale de l'objet.». C'est ce qui sera justement réalisé dans un premier temps; le système d'encadrement

sera analysé selon les cinq principales composantes décrites plus haut. Par la suite, on tentera, à partir de l'étude de l'application du système d'encadrement, de mieux comprendre le vécu des acteurs y étant impliqués.

Avant d'aborder la prochaine partie qui décrit la démarche de la recherche, il importe d'en souligner les limites. Dans un premier mouvement, elle se veut d'abord descriptive, présentant le système d'encadrement autant dans ses prescriptions que dans son application. Il faut toutefois se rappeler que les composantes du système sont en interaction. Ainsi, il aurait été souhaitable, dans un second mouvement, de mieux comprendre ces interactions. Cependant, ce mouvement n'a pas été réalisé dans le cadre de cette recherche, ce qui en constitue une première limite.

Par le fait que cette recherche s'intéresse à une seule école polyvalente, elle gagne au niveau de l'approfondissement et de la compréhension d'un phénomène particulier, en prenant en compte la signification que les auteurs donnent à leur participation au système d'encadrement. Toutefois, cette force peut être considérée comme une limite, si l'on veut généraliser les résultats.

CHAPITRE III

La démarche de la recherche

L'encadrement des élèves est abordé dans sa globalité, en tant que réalité systémique. En ce sens, la présente recherche tente de mieux saisir le système d'encadrement dans sa complexité et dans son unicité, plutôt que de valider un modèle d'encadrement. Pour ce faire, une démarche de recherche essentiellement inductive est privilégiée. Cette recherche part de données factuelles disponibles sur le terrain et des perceptions des intervenants concernés par le système d'encadrement.

Le présent chapitre a pour ambition de présenter le plan général de la recherche qui se subdivise en deux grandes étapes, notamment la modélisation du système d'encadrement et la connaissance des perceptions des intervenants scolaires face à celui-ci. On décrit, pour chacune des étapes, les sujets ayant participé à l'étude, ainsi que les modes de collecte et de traitement des données. Par la suite, les moyens utilisés pour le respect des critères de validité sont abordés, avant de s'attarder à la façon dont est réalisée la discussion des résultats.

3.1 LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Rappelons que les deux objectifs de la recherche sont de: 1) modéliser le système d'encadrement au moyen du modèle systémique de LeMoigne (1977); 2) connaître ce que pensent les intervenants du cadre de référence, du fonctionnement, de l'efficacité et des impacts du système d'encadrement.

Dans un premier mouvement, des rencontres avec quelques intervenants scolaires ont été réalisées pour modéliser le système d'encadrement. Les données recueillies ont par

la suite été complétées par l'étude de documents de l'école. Dans un second mouvement, un sondage a été effectué en vue de l'élaboration d'un questionnaire. Ce questionnaire visait à mieux connaître les aspects du système d'encadrement qui les préoccupaient davantage. Ces deux étapes, qui constituent le plan général de la recherche, peuvent se présenter de la manière suivante.

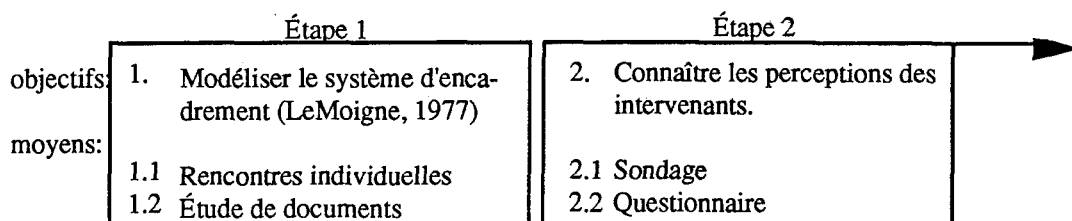


Figure 3: Les deux étapes de la recherche.

Maintenant que les deux étapes du plan de recherche sont présentées, il convient d'élaborer pour chacune d'elles la façon dont les sujets ont été interrogés, de même que les méthodes de collecte et de traitement de données.

3.2 LA MODÉLISATION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

La modélisation du système d'encadrement constitue le premier objectif de cette recherche. Pour ce faire, les principales données ont été recueillies à partir de rencontres informelles avec des intervenants et de différents textes de l'école.

3.2.1 Les sujets

Pour la première partie de la recherche, l'échantillonnage est à choix raisonné; seules les personnes étant considérées les mieux informées par rapport au système d'encadrement ont été rencontrées. Les instigateurs du programme, soit le directeur du niveau II et le

psychoéducateur de l'école se sont proposés, mais elles ont également identifié deux autres personnes-clés ayant participé activement à l'implantation et à l'application du système d'encadrement. Parmi celles-ci, il y a l'agente de relations humaines et l'enseignante spécialisée de la classe-ressources.

3.2.2 La collecte de données

Comme il a été mentionné précédemment, les deux stratégies utilisées pour effectuer la collecte de données sont les rencontres avec les intervenants très impliqués dans le système d'encadrement, et les documents de l'école concernant celui-ci. Les rencontres individuelles n'étaient pas structurées. Elles visaient à identifier les connaissances que les sujets avaient de l'application du système d'encadrement, et non pas leurs impressions ou jugements personnels. Autrement dit, ils ne devaient pas se positionner face au système d'encadrement, mais devaient tenter de le décrire, tel qu'ils l'ont compris et tel qu'ils l'appliquent.

Ces premières données issues des rencontres avec les intervenants ont été complétées par des données factuelles, c'est-à-dire celles qui proviennent des documents officiels traitant du système d'encadrement. Dans ces documents, on pouvait y retrouver la philosophie et surtout les principes de fonctionnement sous-jacents au système d'encadrement. Il faut signaler qu'aucun document ne traitait du système d'encadrement dans sa globalité. Le corpus de ces documents était constitué de ceux qui décrivent l'état des services complémentaires à l'élève et des politiques concernant l'encadrement et la discipline avant l'implantation du système actuel, et ceux qui présentent le programme d'encadrement et son système de gestion.

3.2.3 Le traitement des données

Les données issues des rencontres et celles qui ont été recueillies à partir des documents ont été regroupées sous l'une ou l'autre des cinq composantes du modèle systémique de LeMoigne (1977), à savoir l'évolution, l'environnement, les finalités, la structure et le fonctionnement du système d'encadrement.

L'**évolution** du système d'encadrement fait un retour sur les transformations qu'il a subies depuis son implantation jusqu'à nos jours. Pour sa part, la composante **environnement** permet, d'une part, de situer le système d'encadrement à l'intérieur des services éducatifs et, d'autre part, de mieux connaître la clientèle et le personnel à qui il s'adresse. La composante suivante concerne les **finalités**, les **visées** et la **démarche** préconisée par le système d'encadrement. En ce qui a trait à la **structure** d'encadrement, les quatre principaux éléments sont l'organisation par cellules enseignant-direction, le centre-ressources, la classe-ressources et le programme d'encadrement et de gestion d'apprentissage de comportements scolaires et sociaux (P.E.G.A.C.S.S.). Enfin, le **fonctionnement** du système d'encadrement fait référence à la démarche d'encadrement à travers ses principales étapes: l'établissement du cadre de référence, l'entrée des remarques, le traitement et l'organisation des données, le dépistage, l'évaluation du profil comportemental, les mesures préventives et curatives d'aide et d'encadrement et, enfin, l'évaluation continue du système d'encadrement.

Le directeur responsable de l'implantation de ce système ainsi que le psychoéducateur de l'école ont été rencontrés. D'une part, cela a conduit à approfondir nos réflexions suite aux premières lectures et, d'autre part, à mieux cerner l'évolution, l'environnement et la structure du système d'encadrement. De plus, pour mieux comprendre la structure et le

fonctionnement du centre-ressources et de la classe-ressources, l'agente de relations humaines ainsi que l'enseignante spécialisée ont été rencontrées. Par la suite, les informations contenues dans les documents de l'école ont permis de mieux comprendre les finalités et le fonctionnement du système d'encadrement. En dernier lieu, les interprétations des informations recueillies ont été retournées à ces diverses personnes, lesquelles ont réagi en apportant les correctifs nécessaires pour en assurer la validité.

3.3 LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES FACE AU SYSTÈME D'ENCADREMENT

La description des perceptions des intervenants scolaires face au système d'encadrement constitue le second volet de cette recherche. Les principales données ayant servi à la réalisation de ce deuxième objectif ont été recueillies au moyen d'un questionnaire qui fut élaboré suite à un sondage auprès des intervenants de l'école. Ce sondage avait comme objectif de connaître les impressions positives et négatives des intervenants face au système d'encadrement.

3.3.1 Les sujets

Le questionnaire fut distribué à tout le personnel de l'école: enseignants, membres de la direction, professionnels non-enseignants et personnel de soutien technique. Parmi une population de 125 personnes, nous avons obtenu la réponse d'une grande majorité, soit celle de 92 personnes, comprenant des individus de toutes les catégories de personnel, comme l'indique le tableau suivant.

TABLEAU 1

La représentativité de l'échantillon par rapport à la population.

	Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV-V	CPP	CPFP	ISPJ	Voie tech.	Direc- tion	Pers.* du C.-R.	Sou- tien tech.	Taille
Échantillon	15	14	15	14	8	7	5	3	4	4	4	92
Population	19	16	15	33	9	8	6	5	5	5	4	125

* Personnel du Centre-Ressources

Pour la plupart des niveaux ou secteurs d'activité, l'échantillon représente très bien la population. Toutefois, il est à noter que les enseignants des niveaux IV et V sont moins bien représentés dans l'échantillon, ce qui pourrait introduire un biais dans les résultats. En effet, parmi les enseignants des niveaux IV et V, moins de 50% ont répondu au questionnaire. Le tableau 2 présente le nombre d'années d'expériences des intervenants par catégorie de personnel.

TABLEAU 2

La répartition de l'échantillon d'après les différentes catégories de personnel et leurs années d'expérience.

<i>Catégorie de personnel</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Tuteur</i>	<i>Direction</i>	<i>Personnel du C.-R.</i>	<i>Personnel de soutien</i>	TOTAL
Années d'expérience						
0-5 ans	7	5		3	2	17
6-10 ans	7	2		1		10
11-15 ans	5	1	1			7
16-20 ans	2	2				4
21-25 ans	7	5	2			14
26-30 ans	15	7	1		1	24
plus de 30 ans	6	2			1	9
TOTAL	49	24	4	4	4	85

On note que les enseignants se distribuent assez également selon l'ancienneté, sauf en ce qui concerne la catégorie des 21 et 30 années d'expérience (44,7%) et les 16-20 ans (4,7%). Pour leur part, les membres de la direction et du personnel de soutien ont généralement plus de dix ans d'expérience, alors qu'au contraire, les membres du centre-ressources et de la classe-ressources ont moins de dix ans d'expérience. Précisons que sept intervenants de l'échantillon n'ont pas mentionné leurs années d'expérience et ne sont pas, par conséquent, inclus dans le tableau, ce qui donne un total de 85 intervenants.

3.3.2 La collecte de données

Un questionnaire fut élaboré à la suite d'un sondage auprès des intervenants. L'analyse de ce sondage a permis de pointer les aspects qui conduisaient à des divergences de points de vue et qui méritaient une évaluation plus approfondie. Les questions du questionnaire ont été regroupées en quatre catégories: le cadre de référence, l'application et l'utilisation, l'efficacité et les impacts du système d'encadrement.

Dans la première partie du questionnaire, les intervenants sont appelés à donner leurs perceptions concernant le cadre de référence, tel qu'il est prescrit, et donc concernant les objectifs, la démarche, les rôles, les interventions et les descripteurs du système d'encadrement. La deuxième partie s'attarde à l'utilisation et l'application que font les intervenants du système d'encadrement à savoir la pertinence du système d'encadrement, la clientèle et les types de problèmes visés, leur façon de l'utiliser et de gérer les comportements et, enfin, la participation de leurs collègues et la cohérence des actions éducatives entre les divers intervenants. Les perceptions de l'efficacité du système d'encadrement sont recueillies en troisième partie du questionnaire. Les intervenants se positionnent face à la démarche d'implantation du système d'encadrement, au programme d'encadrement et de gestion de comportements scolaires et sociaux (P.E.G.A.C.S.S.), aux interventions

réalisées, de même que face à la communication et à la collaboration au sein de l'équipe d'intervenants, avec la famille et avec l'élève. Enfin, la dernière partie du questionnaire fournit l'occasion aux intervenants de donner la perception qu'ils ont de l'impact du système d'encadrement sur leur tâche, sur le climat de la classe et de l'école, sur la communication et la collaboration, sur les relations avec les parents et les élèves, de même que sur la réussite éducative de ces derniers.

Le questionnaire a été élaboré conjointement avec un comité d'évaluation, c'est-à-dire avec la collaboration de quatre intervenants de l'école, soit une enseignante représentant le cheminement particulier et le conseil syndical des enseignants, un enseignant du secondaire I, le psychoéducateur qui est le coordonnateur du centre-ressources, et le psychologue qui représente les membres du service personnel à l'élève. Au total, le questionnaire contient 74 questions, réparties dans les quatre catégories mentionnées plus haut. Ce sont toutes des questions à choix de réponses. Par ailleurs, pour les questions où c'était pertinent de le faire, le choix de réponse était ouvert, ce qui donnait la possibilité au répondant d'explicitier sa réponse. Pour fins de validation, le questionnaire fut présenté aux autres membres du comité d'évaluation du système d'encadrement de l'école, aux membres du conseil syndical d'enseignants ainsi qu'aux membres du comité de recherche de l'université. Des corrections furent apportées grâce à la richesse et à la pertinence des commentaires formulés. Cela a permis de réduire le plus possible la longueur du questionnaire, de présenter des questions précises et concises pour enfin réaliser un outil dont la présentation faciliterait l'enregistrement des réponses.

Le questionnaire a été complété de façon individuelle. Les répondants avaient une semaine pour le compléter et le retourner à la personne du comité d'évaluation qui était responsable de son niveau d'enseignement ou de son secteur d'activité. En cas de difficulté, les répondants pouvaient s'adresser à ces personnes.

3.3.3 Le traitement des données

Les données recueillies ont subi un premier traitement statistique. Ce traitement a été fait au moyen du programme «SPSS» sur un ordinateur IBM. Il s'est effectué en deux étapes: 1) l'entrée des données dans le programme et 2) l'exécution de statistiques descriptives, c'est-à-dire la compilation des fréquences et des pourcentages des réponses pour l'ensemble des répondants, par niveau d'enseignement et par secteur d'activité, ainsi que par catégorie de personnel.

Les statistiques descriptives ont été effectuées de manière à décrire plus précisément les perceptions des intervenants concernant le système d'encadrement. Comme le soulignent Trudel *et al.* (1991, p 7-8), les statistiques servent à «déterminer l'importance relative de ce phénomène dans le groupe social» [...], à «dépasser le sens commun et à introduire un élément d'*objectivité* dans la description des faits sociaux et dans l'argumentation concernant ces faits.».

Force est de reconnaître, toutefois, que les données quantitatives ne peuvent rendre compte du phénomène dans sa globalité. En effet, toujours selon Trudel *et al.* (1991, p.12-13), «la quantification est une condition nécessaire à certaines étapes de la démarche scientifique, mais elle est loin d'être suffisante [...] Les techniques quantitatives prennent toute leur valeur lorsqu'elles s'insèrent dans une vision plus large de ce que l'on étudie.».

3.4 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

La validité des données se réalise par le respect rigoureux de critères de scientificité, en l'occurrence la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Selon Savoie-Zajc (1989, p.5), la **crédibilité** se définit comme étant «le degré d'adhésion et d'assentiment que les groupes, auprès desquels les données sont recueillies, éprouvent face au portrait qui est tracé d'eux-mêmes et de leurs milieux.». La **transférabilité** dans la recherche signifie, quant à elle, l'utilisation possible des hypothèses de travail et des informations contextuelles d'une recherche par d'autres chercheurs qui désirent en appliquer les recommandations. Pour sa part, la **fiabilité** se définit comme étant «la cohérence interne et le suivi logique que le chercheur communiquera dans son rapport de recherche: les conclusions, les hypothèses de travail auxquelles le chercheur aboutit sont plausibles étant donné la collecte des données menées et l'analyse effectuée.» (p.20). Enfin, le critère de **confirmation** est «le degré de confiance que le chercheur aura par rapport à l'objectivité des données, objectivité qui peut être vérifiée par un collègue, extérieur à la recherche [...]» (p.24).

3.4.1 Les critères de validité des résultats lors de la modélisation

Il existe différents moyens pour s'assurer de la crédibilité d'une recherche. Dans la première étape de la recherche, la *crédibilité* a été assurée de la manière suivante. D'abord, nous avons procédé à un échantillonnage dit raisonné. En effet, les données ont été recueillies auprès des personnes étant directement concernées par la problématique de recherche. Les interprétations des informations recueillies auprès d'eux leur ont été retournées, de manière à ce qu'ils vérifient et complètent, au besoin, ce qui a été compris et constitué.

Par ailleurs, la description riche et détaillée du système d'encadrement, lors de la modélisation, explicite bien le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche. Cela constitue, en soi, un élément facilitant la *transférabilité* des résultats.

Pour rendre la recherche plus *fiable*, on conseille au chercheur d'énoncer l'évolution de sa recherche. C'est ce qui fait l'objet du présent chapitre. De plus, nous avons tenté d'établir une logique entre les objectifs de recherche, les choix théoriques et méthodologiques, les conclusions et les recommandations.

Enfin, pour assurer le respect du critère de *confirmation*, et donc de rendre les données les plus objectives possible, une triangulation des données a été réalisée. En effet, la reconstitution du système d'encadrement est le résultat de données factuelles provenant de documents de l'école et de données perceptuelles issues des rencontres avec divers intervenants.

3.4.2 Les critères de validité des résultats de la deuxième étape de la recherche (perceptions des intervenants)

Comme c'était le cas lors de la modélisation, l'échantillonnage à choix raisonné a permis d'obtenir des réponses d'intervenants de tous les niveaux d'enseignement ou secteurs d'activité, de même que de toutes les catégories de personnel. Rejoindre toutes les personnes concernées par le système d'encadrement constituait un moyen pour accroître la *crédibilité* de la recherche.

De plus, selon Savoie-Zajc (1989, p. 17), «dans le but de faciliter la transférabilité des résultats de la recherche, un moyen souvent utilisé par les chercheurs en recherche qualitative est le recours à des statistiques descriptives: moyennes, fréquences.». Les statistiques descriptives résultant du traitement des données du questionnaire constituent donc, en soi, un moyen permettant la *transférabilité* des résultats à des contextes semblables.

Par ailleurs, les questions posées dans le questionnaire sont en lien avec les objectifs de recherche et le cadre conceptuel. De plus, elles servent à compléter les données obtenues lors de la modélisation. On peut donc avancer que l'utilisation que nous faisons du questionnaire donne plus de *fiabilité* à la recherche.

Enfin, pour respecter le critère de *confirmation*, nous avons procédé à une triangulation indéfinie qui consiste, rappelons-le, à retourner aux personnes interrogées les interprétations que la chercheuse a effectué des réponses au questionnaire.

3.5 LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Dans un premier temps, pour mettre en lien les résultats de la modélisation et ceux qui sont issus du questionnaire, on a procédé à l'identification de difficultés majeures qui étaient vécues par les intervenants dans l'encadrement des élèves. Par la suite, on a discuté des mesures qui ont été prises par les intervenants pour contrer ces difficultés, avant la présente recherche.

C'est à partir des résultats de l'enquête qu'on a évalué, dans un deuxième temps, le progrès effectué depuis les trois dernières années. Cette analyse visait à identifier les aspects du système d'encadrement, reliés à son cadre de référence, à son application, à son efficacité et à ses impacts, qui mériteraient d'être améliorés. En fait, un bilan général de ses forces et faiblesses, comme de ses progrès, a été réalisé.

TABLEAU 3

Les dimensions méthodologiques des étapes de la recherche.

OBJECTIFS:	1. MODÉLISATION	2. PERCEPTIONS
SUJETS:	<ul style="list-style-type: none"> • directeur • psychoéducateur • agente de relations humaines • enseignante spécialisée 	<ul style="list-style-type: none"> • enseignants/es des niveaux I à V (cheminements régulier et particulier) • directeurs/trices • professionnel non-enseignant • personnel de soutien
MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES:	Collecte des données factuelles par des: <ul style="list-style-type: none"> • rencontres individuelles • étude de documents 	Collecte des données perceptuelles par un: <ul style="list-style-type: none"> • questionnaire
MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES:	Description du système d'encadrement selon les cinq composantes du modèle systémique de LeMoigne (1977): <ul style="list-style-type: none"> • évolution • environnement • finalités • structure • fonctionnement 	Statistiques descriptives (fréquence, pourcentage): <ul style="list-style-type: none"> • cadre de référence • application et utilisation • efficacité • impacts
CRITÈRES DE RIGUEUR: <ul style="list-style-type: none"> • crédibilité • transférabilité • fiabilité • confirmation 	<ul style="list-style-type: none"> • échantillonnage à choix raisonné • triangulation indéfinie • contextualisation des données • hypothèses de travail • présentation du plan de la recherche • logique interne de la recherche • triangulation des sources 	<ul style="list-style-type: none"> • population entièrement interrogée • statistiques descriptives • logique interne du questionnaire • triangulation indéfinie
ANALYSE:	comparaison des résultats issus de la modélisation et de l'enquête.	Thèmes: <ul style="list-style-type: none"> • efficacité p/r au suivi et aux interventions; • impacts sur la tâche et les relations interpersonnelles; • application p/r au cadre de référence.

CHAPITRE IV

La modélisation du système d'encadrement

La description du système d'encadrement fait l'objet du présent chapitre. Elle sera réalisée sur la base des cinq composantes du modèle systémique de LeMoigne (1977). Rappelons que ces cinq composantes sont l'évolution, l'environnement, les finalités, la structure et le fonctionnement. Mais avant d'aborder l'évolution qu'a connu le système d'encadrement au cours des trois dernières années, le contexte général dans lequel il a émergé sera présenté.

4.1 LE CONTEXTE D'ENCADREMENT INITIAL

Avant l'implantation du système d'aide et d'encadrement actuel, les intervenants scolaires étaient soucieux d'assurer des services d'aide aux élèves vivant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes d'ordre personnel, familial, social ou physique. La politique d'aide avait pour buts d'offrir une démarche d'encadrement articulée, de définir les rôles et responsabilités des intervenants et de déterminer des outils pouvant aider à la cueillette d'informations en regard des comportements des élèves.

Cette démarche d'encadrement, telle que définie, était assumée par les enseignants, la direction et le psychologue de l'école. L'enseignant, à la suite de ses observations en classe, rencontrait l'élève vivant une difficulté et faisait l'essai de stratégies pour résoudre son problème. Advenant la non-résolution du problème, il référait le cas au tuteur. Ce dernier avait la responsabilité de recueillir les informations sur papier et rencontrait les enseignants concernés ou encore le directeur pour discuter du cas et pour identifier les causes du problème. Une fiche d'observation était utilisée par tous les enseignants et les tuteurs, afin d'assurer une certaine uniformité entre leurs observations et un meilleur suivi

des élèves. Dans le cas où un élève semblait présenter des problèmes importants, le tuteur demandait aux enseignants concernés d'effectuer un rapport dans les trois ou quatre jours suivants. Le tuteur consultait les fiches complétées à raison d'une fois par semaine.

Pour sa part, le directeur rencontrait l'élève pour trouver des moyens afin de surmonter la difficulté. Au besoin, il convoquait à une rencontre le tuteur, le psychologue et, à l'occasion, les parents. À la suite de cette rencontre, le psychologue prenait en charge l'élève référé. L'intervention s'effectuant auprès de l'élève en difficulté était de nature curative. Toutefois, il importe de préciser que l'élève pouvait, en l'absence d'une participation à cette démarche décrite ci-haut, se présenter de façon volontaire pour recevoir des services de psychologie.

Cette démarche comportait quelques lacunes. D'abord, la lourdeur de gestion associée à la constitution des dossiers ainsi qu'à l'éparpillement des observations et des évaluations des différents intervenants rendait impossible le suivi de chaque élève. De plus, la compilation des données des différents enseignants n'était pas assez rapide. Par conséquent, seuls les élèves présentant des problèmes importants ou étant très dérangeants faisaient l'objet d'une intervention ponctuelle. En fin d'année scolaire 1992, au total 20 élèves étaient suspendus de l'école, alors que 71 élèves, étant identifiés comme ayant des troubles de la conduite et du comportement, étaient en attente de services d'aide dans une commission scolaire voisine.

De plus, lorsqu'un élève était référé à la direction ou au psychologue, les données disponibles pour l'évaluation étaient ponctuelles et basées sur des impressions subjectives. Seule cette évaluation disponible servait de base à la mesure disciplinaire ou à la mesure d'aide appliquée. L'intervention était donc centrée sur le nombre de récidives, et non sur le progrès de l'élève.

Enfin, il n'y avait pas de cadre de référence auquel les intervenants pouvaient se rapporter, indiquant le moment où ils devaient passer à l'action et la personne responsable de l'intervention. Les rôles et responsabilités des enseignants, des tuteurs, de la direction et des professionnels n'étaient pas clairement définis. L'absence d'un cadre de référence obligeait les intervenants à effectuer du cas par cas, d'où l'absence bien souvent de cohérence entre leurs interventions. Aussi, les délais étaient longs avant que toutes les informations pertinentes concernant les élèves soient transmises au secrétariat, d'où des difficultés importantes de communication.

Devant la nécessité de réduire les problèmes disciplinaires en classe et dans l'école, ainsi que le décrochage et la démotivation scolaire des élèves sans cesse croissants, il s'avérait nécessaire de mettre sur pied une organisation plus efficace des services d'aide et d'encadrement. Cette réorganisation devait améliorer le suivi des élèves, l'évaluation de leurs comportements, de même que la concertation, la coordination des actions et la communication entre les différents intervenants. C'est dans ce contexte qu'a été implanté le système d'aide et d'encadrement faisant l'objet de la présente étude.

4.2 L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Le système d'encadrement a évolué durant les trois dernières années. Étant expérimenté et évalué de façon progressive, des correctifs lui ont donc été graduellement apportés pour mieux répondre aux besoins des élèves et des intervenants. C'est principalement ces changements qui seront décrits dans la prochaine section en respectant sa chronologie de réalisation.

4.2.1 L'année scolaire 1992-1993

Dès le mois de septembre 1992, on instaura un centre-ressources, alors géré par l'agente de relations humaines, de même qu'une classe-ressources, prise en charge par une enseignante spécialisée. Cette nouvelle organisation visait à assurer des services d'aide aux élèves en difficulté, à prévenir les problèmes de comportement et à offrir des mesures de transition aux élèves retirés de leur classe d'origine en raison de leurs troubles de la conduite et du comportement. Cela permit également de rapatrier dans l'école les élèves identifiés comme ayant des troubles de la conduite et du comportement et de réintégrer les autres élèves suspendus de l'école.

En octobre 1992, un nouveau programme d'encadrement P.E.G.A.C.S.S. a été proposé par le psychoéducateur actuel de l'école, et a été implanté pour faciliter la gestion et l'encadrement des comportements de 225 étudiants. Les étudiants faisant partie du programme présentaient pour la plupart des difficultés importantes de la conduite et du comportement. En plus des élèves identifiés comme tel, il y avait ceux qui provenaient des cheminements particuliers primaires (CPP), de même que certains ayant une déficience intellectuelle légère (DIL). Le programme d'encadrement tenait son originalité d'une nouvelle façon d'intégrer une tenue systématique des dossiers de tous les élèves encadrés à la démarche d'encadrement. Au moment d'être implanté, P.E.G.A.C.S.S. utilisait un support de gestion des informations sur papier.

À la fin de l'année, le psychoéducateur effectua une évaluation par le biais de questionnaires auprès des enseignants et des élèves participant au programme. À la suite de cette évaluation, le psychoéducateur proposa des modifications pour l'année suivante, avec l'accord des enseignants et de la direction.

4.2.2 L'année scolaire 1993-1994

Parmi les changements proposés suite à l'évaluation, il y eut l'informatisation de P.E.G.A.C.S.S. et l'augmentation de la clientèle participant au système d'encadrement, dont les élèves des niveaux I et II. La principale raison justifiant l'informatisation du P.E.G.A.C.S.S. est la lourdeur de gestion des informations qui réduisait le temps disponible pour l'intervention et limitait les divers traitements possibles de l'information concernant les comportements des élèves.

Le système d'encadrement avait satisfait les enseignants et il avait permis de réduire considérablement certaines difficultés vécues par les jeunes y participant. La direction a donc suggéré aux enseignants de 1^{re} et de 2^e secondaire de participer au système d'aide et d'encadrement. Leur participation s'effectuait sur une base volontaire. Les neuf enseignants qui participaient au système d'aide et d'encadrement l'année précédente étaient tous enclins à maintenir leur participation. Au total, 55 enseignants participaient à l'encadrement des 927 élèves, de concert avec les deux directeurs et les trois professionnels du centre-ressources et de la classe-ressources (psychoéducateur, agente de relations humaines et enseignante de la classe-ressources).

Suivant la consultation des enseignants et leur décision de participer au système d'encadrement, les élèves et leurs parents furent informés des modalités d'application. Enfin, une formation sur l'utilisation du logiciel P.E.G.A.C.S.S. a été offerte à tous les enseignants et les intervenants participant au modèle d'encadrement. Comme les enseignants étaient familiers à l'utilisation de l'informatique, par le logiciel OMEGA servant aux bulletins scolaires, cette formation, combinée à la simplicité d'utilisation du logiciel, ont contribué à éliminer les craintes de l'ordinateur chez la plupart des intervenants. L'u-

tilisation de l'informatique ne semblait donc pas constituer un obstacle à la participation des enseignants, des directeurs et des professionnels au système d'encadrement.

4.2.3 L'année scolaire 1994-1995

Pour l'année scolaire 1994-1995, deux changements importants ont été effectués au système d'encadrement. L'un portait sur l'extension de l'application de ce dernier à l'ensemble des élèves de l'école des cheminements réguliers et particuliers, l'autre sur le réaménagement considérable des locaux du centre-ressources.

Suivant les mêmes modalités d'implantation que l'année précédente, le système d'aide et d'encadrement s'est étendu à l'école toute entière. Au total, 1600 élèves et 110 enseignants des secteurs réguliers et particuliers participaient au modèle d'encadrement. Les professionnels du centre-ressources intervenaient surtout pour les niveaux I, II et III des cheminements régulier et particulier. Étant donné l'augmentation de la clientèle à desservir, il a été nécessaire d'intégrer le psychologue à l'équipe du centre-ressources. Chaque intervenant du centre-ressources était responsable d'un secteur-cible. Aussi, une psychoéducatrice, travaillant 20 heures par semaine, s'est jointe à l'équipe en cours d'année.

Par ailleurs, l'environnement physique du système d'encadrement a été modifié avant la rentrée scolaire. Auparavant, il y avait un local pour le retrait des élèves de leur salle de classe et pour la réalisation des activités du centre-ressources. Ce lieu de retrait existe toujours, mais il a été relocalisé; il est au centre des bureaux des trois intervenants responsables. Actuellement, les bureaux individuels du psychoéducateur et de l'agente de relations humaines ont l'avantage de faciliter les rencontres individuelles comparativement à l'année précédente, où ces deux intervenants partageaient le même bureau. Un petit local

fermé est aussi disponible à d'autres intervenants scolaires pour recevoir des élèves. Alors que la classe-ressources était isolée, elle est maintenant jointe au centre-ressources. Le schéma qui suit représente l'aménagement de ces locaux.

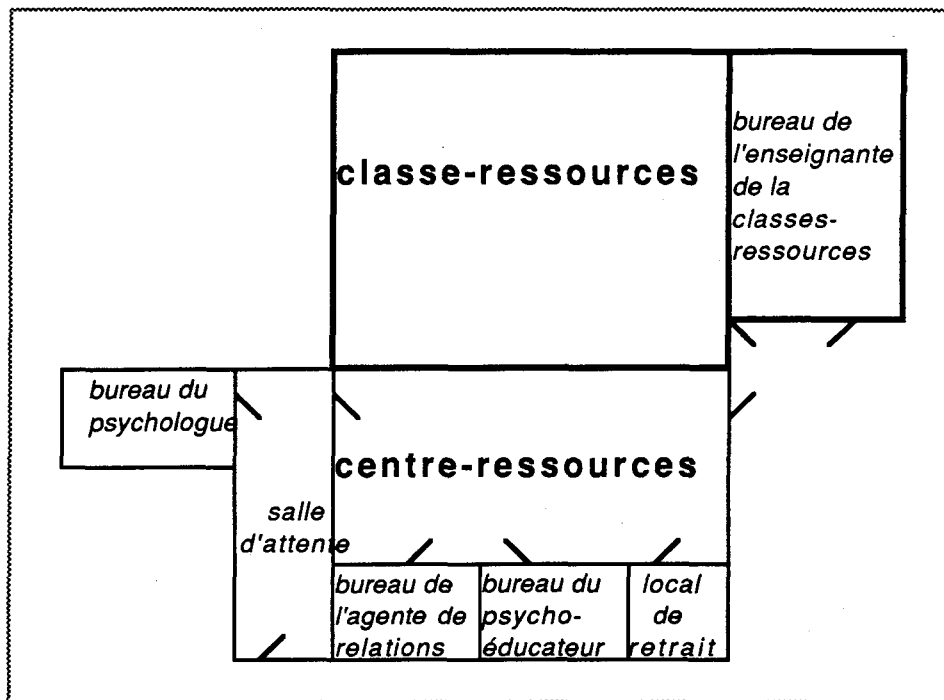


Figure 4: L'aménagement physique des locaux du centre-ressources et de la classe-ressources.

Ces changements semblent avoir facilité le déroulement des activités en favorisant la communication et la collaboration entre les intervenants du centre-ressources et de la classe-ressources, de même qu'un suivi encore plus personnalisé auprès des élèves.

4.3 L'ENVIRONNEMENT DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Rappelons que la composante environnement fait référence au milieu dans lequel évolue le système d'encadrement. Comme l'environnement entourant le système d'encadrement est vaste et complexe, il ne pourra être présenté de façon détaillée. Cette partie

traitera plus précisément du type de services dont fait partie le système d'encadrement et présentera la clientèle à qui il s'adresse.

Parmi les services éducatifs offerts aux élèves, il y a les services d'enseignement et les services complémentaires. Les services d'*enseignement* sont offerts à des groupes stables en 1^{er}, 2^e et 3^e secondaire, sous la responsabilité d'un tuteur. Ils comportent également la récupération intégrée à l'horaire en français et en mathématiques au niveau de 1^{er} et 2^e secondaire pour les élèves qui ont des difficultés légères d'apprentissage (D.L.A.), des cours de méthodologie du travail intellectuel en 1^{re} secondaire, des cours préparatoires à la formation professionnelle (C.P.F.P.) selon une approche individuelle, le décroïsonnement des matières dans le cadre de la voie technologique, pour certains élèves de 3^e et 4^e secondaire, et la formation professionnelle «Ouvrier-Papetier», après la 5^e secondaire.

Pour leur part, les services *complémentaires* aux élèves contiennent le système d'encadrement et les services auxiliaires aux élèves. Ce système offre les services de psycho-éducation, de psychologie et d'intervention sociale. Le centre-ressources gère le programme d'encadrement et de gestion des apprentissages de comportements scolaires et sociaux (P.E.G.A.C.S.S.), alors que la classe-ressources s'adresse aux élèves ayant des troubles de conduite et de comportement. Les services auxiliaires sont l'aide aux devoirs et aux leçons, le centre d'information scolaire et professionnelle, la bibliothèque, l'animation pastorale, de même que les services de santé.

L'ensemble de ces services sont offerts à tous les niveaux scolaires, tant aux élèves du secteur général que ceux des cheminements particuliers. Le tableau suivant présente la répartition de la clientèle et des enseignants impliqués par niveau d'enseignement et par type de cheminement.

TABLEAU 4

La répartition de la clientèle visée et du personnel enseignant impliqué par niveau d'enseignement et secteur d'activité*.

Niveau d'ens.	I	CPP I	CPP II	CPP III	II	ISPJ	III	voie techno.	CPFP	IV	voie techno.	Total
										V		
Clientèle	329	30	32	32	341	39	302	54	71	217	57	1725
										221		
Personnel enseignant impliqué	19	3	3	3	16	6	15	3	8	33	2	111

* I, II, III, IV et V: secteurs réguliers.
 CPP I, II et III: Cheminement particulier primaire.
 ISPJ: Insertion sociale et professionnelle des jeunes.
 CPFP: Cours préparatoire à la formation professionnelle.

4.4 LES FINALITÉS, LES VISÉES ET LA DÉMARCHE DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Le système d'encadrement tend vers des finalités et des visées qui seront brièvement décrites à l'intérieur de cette partie. Par la suite, la démarche d'encadrement privilégiée est présentée.

4.4.1 Ses finalités

Le but ultime du système d'encadrement est de structurer une démarche continue et de fournir des moyens permettant aux intervenants scolaires d'aider les élèves dans leur adaptation aux exigences de l'école, de même que dans leurs cheminements personnel et

scolaire. Cette démarche et ces moyens tentent donc de favoriser le développement global des élèves.

De plus, le système d'encadrement repose sur une conception systémique de l'adaptation scolaire qui implique une équipe multidisciplinaire (enseignants, direction, professionnels, personnel de soutien), qui sollicite la participation des parents et des organismes communautaires à la démarche, et qui rend l'élève actif à travers la démarche. Le système d'encadrement sous-tend donc le partage des responsabilités entre l'école, l'élève, sa famille et la communauté, en vue de la réussite éducative de chaque élève.

4.4.2 Ses visées

Les trois grandes visées du système d'encadrement sont l'aide, la motivation et la responsabilisation de l'élève. Premièrement, le système d'encadrement vise à aider l'élève, à lui fournir l'écoute et le support qu'il requiert pour surmonter ses difficultés qui peuvent être d'ordre personnel ou interpersonnel, scolaire ou extra-scolaire. En ce sens, il ne constitue pas un moyen pour punir ou réprimer les comportements des élèves. Les avertissements qui sont donnés à l'élève en rapport à ses comportements inadéquats demeurent un moyen essentiel pour lui en faire prendre conscience, afin qu'il puisse adopter un comportement plus adapté aux contingences du milieu.

Dans un deuxième temps, pour motiver l'élève, le système d'encadrement met en relief ses forces et ses progrès, plutôt que de se centrer uniquement sur ses lacunes à corriger. De plus, les attitudes positives et les comportements adéquats à maintenir et à développer chez le jeune sont renforcés positivement. Le suivi quant aux changements d'attitudes et aux forces de l'élève y est également facilité. Les données qui sont enregistrées et accumulées au dossier de l'élève facilitent la valorisation de ses comportements.

Enfin, pour favoriser la responsabilisation de l'élève, il est nécessaire de faire appel à sa volonté. En ce sens, les actions effectuées par les intervenants visent à développer chez l'élève sa capacité à effectuer un auto-contrôle de ses comportements et à s'auto-déterminer. Elles ne visent pas à soumettre l'élève sous leur autorité, ou encore à effectuer des pressions externes à ses comportements.

4.4.3 Sa démarche

La démarche préconisée par le système d'encadrement est préventive et individualisée. Pour ce faire, les intervenants utilisent un programme de gestion informatisé qui facilite le suivi des élèves et donc le dépistage systématique de leurs difficultés. Ce dépistage s'accompagne d'une référence et d'une action éducative immédiates, permettant d'agir le plus possible à la source du problème, plutôt que d'attendre qu'il se manifeste dans ses multiples aboutissements. On dit que la démarche est également individualisée, puisqu'un dossier personnel de chaque élève est dressé par le biais du programme informatisé de gestion. Se basant sur ces dossiers personnels, l'évaluation et l'intervention peuvent par conséquent être personnalisées.

4.5 LA STRUCTURE DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Le système d'encadrement comporte une organisation, c'est-à-dire des ressources humaines et matérielles qui offrent des services d'accompagnement et d'aide. Cette organisation regroupe les cellules direction-enseignants, le centre-ressources et la classe-ressources. Le lien entre ces trois éléments organisationnels est l'outil informatisé P.E.G.A.C.S.S., tel que représenté dans le schéma suivant. La prochaine section présentera chacun de ces quatre éléments.

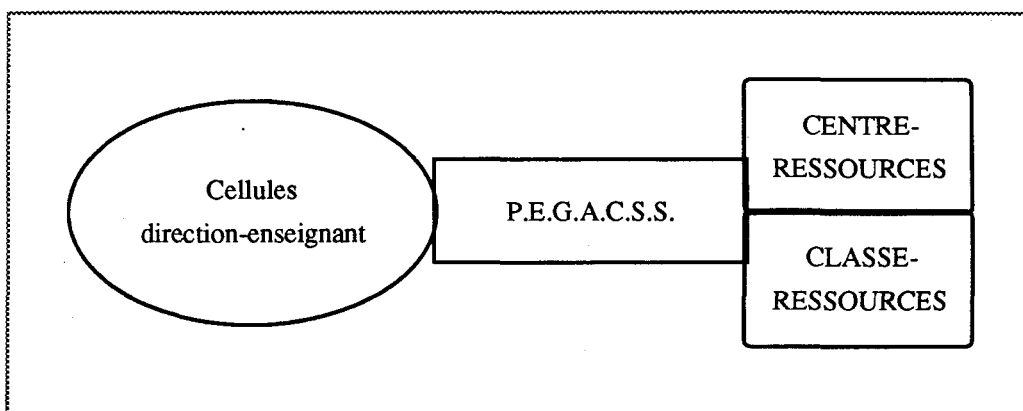


Figure 5: Les éléments de la structure du système d'encadrement.

4.5.1 Les cellules direction-enseignants

Tous les intervenants scolaires participent à la gestion de l'information et à l'encadrement des élèves et ce, à différentes étapes du processus d'encadrement. Les enseignants d'un même niveau d'enseignement ou d'un même secteur d'activité sont regroupés par cellules, sous la responsabilité de leur directeur de niveau. Chaque organisation par cellules utilise différemment le système d'encadrement, dépendamment des besoins des intervenants et des élèves.

Afin de faire le lien organisationnel avec le centre-ressources, chaque membre de la direction de niveau travaille en équipe avec un intervenant du centre-ressources. Le tableau qui suit indique la répartition de la clientèle selon leurs responsables.

TABLEAU 5

Les responsables en fonction des secteurs-cibles.

SECTEUR-CIBLE	DIRECTION	INTERVENANT AU CENTRE-RESSOURCES
1 ^{er} secondaire	Directrice du niveau 1	Agente des relations humaines
2 ^e secondaire	Directeur du niveau 2	Psychologue
3 ^e secondaire	Directeur du niveau 3	Psychoéducateur
Cours préparatoire à la formation professionnelle (CPFP)	Directeur du niveau 3	Agente des relations humaines
Cheminement particulier primaire (CPP)	Directrice du niveau 1	Psychoéducateur
Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)	Directeur du niveau 2	Psychoéducateur

4.5.2 Le centre-ressources

Le centre-ressources participe à la prévention des difficultés d'adaptation personnelle et sociale ou des retards scolaires des jeunes. De plus, il comporte un programme de valorisation visant à encourager tous les élèves en mettant en relief leurs forces, de même que leurs comportements et attitudes à renforcer. Enfin, des mesures d'aide supplémentaires peuvent être appliquées pour corriger certaines situations d'inadaptation que vivent certains élèves. C'est également un lieu permettant aux élèves de rencontrer des personnes qui les écoutent, les conseillent et les guident.

L'équipe du centre-ressources est composée d'un psychoéducateur, d'un psychologue et d'une agente de relations humaines. De façon presque continue, des stagiaires en rééducation spécialisée et en psychoéducation se joignent à l'équipe.

De façon quotidienne ou selon le besoin, l'équipe du centre-ressources accompagne les élèves et offre un support aux enseignants et aux parents dans l'encadrement des jeunes. Les activités réalisées au centre-ressources visent la continuité des actions éducatives des enseignants, des tuteurs, des directeurs et des parents pour guider les élèves dans leur cheminement scolaire.

4.5.3 La classe-ressources

La classe-ressources s'adresse aux élèves des cheminements régulier ou d'adaptation scolaire qui ont été retirés en raison de problèmes de comportement qui persistent malgré l'application de mesures d'encadrement habituelles. Les buts poursuivis par cette mesure d'appui est de modifier d'abord les comportements inadéquats de l'élève référé, tout en poursuivant les mêmes activités d'apprentissage que sa classe d'origine. Ainsi, lorsque l'élève démontre des comportements conformes aux exigences de sa classe, on lui offre la possibilité de la réintégrer.

4.5.4 Le logiciel P.E.G.A.C.S.S.

P.E.G.A.C.S.S. signifie Programme d'Encadrement et de Gestion des Apprentissages de Comportements Scolaires et Sociaux. C'est un logiciel qui, de par sa configuration, facilite l'encadrement préventif par l'optimisation de la gestion de l'information et de la communication entre les intervenants scolaires. De plus, ce programme respecte la confidentialité des dossiers des élèves puisqu'il comporte différents niveaux d'accès à l'information. L'équipement requis est généralement celui disponible dans les écoles.

P.E.G.A.C.S.S. effectue la gestion de l'information puisqu'il centralise, accumule et organise les informations au sujet des comportements d'un élève, d'un groupe d'élèves

ou de l'ensemble des élèves. De plus, il constitue une banque de données qui, gérée par le système, donne avec précision la nature, la fréquence, la constance et la persistance des comportements des élèves. Il permet également un suivi individualisé des élèves par une tenue des dossiers qui sont automatiquement mis à jour au fur et à mesure que l'information s'accumule.

Aussi, P.E.G.A.C.S.S. supporte les pratiques d'encadrement des éducateurs, car il traite les dossiers des élèves à partir des paramètres de gestion qui sont prédéterminés par l'équipe d'utilisateurs et ce, selon une suite d'opérations logiques. Il indique aux intervenants concernés le moment où ils peuvent prendre action auprès de chaque élève. Cela permet le dépistage des difficultés ou la valorisation des comportements et des attitudes adéquats des élèves. De plus, il présente l'information sous différentes formes, permettant une *évaluation évolutive* des comportements d'un élève (cahiers de gestion des comportements, histogrammes à progression), et une *évaluation normative*, en le comparant aux comportements de ses pairs. Ce logiciel présente des tableaux, des histogrammes et des statistiques (profils de groupes, statistiques de groupes ou d'un niveau, statistiques sur les descripteurs, les intervenants, références journalières, etc.), à partir desquels il est possible de dresser un portrait d'école et d'évaluer le système d'encadrement. Ces différentes évaluations facilitent la prise d'action immédiate à partir de profils comportementaux précis, ainsi que le réajustement des mesures éducatives réalisées.

Ce programme joue un rôle important au plan de la communication entre les divers intervenants. Il comporte un système de messagerie qui permet d'acheminer des messages qu'il génère lui-même, indiquant aux intervenants concernés le moment où ils peuvent prendre une action auprès des élèves. Aussi, il reçoit et achemine les messages person-

nels entre les intervenants. Enfin, il permet l'impression automatique de lettres destinées aux parents, indiquant entre autres des informations sur les comportements de leur enfant.

4.6 LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

L'encadrement des élèves s'effectue à travers un processus auquel participent les enseignants, les tuteurs, la direction, les professionnels non-enseignant et les parents, visant ainsi la continuité des actions éducatives. De plus, le processus est individualisé, de par le fait qu'il suit les comportements de chaque élève. Enfin, il vise à prévenir les problèmes d'inadaptation. C'est donc un processus continu, individualisé et préventif. Par ailleurs, des mesures rééducatives sont également prévues dans l'éventualité où les difficultés s'aggravaient. On peut donc diviser le processus en deux phases: l'intervention préventive et l'intervention curative. L'intervention préventive comporte six étapes, alors que l'intervention curative n'en comporte qu'une seule, comme on peut le visualiser dans la figure suivante.

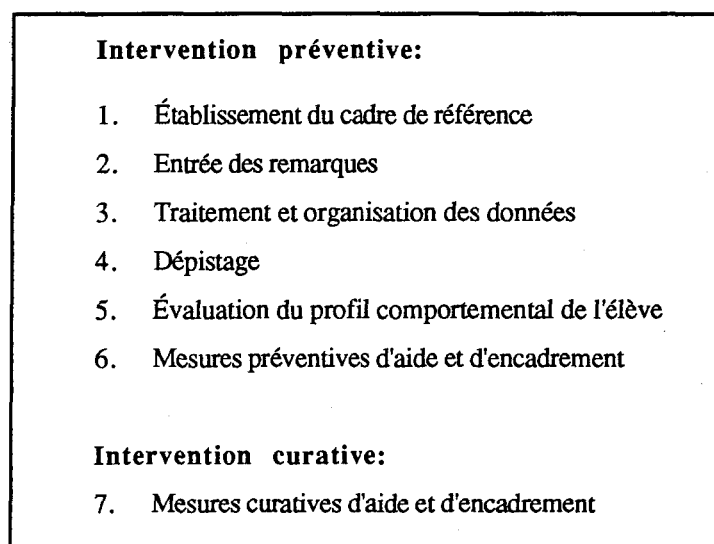


Figure 6: Les étapes du processus d'encadrement.

4.6.1 L'établissement du cadre de référence

La première étape du processus d'encadrement est l'établissement du cadre de référence sur lequel reposent les observations, les évaluations et les actions éducatives des intervenants scolaires. Le cadre de référence est constitué des descripteurs de comportements (qui se trouvent en annexe), des actions éducatives, et des rôles des intervenants scolaires.

Les règlements de l'école servent de descripteurs pour déterminer les comportements inacceptables et donc indiquer à l'élève ce qu'on attend d'eux dans la classe et dans l'école. De plus, ces descripteurs servent de critères objectifs sur lesquels reposent les observations et les interventions des intervenants. Ils sont subdivisés selon les quatre catégories suivantes: interpersonnelle, personnelle, sécuritaire et légale. La catégorie interpersonnelle comprend les comportements sociaux qui mettent l'accent sur les interrelations entre l'élève et son environnement. La catégorie personnelle comprend ceux qui favorisent la réussite scolaire de l'élève. La catégorie légale rappelle certains comportements prescrits par des lois gouvernementales. Enfin, les règlements qui font plus spécifiquement référence aux comportements graves, et qui nécessitent une intervention immédiate, sont contenus dans la catégorie sécuritaire.

La deuxième liste de descripteurs regroupe les remarques positives qui servent à mettre en relief et à maintenir les comportements désirés. Les remarques positives se retrouvent dans trois catégories: interpersonnelle, personnelle et pédagogique. Les habiletés sociales que les intervenants souhaitent développer chez l'élève font partie de la catégorie interpersonnelle. La catégorie personnelle réfère aux attitudes et aux qualités personnelles qui contribuent au développement d'une bonne estime de soi et d'une identité posi-

ve. La catégorie pédagogique traite des moyens qu'utilise l'élève dans sa réussite éducative.

À l'avance, on détermine la nature même de l'action éducative, la fréquence où une action doit s'effectuer et par qui elle doit être prise. En d'autres termes, on détermine «qui fait quoi et quand?». La fréquence des actions éducatives a été fixée à quatre, que ce soit pour une remarque positive ou pour un avertissement. Toutefois, la nature de l'action éducative varie selon le cas: à toutes les quatre remarques positives, une lettre de félicitations est remise à l'élève par son tuteur. Dans le cas des avertissements, à quatre, une rencontre du tuteur et de l'élève est prévue; à huit, une lettre contenant les avertissements reçus par l'élève est envoyée aux parents; à 12, l'élève rencontre le directeur; alors qu'à 16 et à tous les quatre autres avertissements, l'intervenant du centre-ressources rencontre l'élève.

Les intervenants scolaires participent tous à l'encadrement personnel et social des élèves dans leur cheminement scolaire. Toutefois, cette participation est relative à la responsabilité liée à l'exercice de leurs fonctions, telle que décrite selon la tâche éducative issue des conventions collectives nationale et locale, et selon leur champ de compétences professionnelles. Les enseignants, les tuteurs, la direction, les professionnels, le coordonnateur du programme et les parents ont donc tous un rôle particulier à jouer et qui sont complémentaires dans le déroulement des activités d'encadrement des élèves.

L'enseignant

Selon le système d'encadrement en vigueur, la responsabilité de l'enseignant est:

- d'entrer ses observations, c'est-à-dire les avertissements et les remarques positives qu'il donne à ses élèves, selon les listes de descripteurs prédéterminés;
- de collaborer avec l'équipe d'intervenants lors d'études de cas ou de conférences de cas; et
- de collaborer avec l'enseignante de la classe-ressources, dans le cas du retrait d'un de ses élèves, en vue d'assurer une continuité au niveau académique entre la classe d'origine et la classe-ressources. Il lui donne un plan du travail qui sera effectué dans sa classe, de même que les copies des travaux et des examens.

Le tuteur

En ce qui concerne le tuteur, son rôle se définit de la manière suivante:

- l'entrée des observations qu'il a réalisées, c'est-à-dire les avertissements et les remarques positives qu'il donne aux élèves de ses groupes, selon les listes de descripteurs prédéterminés;
- la rencontre des élèves étant sous sa responsabilité et ayant été dépistés par le P.E.G.A.C.S.S.;
- l'évaluation du profil comportemental de l'élève référé et la prise de mesures éducatives selon la situation spécifique;
- l'information aux parents par écrit ou par téléphone des comportements de leur enfant;
- le suivi des élèves du groupe qui lui est assigné, à partir de leur cahier de gestion;
- la collaboration avec l'équipe d'intervenants lors d'études de cas ou de conférences de cas; et
- la collaboration avec l'enseignante de la classe-ressources, dans le cas du retrait d'un de ses élèves, en vue d'assurer une continuité, au niveau académique, entre

la classe d'origine et la classe-ressources. Il lui donne un plan du travail qui sera effectué dans sa classe, de même que les copies des travaux et des examens.

Les membres de la direction

Pour leur part, les membres de la direction ont les fonctions suivantes:

- la rencontre des élèves de son secteur d'activités qui ont été dépistés par le P.E.G.A.C.S.S.;
- l'évaluation du profil comportemental de l'élève référé et la prise de mesures éducatives selon la situation spécifique;
- appel téléphonique ou rencontre avec les parents concernant les comportements de leur enfant; et
- la coordination des activités reliées à l'étude ou la conférence de cas.

Les professionnels du centre-ressources

Chacun des trois intervenants du centre-ressources est responsable d'un secteur-cible. Leurs responsabilités eu égard à l'encadrement des élèves de leur secteur sont les suivantes:

- l'entrée des observations qu'il a réalisées, c'est-à-dire les avertissements et les remarques positives qu'il donne aux élèves de son secteur-cible, selon les listes de descripteurs prédéterminés;
- la rencontre des élèves à sa charge et qui ont été dépistés par le P.E.G.A.C.S.S.;
- l'évaluation du profil comportemental de l'élève référé et la prise de mesures éducatives selon la situation spécifique;

- le suivi des élèves du secteur qui lui est assigné, à partir de leur cahier de gestion;
- la prise en charge des activités reliées à l'encadrement telles que les ateliers de formation, les mesures correctives (copies, retraits, retenues), et les mesures de contrôle (quotidien, à la demi-journée, à la période);
- l'intervention auprès des élèves qui sont référés par les enseignants ou qui se présentent d'eux-mêmes;
- l'information aux parents par écrit ou par téléphone concernant les comportements de leur enfant;
- la participation aux études et aux conférences de cas;
- la sensibilisation des élèves aux problèmes de violence, de toxicomanie, de suicide et d'abandon scolaire;
- la prévention des problèmes d'inadaptation scolaire; et
- la sensibilisation des élèves, des enseignants et des parents au système d'encadrement par des rencontres individuelles ou de groupe, en début d'année et en cours d'année.

Le coordonnateur du programme

Le coordonnateur du programme, qui intervient également auprès d'un secteur-cible en tant que professionnel, a des fonctions supplémentaires reliées à la classe-ressources et à l'évaluation du système d'encadrement. Il accomplit les activités suivantes:

- supervise quotidiennement et hebdomadairement les activités d'évaluation des comportements des élèves de la classe-ressources;

- intervient, à la demande de l'enseignante de la classe-ressources, auprès des élèves présentant des comportements dérangeants ;
- participe à la décision de réintégrer les élèves à certains de leurs cours en fonction de l'amélioration de leurs comportements; et
- évalue périodiquement et en fin d'année le système d'encadrement eu regard de son utilisation et de son efficacité à partir des données, fournies par le programme informatisé lui-même, et d'un questionnaire auprès des utilisateurs.

Les parents

Le modèle d'encadrement privilégie la collaboration des parents. Il prévoit des modalités pour maintenir un contact continu et préventif avec ces derniers et pour les informer des comportements de leur enfant à l'école. Cette communication porte sur le profil des comportements du jeune, son but étant d'assurer une continuité dans les interventions entre l'école et la famille. Ce type d'intervention peut servir autant à modifier certains comportements inadéquats de l'élève que de valoriser ses comportements adéquats. D'après le document du centre-ressources pour l'année scolaire 1993-1994, concernant ses politiques de fonctionnement, le rôle des parents dont les élèves fréquentent le centre-ressources se définit de la manière suivante:

- participe aux rencontres prévues afin d'ajuster les interventions éducatives;
- respecte les ententes contenues dans les plans d'intervention;
- assure un suivi très rigoureux en ce qui concerne les comportements de leur enfant;
- communique avec les intervenants du centre-ressources; et
- démontre de l'intérêt face au cheminement scolaire de leur enfant.

4.6.2 L'entrée des données dans le programme

Pour recueillir des informations concernant les conduites de chaque élève, l'intervenant entre à l'ordinateur son code personnel et un mot de passe, puis il enregistre à l'écran de saisie de données (voir figure 7), la remarque positive ou l'avertissement concernant le comportement des élèves qu'il a observé.

P.E.G.A.C.S.S. Version 3.21				(c) PROGISag CONCEPT Inc., 1994	
28 septembre 1994				15:16:34	
Entrez votre code personnel : 9010 Tremblay, Stéphane					
ÉTUDIANT					
Code permanent : BERS01010101 Bernier, Stéphane					
Groupe : 101 Secondaire1 gr.: 01					
Titulaire : Tremblay, Stéphane					
Les 4 derniers avertissements				Nouvel avertissement	
1994/02/28 A-01	1994/03/04 ****	1994/03/21 A-11	1994/04/04 A-05	1994/04/14 -	
Personne(s) ayant inscrit les derniers avertissements					
Tremblay, Stéphane					
Hudon, Yves					
Gagnon, Jacques					
Tremblay, Stéphane					
F1 Aide	F4 Liste des règlements	F7 Messagerie	F8 Cahier de gestion	F9 Profil groupe	Esc Annuler

Figure 7: Un modèle d'écran de saisie des données.

4.6.3 Le traitement et l'organisation des données

Le logiciel P.E.G.A.C.S.S. assure la gestion et la coordination des informations concernant le comportement des élèves. Il organise les données qui s'accumulent et les présente de différentes façons, soit par élève, par groupe ou par niveau scolaire. Le tableau suivant dresse la liste des options disponibles selon la cible d'intervention visée.

TABLEAU 6

La liste des options disponibles en fonction des cibles d'intervention.

OPTIONS DISPONIBLES	CIBLES D'INTERVENTION		
	ÉLÈVE	GROUPE	NIVEAU
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordonnées de l'élève • Fiche mémo • Cahier de gestion • Histogramme évolutif des comportements • Absence prolongée (1 journée et +) • Statistiques sur l'étudiant vs les avertissements • Statistiques sur l'étudiant vs les remarques positives • Plan d'action personnalisé 	<ul style="list-style-type: none"> • Profil de groupe • Statistiques sur le groupe vs les avertissements • Statistiques sur le groupe vs les remarques positives • Identification des personnes responsables de groupes 	<ul style="list-style-type: none"> • Statistiques sur le niveau vs les avertissements • Statistiques sur le niveau vs les remarques positives • Identification des intervenants responsables de niveau

De plus, ce logiciel accumule les données au dossier des élèves et est configuré de manière à faire parvenir un message à chaque quatre remarques que l'élève a reçues. C'est ainsi qu'on peut effectuer le dépistage des comportements problématiques ou ceux à valoriser.

4.6.4 Le dépistage

Rappelons qu'à chaque fois que l'élève obtient quatre remarques positives, le système P.E.G.A.C.S.S. achemine automatiquement un message à son tuteur. La gestion des avertissements est quelque peu différente, le message est envoyé à différentes personnes, selon le nombre d'avertissements que l'élève a reçus. À quatre et à huit avertissements, le message est envoyé au tuteur, alors qu'à 12 avertissements, il est envoyé au directeur. Enfin, à 16 avertissements et à tous les quatre avertissements subséquents, le message est envoyé à l'intervenant du secteur-cible du centre-ressources. Après cette étape, essentielle à l'identification des forces de l'élève ou de ses difficultés, s'amorcent des mesures de renforcement positif ou des mesures d'aide personnalisée.

Lorsque les enseignants sollicitent du support pour encadrer les élèves de leur classe, ils se réfèrent généralement au tuteur des élèves. Ce dernier collabore avec leur directeur de niveau ou, en cas de besoin, avec l'intervenant responsable du centre-ressources. La prise en charge des élèves commence d'abord par l'enseignant, puis le tuteur, le directeur de niveau et l'intervenant du centre-ressources. Toutefois, cela n'enlève pas la possibilité aux élèves de rencontrer directement les personnes qui sont, selon la situation, les plus susceptibles de les aider.

4.6.5 L'évaluation du profil comportemental de l'élève

Des profils comportementaux sont disponibles, de manière à effectuer une évaluation concrète et précise des comportements des élèves et donc intervenir de manière plus efficace. De plus, ces outils d'évaluation permettent de centrer l'évaluation sur le progrès plutôt que sur le nombre de récidives.

Par le cahier de gestion, l'enseignant peut obtenir précisément la nature, la fréquence, la constance et la persistance des comportements des élèves. La nature signifie ce que l'élève manifeste comme geste, attitude ou conduite et porte sur les faits (le quoi?). La fréquence est le nombre de fois qu'une action, un événement se produit (combien de fois?). La constance renseigne sur les circonstances dans lesquelles se produisent les comportements (avec qui?). Enfin, la persistance donne la durée de l'émission des comportements (depuis combien de temps?). Le cahier de gestion permet de constituer un profil comportemental qui donne avec précision les caractéristiques importantes à considérer dans l'évaluation des comportements de l'élève, en vue de lui fournir les mesures éducatives adaptées. L'exemple du cahier de gestion présenté à la page suivante (voir figure 8) montre les remarques positives reçues par un élève.

Le cahier de gestion et le profil évolutif des rendements comportementaux permettent d'effectuer une évaluation évolutive des comportements puisqu'ils sont présentés dans le temps et non de façon sommative. Ainsi, selon la fréquence et la durée d'émission des comportements, il est possible de voir si les manifestations sont situationnelles, cycliques ou chroniques. On peut également associer les difficultés comportementales à une situation particulière que vit l'élève.

Le profil évolutif de type situationnel se caractérise par la fréquence des comportements émis sur une courte période de temps. Les comportements de type cyclique sont ceux qui réapparaissent ponctuellement et régulièrement au cours d'une même période. Cela peut par conséquent indiquer qu'une situation particulière, survenant à chaque semaine ou à chaque mois par exemple, peut venir influencer le comportement de l'élève.

CAHIER DE GESTION DES REMARQUES POSITIVES

Page: 6

Nom : BERNIER
Prénom: STÉPHANECode permanent
BERS01010101Groupe : 302 C.P.P. 3 GR 42
Titulaire: 0104 GAGNON, JACQUES

1994/09/20	1994/09/30	1994/10/04	1994/10/06	1994/10/07	1994/10/07	1994/10/13	1994/10/19	1994/10/20	1994/10/21	1994/10/28
R-09 0130	R-19 0130	R-19 0104	R-19 0130	R-09 0010	ACTION 01	R-22 0130	R-22 0130	R-22 6010	ACTION 02	R-22 6010

1994/10/28	1994/11/01	1994/11/14	1994/11/15	1994/11/17	1994/11/17	1994/11/24	1994/12/14	1994/12/14	1995/05/04
R-22 0130	R-19 0104	R-19 0130	ACTION 03	R-17 6666	R-22 0130	R-22 0130	R-24 1555	ACTION 04	R-24 0130

Liste des remarques positives obtenues	Nombre
R-22 Le résultat maximum dans une récitation de leçon.	
0130 TREMBLAY, CHANTALE-302	5
6010 BRASSARD, DANY	2
-----	7
R-19 Effort de travail soutenu et constant.	
0130 TREMBLAY, CHANTALE-302	3
0104 GAGNON, JEAN-BENOIT	2
-----	5
R-09 Sens de l'action et participe volontiers aux activités.	
0130 TREMBLAY, CHANTALE-302	1
0010 SIMARD, JOSEE	1
-----	2
R-24 Observe les règles et répond aux attentes des professeurs.	
1555 RENAUD, DOMINIC	1
0130 TREMBLAY, CHANTALE-302	1
-----	2
R-17 Bonne concentration lors des tâches à accomplir.	
6666 SIMARD, CAROLINE	1
-----	1
Total :	17

Figure 8: Un exemple d'un cahier de gestion des remarques positives.

L'histogramme (voir figure 9) constitue un exemple de profil de type cyclique. Enfin, les comportements de type chronique sont ceux qui persistent dans le temps, malgré l'application d'actions éducatives diversifiées.

Il est plus facile pour l'intervenant de visualiser la progression ou la régression des comportements à partir de l'histogramme. Pour cette raison, l'intervenant peut choisir de discuter avec l'élève à partir de cet outil d'évaluation. Pour sa part, le profil de groupe constitue un moyen efficace qui permet, dans le cas des avertissements, d'objectiver la situation en comparant les comportements de l'élève à ceux de ses pairs, et donc d'effectuer une évaluation normative de ses comportements.

4.6.6 Les mesures préventives d'aide et d'encadrement

On peut distinguer dans cette section les mesures d'aide et d'encadrement qui sont assumées par l'enseignant, le tuteur et la direction, (à l'intérieur de la cellule), puis celles qui sont gérées par les intervenants du centre-ressources.

La cellule enseignant-tuteur-direction

D'une part, le logiciel fournit instantanément au tuteur une lettre contenant les remarques positives méritées par l'élève. L'application répétée de cette action valorisante pour l'élève devrait grandement contribuer à développer chez-lui un sentiment positif. Plus l'élève a une bonne perception de lui-même, plus il est disposé à agir avec initiative, leadership, responsabilité, créativité et compétence. De plus, les nombreux messages à connotation positive sont de nature à maintenir un climat éducatif encourageant. Enfin, l'attribution des remarques a un impact significatif sur la relation éducateur-élève, ce qui

PROFIL ÉVOLUTIF DES RENDEMENTS COMPORTEMENTAUX

Code permanent: BERS01010101
Nom et prénom : BERNIER, STÉPHANE

Groupe: 302 C.P.P. 3 GR 42
Tuteur: 0101 GAGNON, JACQUES

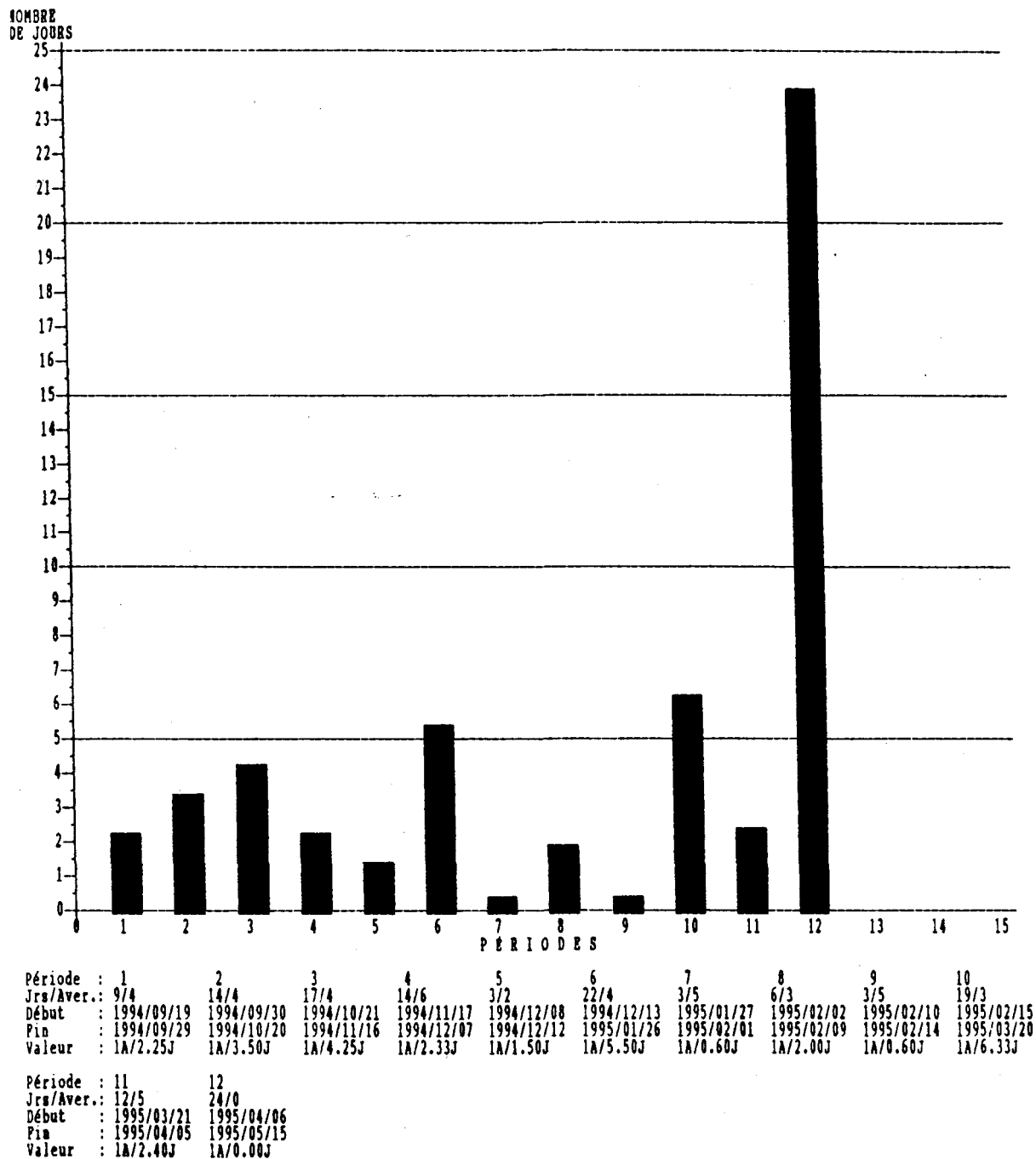


Figure 9: Un exemple d'un profil comportemental de type cyclique.

influence positivement la perception des élèves et des parents face à l'école, et du même coup assure davantage la mise en place de conditions qui favorisent le développement de la motivation scolaire des élèves.

D'autre part, les avertissements (découlant du non-respect des règlements) devraient être interprétés comme étant des indicateurs essentiels de difficultés que peut vivre un élève et deviennent les éléments déclencheurs du processus d'aide aux élèves qui manifestent des problèmes d'inadaptation scolaire ou sociale.

Les intervenants du centre-ressources

Pour les cas d'élèves ayant accumulé 16 avertissements et plus, c'est l'intervenant du centre-ressources qui prend l'élève en charge et qui assure un suivi à long terme. Cela lui permet de créer une relation de confiance avec l'élève et d'approfondir la connaissance de ses caractéristiques et de son cheminement. La collaboration des adultes qui gravitent autour de l'enfant est grandement sollicitée tout au long du processus. Une rencontre individuelle avec l'intervenant responsable permet d'effectuer l'évaluation des caractéristiques de ses comportements de façon très précise, à partir du profil comportemental offert par le système P.E.G.A.C.S.S.. Dépendamment de ce profil comportemental, diverses actions éducatives peuvent être appliquées. Un plan d'action personnalisé, également disponible sur P.E.G.A.C.S.S., peut être établi pour certains cas nécessitant un suivi visant la modification de comportements à long terme.

Aussi, est référé l'élève qui a été retiré de la classe par un enseignant, suite à un conflit ou en raison de difficultés personnelles que vit l'élève, par exemple. De plus, des mesures de contrôle plus serrées peuvent être appliquées auprès de certains élèves présentant

des troubles importants de la conduite et du comportement. Ceux-ci sont convoqués périodiquement ou quotidiennement au centre-ressources. Il est à noter que l'élève peut rencontrer la direction pour régler sa situation. Enfin, l'élève peut de lui-même se rendre au centre-ressources, s'il en ressent le besoin.

Les cas d'élèves référés au centre-ressources sont très nombreux. Pour cette raison, l'enseignant est invité à rencontrer la personne responsable de ses élèves ayant fréquenté le centre-ressources. Il peut ainsi obtenir des renseignements ou des précisions sur la nature et le déroulement des activités qui ont eu lieu.

L'objectif principal de la référence de l'élève au centre-ressources est de lui faire prendre conscience du caractère non approprié de certains de ses comportements et de ses attitudes. Les principales activités éducatives qui visent cet objectif sont les activités de connaissance de soi à partir de questionnaires ou de travaux de réflexion et les activités à caractère éducatif, comme par exemple la connaissance des lois concernant les devoirs de l'élève ou des règlements sur la fréquentation scolaire.

4.6.7 Les mesures curatives d'aide et d'encadrement

L'intervention curative s'effectue également à travers une démarche continue et un suivi personnalisé auprès de l'élève. Elle est dite curative puisqu'elle vise non pas à prévenir l'émergence des comportements inadéquats, mais à réduire les problèmes de comportement qui sont généralisés et qui persistent malgré l'application de mesures préventives.

Les actions éducatives appliquées par les intervenants sont graduées selon la gravité ou la persistance des comportements. Pour corriger un comportement inadéquat, les inter-

venants du centre-ressources peuvent utiliser par exemple certaines mesures correctives telles que les copies, les retenues, les retraits ou la suspension de l'école. Cela dépend du cas problème et de l'intervenant responsable.

Le non-respect des règlements peut entraîner dans certains cas une retenue sur l'heure du dîner ou après l'école, ou encore un retrait de la classe pour une durée maximale de cinq jours consécutifs. Le retrait de l'élève de sa classe est en fait une suspension temporaire vers le centre-ressources en raison d'un conflit. Ce retrait permet aux deux parties, l'enseignant et l'élève, de retrouver leur calme et de négocier des modalités pour éviter l'apparition de conflits ultérieurs. Le rattrapage du contenu manqué durant cette période est sous la responsabilité de l'élève. Dans le cas où l'élève refuse les services offerts par le centre-ressources et qu'il n'y a aucune négociation possible, l'élève peut être suspendu du centre-ressources et donc de l'école. Encore une fois, cela dépend du cas. Les parents sont responsables de réintégrer leur enfant, en établissant une entente avec les personnes concernées.

Malgré l'application des mesures correctives, un suivi systématique quotidien, à la demi-journée et même à la période peut s'avérer nécessaire. Ces mesures de contrôle permettent aux enseignants d'évaluer, sur une courte période de temps, les comportements de l'élève, tout en partageant leurs observations aux intervenants du centre-ressources. L'élève peut à son tour prendre conscience de ses comportements, ce qui lui facilite son adaptation aux règles en vigueur. Si les comportements de l'élève montrent un progrès, ce dernier reçoit du renforcement positif de la part de l'enseignant et de l'intervenant du centre-ressources. Ce renforcement peut être source de motivation dans la poursuite de ses efforts, ce qui peut l'aider à augmenter son sentiment de compétence, son estime de soi et par conséquent, accroître ses chances de succès scolaire.

On réfère en classe-ressources les élèves dont les comportements sont chroniques, c'est-à-dire qui persistent malgré l'application de mesures préventives (dépistage, rencontres individuelles, renforcement positif, activités éducatives), de mesures correctives (copies, activités rééducatives, retenues, retraits, suspension) et de mesures de contrôle (quotidien, demi-journée, périodique).

Les trois conditions nécessaires à l'intégration d'un élève à la classe-ressources sont l'étude de cas, la collaboration des enseignants de sa classe d'origine, ainsi que l'accord des parents et de l'élève. L'étude de cas est dirigée par le directeur avec la participation de l'intervenant responsable, de l'enseignant responsable de la classe-ressources, du tuteur, des parents et de l'élève en question.

Dès que l'élève fréquente la classe-ressources, il n'est plus suivi par le P.E.G.A.C.S.S. À cela se substitue une fiche de contrôle de comportements nommée «Bilan fonctionnel». Les comportements à améliorer sont inscrits sur cette fiche. Ils servent de points de repère autant à l'enseignant qu'à l'élève pour évaluer ses efforts d'adaptation. Cette fiche permet également d'évaluer son travail effectué durant la période. À la fin de chaque période, l'élève s'auto-évalue et compare ses perceptions à celles de l'enseignant. Un bilan des comportements est effectué à la fin de chaque période.

Suivant l'étude de cas, les enseignants du cheminement régulier de l'élève fournissent à l'enseignante de la classe-ressources une planification du contenu, des travaux et des examens qui seront réalisés dans leur classe, ceci afin d'assurer une continuité dans les apprentissages réalisés par l'élève retiré en classe-ressources. Ces renseignements sont notés sur la fiche «Plan de travail». À la fin de chaque étape, l'enseignante de la classe-ressources remet au tuteur de l'élève les résultats des travaux et des examens qu'il a réalisés pendant l'étape, à partir de la fiche «Bilan académique».

Un plan d'action personnalisé est dressé de manière à déterminer les objectifs poursuivis, les modalités d'intégration en classe-ressources, les mesures de contrôle et de correction des comportements, le suivi du cheminement scolaire et comportemental de l'élève, ainsi que les modalités de réintégration progressive de l'élève dans sa classe d'origine.

4.8 L'ÉVALUATION DE L'UTILISATION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

L'évaluation de la démarche globale d'encadrement s'effectue de façon périodique, trimestrielle et à la fin de l'année scolaire. De plus, à environ tous les mois, le coordonnateur du programme effectue une évaluation de l'utilisation du logiciel, à partir de données recueillies systématiquement et graduellement par le P.E.G.A.C.S.S. et présentées sous forme de données statistiques.

Parmi les statistiques fournies, il y a les avertissements et les remarques positives les plus fréquemment cotés, la comparaison des élèves par groupe et selon le nombre d'avertissements ou de remarques positives reçus, la liste des enseignants parmi laquelle on retrouve celui qui a donné le plus d'avertissements ou de remarques positives et celui qui en a donné le moins, les références journalières au centre-ressources, etc. Ces statistiques permettent de faire ressortir des problématiques particulières et de suggérer des perspectives d'action pour effectuer graduellement les réajustements nécessaires à la demande.

Comme il a été mentionné précédemment, des rencontres trimestrielles sont prévues avec les équipes d'enseignants, la direction et les professionnels. Ces rencontres servent à recueillir les commentaires sur le contexte général d'encadrement et les suggestions quant aux améliorations possibles de la structure et du fonctionnement du modèle d'encadrement. En fin d'année, le coordonnateur du programme effectue une évaluation globale

de l'application du système d'encadrement, à partir des données recueillies par un questionnaire distribué aux enseignants. Au cours de la première année scolaire 1992-1993, les élèves ont également donné leurs impressions concernant le programme d'encadrement. À la fin de la deuxième année (1993-1994), seuls furent interrogés les enseignants. Pour l'année scolaire 1994-1995, une évaluation conjointe est menée par des représentants de la direction, une représentante syndicale des enseignants, des professionnels et des représentants d'enseignants.

4.8 BRÈVE SYNTHÈSE DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

La démarche d'encadrement présentait des problèmes importants: un grand nombre d'étudiants étaient suspendus de l'école et une longue liste d'étudiants, identifiés comme ayant des troubles de la conduite et du comportement, étaient en attente de services d'aide à l'intérieur d'une commission scolaire voisine. De plus, la gestion disciplinaire, assumée par les enseignants, les tuteurs et la direction, de même que l'intervention du psychologue ne suffisaient plus à fournir l'aide nécessaire à l'ensemble des élèves de l'école.

Pour remédier à cette situation, un comité fut instauré en 1991, se donnant comme mandat de réorganiser les services d'encadrement. Dès septembre 1992, un des premiers changements fut de rapatrier les 71 élèves identifiés comme présentant des troubles de la conduite et du comportement. Pour ce faire, il fallut aménager un centre-ressources et une classe-ressources. Un psychoéducateur fut engagé pour compléter l'équipe de soutien, initialement composée d'une agente de relations humaines et d'une enseignante spécialisée. Un programme de gestion et d'encadrement ayant été expérimenté et développé par le psychoéducateur dans différentes écoles de niveaux primaire et secondaire, fut proposé comme moyen d'assurer le suivi, le dépistage et la prévention des difficultés d'adaptation.

D'abord expérimenté auprès des élèves ayant des troubles de la conduite et du comportement et provenant des cheminements particuliers, le système d'encadrement fut implanté au secondaire I et II durant l'année scolaire 1993-1994. Le P.E.G.A.C.S.S qui effectuait un suivi sur papier, fut informatisé pour limiter le temps de gestion nécessaire à l'entrée et au traitement de l'information. Cela permit également d'effectuer une tenue systématique des dossiers des élèves. Durant l'année 1994-1995, le système d'encadrement fut implanté dans toute l'école. On réaménagea les locaux du centre-ressources et de la classe-ressources. De plus, le psychologue vint se joindre à l'équipe d'intervenants pour répondre aux besoins de la clientèle élargie.

Le système d'encadrement fait partie des services complémentaires à l'élève. Il s'adresse à quelques 1700 élèves et implique environ 110 enseignants, quatre membres de la direction, trois professionnels non-enseignants et une enseignante spécialisée. De plus, il se situe dans une perspective systémique et proactive. Plus précisément, il vise à soutenir les élèves dans leurs cheminements personnel et scolaire, et à les aider dans leur adaptation aux exigences de l'école. La responsabilisation, la motivation et l'aide sont les visées qui orientent la démarche d'encadrement. Ces visées se concrétisent par une approche préventive et individualisée. Les principales composantes organisationnelles du système d'encadrement sont le regroupement par cellules des enseignants et du directeur de niveau, le centre-ressources, la classe-ressources et le P.E.G.A.C.S.S.. L'organisation en cellules permet un premier niveau de gestion et d'encadrement des comportements, alors que le centre-ressources assure un second niveau de gestion advenant la nécessité d'une aide plus spécialisée. La classe-ressources est, pour sa part, une mesure transitoire pour les élèves présentant des troubles temporaires de la conduite et du comportement. Enfin, le P.E.G.A.C.S.S. joue un rôle particulier dans le fonctionnement du système d'encadrement. Il centralise, cumule, traite et organise systématiquement les informations selon des

paramètres de gestion. De cette façon, un suivi individualisé des comportements des élèves est possible, de même que le dépistage des élèves dont les comportements sont à améliorer ou à souligner. Par conséquent, il est possible de prévenir et d'éviter l'apparition des problèmes d'inadaptation scolaire. Le traitement que subit l'information facilite l'évaluation précise et objective des comportements des élèves, tandis que les principes de gestion qui sous-tendent le fonctionnement du programme semblent améliorer la communication entre les intervenants, de même que la coordination et la cohérence entre leurs actions éducatives. La figure présentée à la page suivante effectue la synthèse du processus d'encadrement.

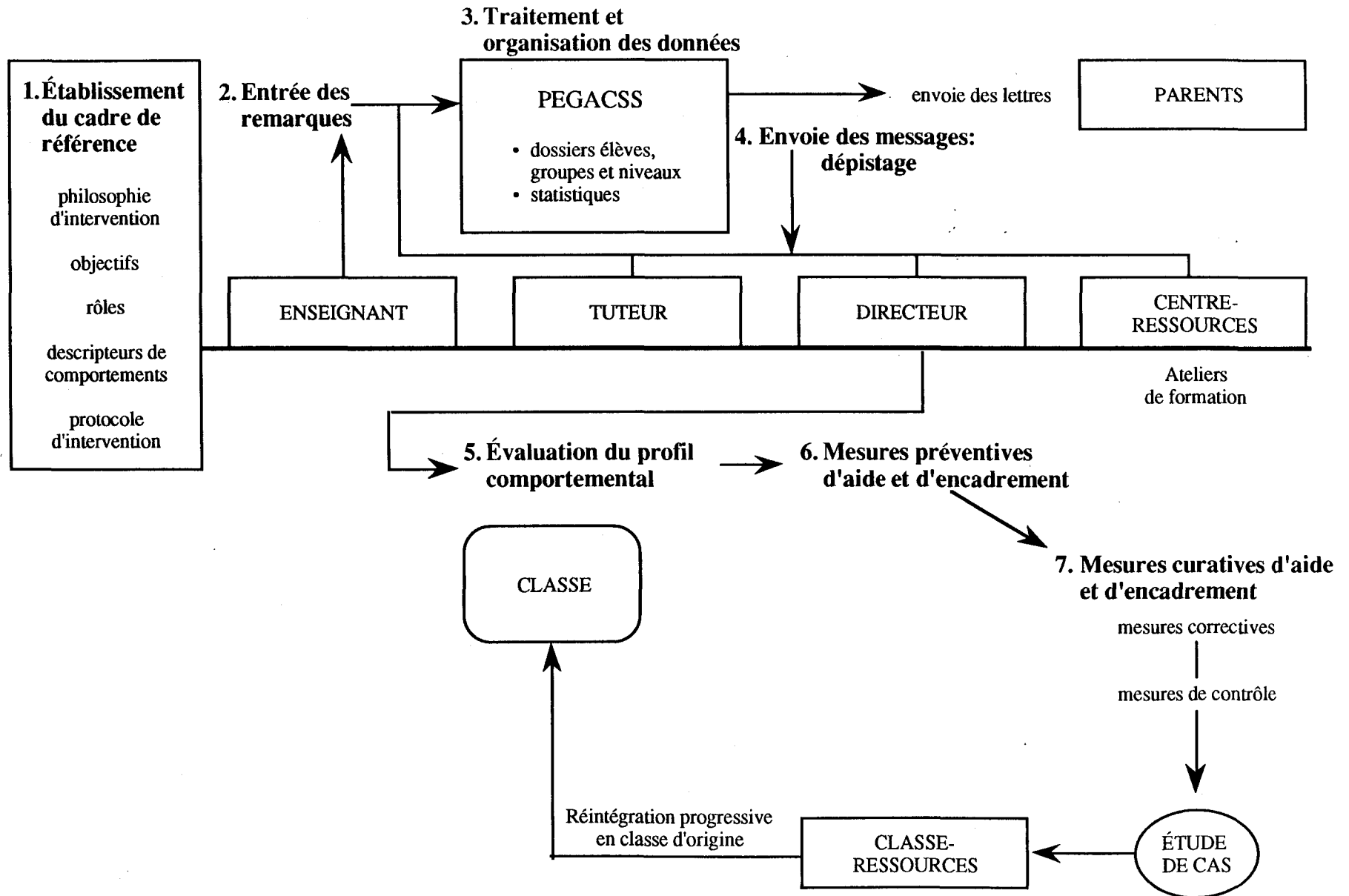


Figure 10: Le processus d'encadrement.

CHAPITRE V

Les perceptions des intervenants scolaires envers le système d'encadrement

Les résultats du questionnaire présentés dans cette partie visent à brosser, d'une part, un portrait général des perceptions des intervenants scolaires face au système d'encadrement et, d'autre part, à faire ressortir, lorsque c'est pertinent, des éléments spécifiques aux différents niveaux d'enseignement et secteurs d'activité. Les perceptions des intervenants portent sur le cadre de référence, l'utilisation et l'application, de même que sur l'efficacité et les impacts du système d'encadrement.

5.1 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le document de l'école concernant le cadre de référence du système d'encadrement précise les objectifs et la démarche à suivre. Les rôles, les interventions et les descripteurs y sont également définis.

Malgré l'existence de ce document, il semble y avoir dans les faits des divergences de point de vue ou un manque de clarté au sujet du cadre de référence. La prochaine section tente d'éclaircir la situation.

5.1.1 Les objectifs du système d'encadrement

Parmi les objectifs poursuivis par le système d'encadrement, ceux qui ont été priorités par plus de la moitié des intervenants de l'école, sont les suivants:

- 1) dépister et intervenir auprès des élèves en difficulté;
- 2) assurer un suivi et un support à l'élève;

- 3) supporter les intervenants scolaires dans leur tâche;
- 4) responsabiliser les élèves;
- 5) assurer le bon fonctionnement de l'école; et
- 6) favoriser la réussite éducative des élèves.

Par ailleurs, les objectifs perçus comme étant importants diffèrent d'un niveau scolaire ou d'un secteur d'activité à l'autre. Par exemple, plusieurs enseignants du 1^{er} secondaire considèrent que le système d'encadrement vise davantage à «responsabiliser les élèves» (6/11), alors que pour les enseignants du secondaire II, III et du CFPF, ainsi que pour les membres de la direction et les intervenants du centre-ressources, il vise d'abord à «dépister les élèves en difficulté et à intervenir auprès d'eux». Enfin, une majorité d'enseignants des niveaux IV et V, du CPP, de l'ISPJ et de la voie technologique sont d'avis que l'objectif principal du système d'encadrement est «d'assurer un suivi et un support à l'élève».

Plus des deux tiers des répondants (67,4%) estiment que les objectifs sont «clairement définis», alors que pour 25,7% ils sont «plus ou moins bien définis». Ce sont principalement les enseignants du secondaire III (8/15), du CFPF (5/7) et de la voie technologique (2/3) qui considèrent les objectifs comme étant «plus ou moins bien définis».

Comme l'indique le tableau 7, les intervenants du centre-ressources poursuivent les mêmes buts, d'après le trois quarts des répondants (73,9%). Ce n'est toutefois pas le cas en ce qui concerne les enseignants et les membres de la direction, selon près de la moitié des répondants.

TABLEAU 7

La perception des répondants concernant les buts poursuivis par chaque catégorie d'intervenants (en %).

CATÉGORIES D'INTERVENANTS	Enseignants	Membres de la direction	Intervenants du centre-ressources
Pourcentage des répondants étant d'avis que les buts poursuivis sont les mêmes pour tous	46,1	51,1	73,9

En somme, les objectifs qui sont mis en priorité et qui sont poursuivis par les intervenants, ne sont pas nécessairement les mêmes. Toutefois, ils seraient définis assez clairement selon la plupart des répondants.

5.1.2 La démarche d'encadrement

La démarche d'encadrement est continue, c'est-à-dire qu'elle est constituée d'étapes successives faisant intervenir différentes personnes à divers moments. Par conséquent, elle devrait favoriser la concertation de tous les intervenants de l'école, et donc l'adhésion à une démarche d'intervention commune. Selon les résultats du questionnaire (Q.29), les intervenants adhèrent en très grande majorité à la démarche d'encadrement actuelle; ils sont favorables à une démarche continue (98,7%) et concertée (97,4%).

5.1.3 Le rôle de chacun des intervenants

La clarté des rôles des intervenants et la place qu'occupe le tuteur à l'intérieur de la démarche ont été remises en question. Nous avons voulu, au moyen du questionnaire (Q.5), vérifier si le rôle de chacun était suffisamment bien défini.

Selon les résultats obtenus à cette question, son rôle aurait avantage à être mieux défini. En effet, près de la moitié des intervenants considèrent le rôle de l'enseignant non-tuteur, de l'enseignant tuteur et de la direction comme étant clairement défini, alors que l'autre moitié des intervenants le considère «plus ou moins» ou «pas du tout» clairement défini. Par ailleurs, le rôle des intervenants du centre-ressources semble clair pour une grande proportion d'individus (72,1%), comme le montre le tableau ci-dessous.

TABLEAU 8

La perception des répondants concernant la clarté des rôles pour toutes les catégories d'intervenants (en%).

	Enseignants non-tuteurs	Enseignants tuteurs	Direction	Intervenants du centre-ressources
Rôle clairement défini	56,8	48,8	51,1	72,1
Rôle plus ou moins clairement défini	35,2	39,5	31,5	20,9
Rôle pas suffisamment bien défini	7,6	11,6	9,8	7,0

Pour ce qui est de la place occupée par le tuteur à l'intérieur du système d'encadrement (Q.4), les points de vue sont partagés: 40,7% les intervenants sont d'avis que sa place est suffisante, alors qu'un pourcentage semblable (39,5%) d'intervenants estiment que sa place est «plus ou moins suffisante» ou encore «insuffisante» (19,8%). Ce sont surtout les enseignants des niveaux II (8/11), III (11/15), des secteurs CPP (5/7) et du CPF (4/6), et des membres de la direction (3/4) qui disent que le tuteur n'a pas suffisamment de place dans l'application du système d'encadrement.

Bien qu'une proportion importante d'intervenants (60%) considèrent que la place du tuteur n'est pas suffisamment importante, plus des deux tiers (65,3%) estiment qu'il peut continuer de jouer son rôle auprès de l'élève, une fois que ce dernier est pris en charge par la direction et, le cas échéant, par les intervenants du centre-ressources (Q.46).

5.1.4 Les interventions et le suivi des devoirs non faits

Quant à savoir si les interventions que chaque agent réalise à divers moments de la démarche sont clairement définies (Q.6), plus de la moitié des répondants disent qu'elles le sont «plus ou moins» (46%) ou «pas du tout» (12,6%). Par ailleurs, 39% des autres répondants trouvent qu'elles sont «tout à fait» bien définies. Il est à noter que la majorité des enseignants du secondaire II (7/12) croient que les interventions ne sont pas bien définies.

À la question portant sur une intervention en particulier, les devoirs non faits (Q.44), une très grande majorité des répondants sont d'avis qu'il devrait y avoir un suivi plus systématique à ce niveau (90,6%), suivi qui devrait être assumé par les enseignants concernés (55,8%) ou par les intervenants du centre-ressources (16,9%), plutôt que par les tuteurs (2,6%) ou par la direction (5,2%).

5.1.5 Les descripteurs: les remarques positives et les règlements

Ce qui est ici pris en compte, ce sont les perceptions des intervenants concernant la précision des remarques positives et des règlements (Q.7). Une très grande majorité d'entre eux estime que les remarques sont suffisamment précises (93,1%), alors que 6,9% sont d'avis contraire. En ce qui a trait à la précision des règlements, la proportion des répondants qui les trouvent suffisamment précis est de 72,2%. Ce sont surtout les enseignants du secondaire I (8/14) qui considèrent les règlements comme étant imprécis. La précision des descripteurs n'exclut pas néanmoins l'ajout de certains règlements, selon le point de vue de quelques intervenants.

En résumé, la très grande majorité des intervenants (98%) est favorable au type de démarche d'encadrement préconisé par le système d'encadrement. La plupart d'entre eux considère que le système d'encadrement permet d'abord le dépistage et l'intervention auprès des élèves en difficulté, et également le soutien à l'ensemble des élèves dans leur cheminement personnel et scolaire. Toutefois, ces objectifs diffèrent d'un individu à l'autre, ou d'un groupe d'intervenants à l'autre. En effet, bien que les objectifs semblent clairement définis, selon les deux tiers des intervenants, on observe une divergence d'opinions concernant les objectifs qui devraient être poursuivis par le système d'encadrement, surtout chez les enseignants (43,8%) et chez les membres de la direction (40,9%).

Par ailleurs, les rôles des enseignants non-tuteurs (42,8%) et des enseignants tuteurs (51%) ne seraient pas définis de façon assez claire. Ce serait le cas également concernant la nature des interventions à effectuer à l'intérieur de la démarche d'encadrement (58,6%). Une majorité des répondants (65,3%) considèrent que le tuteur a suffisamment de place dans la démarche et même qu'il pourrait en jouer un plus important, selon 59,3% des répondants.

5.2 L'APPLICATION ET L'UTILISATION

Cette section fait le point sur l'application et l'utilisation du système d'encadrement. Les questions auxquelles on tente de répondre sont les suivantes: Est-il pertinent d'utiliser un tel système d'encadrement? Quels problèmes sont dépistés par ce système? S'adresse-t-il à la clientèle la plus en besoin? La motivation des intervenants à appliquer le système d'encadrement est-elle la même que l'année précédente?

Selon les dires des répondants, le système d'encadrement n'est pas appliqué de la même manière par tous les intervenants. D'autres questions s'imposent donc: de quelle

façon les intervenants utilisent-ils le système d'encadrement? Utilisent-ils le système d'encadrement à travers leur gestion de classe? Comment les répondants perçoivent-ils la participation de leurs collègues au système d'encadrement? Considèrent-ils les actions éducatives de la part de chaque catégorie de personnel (enseignants, direction, intervenant du centre-ressources) comme étant uniformes?

5.2.1 La pertinence du système d'encadrement

On peut, par conséquent, supposer que le système répond de façon générale aux besoins de l'équipe-école. En effet, la majeure partie (82,8%) des intervenants considère que le système d'encadrement est indispensable au bon fonctionnement de l'école (Q.17).

5.2.2 Les types de problèmes visés

Cinq types de problèmes visés par le système d'encadrement étaient listés et devaient être priorisés par les répondants, comme ce fut le cas pour les objectifs du système d'encadrement (au point 1.1). Dans l'ordre, les principaux problèmes qui sont dépistés par le système d'encadrement (Q.18) sont, selon la majorité des répondants:

- 1) les problèmes de comportement (TCC),
- 2) les problèmes de motivation,
- 3) les problèmes d'ajustement des élèves aux exigences des enseignants,
- 4) les problèmes d'apprentissage, et
- 5) les problèmes d'ordre personnel.

5.2.3 La clientèle visée

À quelle clientèle devrait s'appliquer le système d'encadrement et plus spécifiquement les remarques positives et les avertissements (Q.19)? Comme l'indique le tableau 5, la presque totalité des répondants estime que le système d'encadrement devrait être appliqué en secondaire I et II et au CPP (100-200-300). De plus, la très grande majorité des répondants est favorable à son application pour les élèves du secondaire III, du CPFP, de l'ISPJ et de la voie technologique.

TABLEAU 9

Le pourcentage des répondants en accord avec l'application du système d'encadrement pour les différents niveaux d'enseignement et secteurs d'activité.

NIVEAUX:	Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV	Sec. V	CPP	CPFP	ISPJ	Voie techno
pourcentage des répondants en accord (%)	98,9	98,9	90,2	60,6	58,8	98,7	88,0	93,2	85,1

Par contre, seulement deux tiers des répondants veulent que le système soit appliqué en secondaire IV et V. Il est à noter que ce sont les enseignants de secondaire I (7/10) et II (5/8), du CPFP (4/7) et de l'ISPJ (2/3) qui sont le moins favorables à l'application du système à ces niveaux. Les enseignants de secondaire IV et V y sont très favorables. Il faut se rappeler, toutefois, que ces derniers ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants de ces niveaux (voir tableau 1).

Au total, 79,5% des intervenants considèrent que les remarques positives devraient s'adresser à tous les élèves (Q.20), et 73,6% d'entre eux appliqueraient les avertissements à tous les élèves (Q.21). Dans la moitié des cas, les enseignants du secondaire I et II et du

CPP, ainsi que les intervenants du centre-ressources et du personnel de soutien, considèrent que les avertissements devraient être réservés aux élèves des niveaux I à III, et pour les élèves des cheminements particuliers et des secteurs professionnels, alors que les remarques positives devraient s'adresser à tous les élèves de l'école. Pour leur part, les membres de la direction sont unanimes pour appliquer les avertissements et les remarques positives à l'ensemble des élèves.

5.2.4 La motivation dans l'utilisation du système d'encadrement

Comment les intervenants perçoivent-ils leur motivation personnelle, ainsi que la motivation des autres intervenants de leur niveau concernant l'utilisation actuelle du système d'encadrement, comparativement à l'an dernier (Q.22)?

Parmi les répondants, près des trois quarts (72,1%) continuent à être motivés à utiliser le système d'encadrement. Toutefois, une bonne part d'entre eux (66,8%) sont d'avis que leurs collègues ne sont plus autant motivés à en faire l'utilisation. Ce sont principalement les enseignants du secondaire II (7/12) qui apparaissent moins motivés à l'utiliser. En effet, tous ces enseignants disent que leurs collègues ne sont plus motivés à utiliser le système d'encadrement. Par contre, il est étonnant de constater que plusieurs ne se sont pas prononcés sur ce sujet, selon un pourcentage de 33,7% pour leur propre motivation et 59,8% pour la motivation des autres. On peut toutefois expliquer ces résultats par le fait que les intervenants des niveaux IV et V ne faisaient pas partie de ce système l'an dernier et pouvaient moins bien, pour cette raison, comparer leur motivation et celle des autres à celles de l'an dernier.

5.2.5 L'utilisation personnelle du système d'encadrement

Dans cette section, il est question de l'utilisation que les intervenants font du système d'encadrement, à savoir si les gens y participent ou non, s'ils entrent des remarques et utilisent les procédures de référence et, le cas échéant, à quelle fréquence ils le font (voir Q. 23-24). Enfin, on se penche sur les buts qu'ils poursuivent à travers cette utilisation (Q.25).

À partir du tableau qui suit, on peut comparer le pourcentage des personnes qui entrent des remarques positives et des avertissements et qui effectuent des références au tuteur, à la direction et aux intervenants du centre-ressources. On constate qu'une majorité réfère ses élèves aux intervenants du centre-ressources, plutôt qu'au tuteur ou à la direction.

TABLEAU 10

L'utilisation et la fréquence d'utilisation des procédures d'entrée de remarques et de références relatives au système d'encadrement

Utilisation du système d'encadrement	%	FRÉQUENCE D'UTILISATION			
		jamais	rarement	souvent	très souvent
Entrée des remarques positives	72,2	15,7	61,4	19,3	3,6
Entrée des avertissements	96,3	3,6	46,4	42,9	7,1
Références:					
• au tuteur	61,2	12,3	55,6	30,9	1,2
• à la direction	57,6				
• aux intervenants du centre-ressources	86,5				

De plus, en terme de proportion, on entre beaucoup plus souvent des avertissements que des remarques positives. Il y a donc plus d'intervenants qui donnent des avertissements et qui recourent fréquemment à cette procédure comparativement aux remarques po-

sitives. Au contraire, les références s'effectuent «jamais» ou «rarement» dans 67,9% des cas, alors qu'elles s'effectuent «souvent» et «très souvent» selon un pourcentage de 32,1%. Il est à noter qu'une majorité des enseignants du CPP (6/8) recourt plus souvent que la moyenne des autres intervenants à la procédure de référence.

À travers l'application du système d'encadrement, les procédures d'entrée de remarques ou les références peuvent servir à différentes fins. Parmi les 67 personnes qui se sont prononcées à ce sujet, une grande majorité (80,6%) utilise le système d'encadrement pour «supporter les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire». Il y a tout de même 13 intervenants (19,4%) qui l'utilisent pour «faire de la discipline».

Les procédures relatives au système d'encadrement et le but que les intervenants poursuivent par l'utilisation de ce système deviennent des éléments importants pour comprendre leur gestion de classe. On a donc interrogé les enseignants sur leur façon de gérer les comportements des élèves de leur classe pour tenter d'établir un lien avec leur utilisation du système d'encadrement. La diversité des réponses obtenues nous place devant l'impossibilité de lier gestion de classe et utilisation du système d'encadrement. Un approfondissement de ces aspects serait nécessaire, dans une étude ultérieure, pour mieux comprendre le rôle du système d'encadrement à travers la tâche d'encadrement des intervenants.

5.2.6 La gestion des comportements

Bien que cette recherche n'ait pu nous renseigner d'une façon précise sur la relation qui existe entre la gestion de classe et l'utilisation du système d'encadrement, il apparaît logique de croire que l'attitude que l'intervenant privilégie dans son approche d'encadre-

ment et sa façon de gérer les comportements dérangeants apparaissent reliées à la manière dont il conçoit son rôle dans l'encadrement des élèves. Ainsi un intervenant qui cherche à maintenir l'ordre par le contrôle aura tendance à adopter une attitude autoritaire et à imposer des sanctions à l'élève. À l'opposé, une personne qui se voit comme étant un ami de l'élève tendra à lui laisser beaucoup de liberté et adoptera plutôt une attitude de non-directivité. Celui qui se perçoit comme un guide et une aide pour l'élève cherchera plutôt à dépister les élèves dont les comportements sont dérangeants, leur faire prendre conscience que leurs comportements dérangent et à les valoriser dans leurs comportements adéquats. On reconnaît malgré tout qu'il existe au-delà de ces principales tendances une multitude d'attitudes et de moyens utilisés par un même intervenant, ou encore d'un intervenant à l'autre, pour encadrer les élèves.

Les répondants au questionnaire ne conçoivent pas tous leur rôle de la même manière. Les trois quarts disent toutefois aider et guider l'élève, comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 11

Le pourcentage des intervenants selon la conception de leur rôle.

Conception du rôle	Pourcentage des intervenants
• Dépister l'élève en difficulté, lui proposer de l'aide et valoriser ses comportements adéquats	51,7
• Guider l'élève dans son cheminement personnel et scolaire et intervenir lorsqu'il demande de l'aide	24,1
• Contrôler les comportements de l'élève	13,8
• Autres	14,4

D'ailleurs, cela se traduit dans les attitudes que les intervenants adoptent. La majorité des gens privilégient une attitude «aidante» (60,5%), suivie de près par une attitude

«autoritaire» (44%) (Q.28). Le «laisser-faire» est une attitude qui est presque inexistante, comme l'indique le faible pourcentage (1,3%) sur l'échelle du degré d'accord.

TABLEAU 12

L'échelle du degré d'accord avec certaines attitudes privilégiées dans l'encadrement des comportements dérangeants des élèves (en %).

ATTITUDE	DEGRÉ D'ACCORD				
	tout à fait		moyennement		pas du tout
Aidante	35,8	24,7	32,1	7,4	0
Autoritaire	20,2	23,8	44	10,7	1,3
Laisser-faire	0	1,3	7,7	17,9	73,1

Face à un élève qui dérange régulièrement en classe (Q.26), bon nombre d'entre eux (37,8%) disent lui faire remarquer que son comportement est non approprié, tandis que 24,4% lui donneraient une cote négative, et 12,2% l'obligeraient à se conformer aux règlements par une sanction (copie, devoir supplémentaire, etc.). Seulement 4,9% référerait l'élève au centre-ressources. Les autres 20,8% des intervenants n'ont pas répondu à la question. Parmi ces personnes, on retrouve les intervenants du centre-ressources, les membres de la direction, de même que le personnel de soutien technique.

5.2.7 La participation que les autres ont au système d'encadrement

On délaisse ici l'utilisation personnelle du système d'encadrement, pour mieux connaître la façon dont les répondants perçoivent la participation des autres. Au sondage, les commentaires formulés portaient souvent sur l'utilisation abusive ou l'absence d'utilisation du système d'encadrement par les autres intervenants. De plus, on dénonçait que certains se déchargent de leurs responsabilités par ce modèle, qu'ils l'utilisent uniquement pour leurs propres besoins ou encore pour maintenir leur discipline en classe. Dans cette

section, on s'intéresse justement à connaître plus précisément les perceptions des intervenants à ce sujet.

La très grande majorité des répondants (82%) juge que plus de la moitié des autres intervenants de leur unité participent au système d'encadrement (Q.32). Le taux de participation diminuerait de façon croissante jusqu'en secondaire V. La participation est perçue plus importante également au CPFPP et en ISPJ selon les enseignants, les membres de la direction, le personnel de soutien et le personnel du centre-ressources.

Les répondants sont d'avis que la *participation* au système d'encadrement s'effectuerait selon le protocole d'intervention dans la moitié des cas. Environ un quart des répondants utiliserait le système de façon abusive en ce qui a trait aux cotes et aux références, alors que le dernier quart l'appliquerait en fonction de ses propres besoins (Q.33).

Une autre question (Q.34) tentait de savoir si certains se déchargent de leurs responsabilités par l'application de ce système d'encadrement. Selon 41,9% des répondants, les enseignants non-tuteurs se déchargeraient de leurs responsabilités. Une plus faible proportion considèrent que ce serait le cas pour les enseignants tuteurs (24,7%) ou encore pour les membres de la direction (16,5%). Peu de répondants (4,7%) ont le même point de vue concernant les intervenants du centre-ressources. Ce sont les répondants du secondaire II (8/14) et III (7/15) et du CPFPP (4/8) qui considèrent davantage que certains enseignants non-tuteurs de leur niveau se déchargent de leurs responsabilités. Par ailleurs, les membres de la direction, du personnel de soutien et du centre-ressources sont d'avis qu'en plus de certains enseignants non-tuteurs, certains enseignants tuteurs le font.

D'après les répondants, les *attitudes* les plus couramment adoptées par leurs collègues vis-à-vis des élèves sont, dans l'ordre, celles «aidantes» et «punitives» (Q.36). Elles

seraient dans certains cas «trop souples» comme l'indiquent les pourcentages sur l'échelle suivante présentées dans le tableau 13.

TABLEAU 13

L'échelle du degré d'accord avec certaines attitudes privilégiées par les collègues dans l'encadrement des comportements dérangeants des élèves (en %).

ATTITUDE	DEGRÉ D'ACCORD				
	pas du tout		moyennement		tout à fait
Aidante	1,4	8,5	43,7	26,8	19,7
Trop souple	14,5	20,3	46,4	15,9	2,9
Punitive	7,2	15,9	36,2	30,4	10,1
Répressive et abusive	42,6	26,5	19,1	10,3	1,5
Menaçante et par chantage	28,6	40,0	20,0	11,4	0

Toujours selon les perceptions des répondants (Q.35), le *but* poursuivi par les autres membres du personnel de leur unité est principalement de «maintenir la discipline» (60%), plutôt que de «supporter l'élève dans son cheminement personnel et scolaire» (40%). La plupart des enseignants des divers niveaux d'enseignement ou secteurs d'activité suit cette tendance, même lorsqu'ils sont considérés individuellement. La majorité des enseignants du secondaire I ne partage toutefois pas ce point de vue; elle désire davantage «supporter les élèves dans leur cheminement» (8/11). À l'inverse, une majorité d'enseignants du secondaire II vise plutôt à «maintenir la discipline» (9/14).

5.2.8 La cohérence dans les actions éducatives des différents intervenants scolaires

La cohérence des actions éducatives des intervenants dans l'application du système d'encadrement est examinée selon deux aspects: la cohérence entre les actions des diffé-

rents intervenants (Q.30), et la cohérence des actions par rapport au protocole d'intervention (Q.31).

La très grande majorité des répondants (86,2%) estime que les actions des *enseignants non-tuteurs*, prescrites à l'intérieur du système d'encadrement, ne seraient pas appliquées de la même manière par chacun d'eux. La situation est semblable en ce qui concerne les enseignants tuteurs (75,5%). Par ailleurs, une moins grande proportion des répondants sont de cet avis concernant les membres de la direction (42,9%) et les intervenants du centre-ressources (54,5%).

Bref, selon la grande majorité des intervenants ayant répondu au questionnaire (80,9%), le système d'encadrement est nécessaire au bon fonctionnement de l'école. D'ailleurs, ils l'utilisent presque tous (92,6%). Selon la moitié d'entre eux (51,7%), le système d'encadrement servirait à dépister, à aider et à valoriser les élèves en difficulté. Par ailleurs, 19,4% l'utiliseraient pour faire leur discipline en classe, alors que les avertissements sont donnés plus fréquemment que les remarques positives. En effet, 96,3% disent entrer des avertissements, alors que 72,2% disent entrer des remarques positives. Par contre, les avertissements seraient surtout donnés pour faire prendre conscience à l'élève de ses difficultés.

La perception que les répondants ont de l'utilisation et de l'application que leur collègues font du système d'encadrement n'est pas aussi positive. Seulement la moitié d'entre eux estime que les autres réalisent leur tâche selon le protocole d'intervention. Ils vont même jusqu'à dire que le quart de leurs collègues l'utiliserait selon leurs besoins personnels et que l'autre quart en abuserait. Il est possible que cet abus soit le résultat d'une utilisation des avertissements pour effectuer la gestion disciplinaire, comme le mentionne la

moitié des répondants (50%). De plus, le quart des répondants pense que plusieurs se déchargeraient de leurs responsabilités. Cette critique est d'autant plus sévère concernant les enseignants non-tuteurs (41,9%). À qui la responsabilité de la prise en charge de l'élève revient-elle? En ce qui a trait aux références, on note qu'elles sont davantage effectuées aux intervenants du centre-ressources (86,5%), plutôt qu'à la direction (57,5%) ou aux enseignants tuteurs (61,2%).

Cette année, plus du quart (27,9%) des intervenants disent être moins motivés que l'année précédente à participer au système d'encadrement. Il en serait ainsi pour leurs collègues, selon environ les deux tiers d'entre eux (56,8%). Comment expliquer cette baisse de motivation? Est-ce que le système d'encadrement s'adresse à la bonne clientèle? Dépiste-t-il les problèmes les plus pertinents?

Mentionnons d'abord que les principaux problèmes dépistés, selon la majorité des répondants, sont les troubles de la conduite et du comportement, les problèmes de motivation et d'ajustement des élèves aux exigences des enseignants. On ne peut toutefois pas savoir si ce sont sur ces types de problèmes sur lesquels les intervenants désirent intervenir. Par contre, une très grande majorité estime que le système d'encadrement devrait être appliqué qu'aux élèves des niveaux I, II et III des cheminements réguliers et particuliers, et non aux élèves des niveaux IV et V.

5.3 L'EFFICACITÉ

La troisième catégorie de questions s'intéresse à l'efficacité de la démarche d'implantation du système d'encadrement, du logiciel P.E.G.A.C.S.S., des interventions, ainsi que de la communication et de la collaboration entre les intervenants, les parents et les élèves.

5.3.1 La démarche d'implantation du système d'encadrement

Lors de l'implantation du système d'encadrement (Q.55-58), les intervenants considèrent, dans 65,4% des cas, que l'information qu'ils ont reçue concernant son fonctionnement a été suffisante, de même que celle reçue par les élèves (67,1%). Par contre, les deux tiers d'entre eux jugent que la formation concernant l'utilisation du système d'encadrement n'a pas été suffisante. Sur 65 personnes disant avoir été présentes lors de la décision d'implanter ce système d'encadrement, 45 (69,2%) considèrent avoir été suffisamment consultées et les 20 autres, ne pas l'avoir été suffisamment.

5.3.2 Le logiciel P.E.G.A.C.S.S.

Les aspects du logiciel P.E.G.A.C.S.S., faisant l'objet d'une évaluation, sont la rapidité et la facilité d'entrée des données, de même que la rapidité d'impression, la quantité des informations disponibles pour le cahier de l'élève et le portrait du groupe, de même que l'accessibilité à ces dossiers (Q.37-41).

Selon près de 90% des répondants, l'entrée des données est «rapide» et «facile». L'impression des dossiers est «rapide» selon la majorité des répondants, que ce soit pour les dossiers d'élèves (71,8%) ou pour les dossiers de groupes (60,9%). Ces mêmes dossiers sont considérés comme complets par la majorité des personnes, que ce soit pour les cahiers de l'élève (87,7%) que pour les portraits de groupes (82,9%). Par contre, près de la moitié des répondants (49,4%) considère que les cahiers de l'élève sont trop volumineux lors de l'impression. Plus de 70% jugent que tous les enseignants devraient avoir accès aux dossiers des élèves et aux dossiers de groupes, mêmes ceux qui ne sont pas tuteurs.

5.3.3 Les interventions et la résolution de problèmes

L'efficacité des interventions effectuées par les différentes catégories de personnel est ici discutée sur la base de leur rapidité et selon qu'elles permettent ou non de résoudre les problèmes (Q.49-50). Ensuite, l'efficacité de la démarche globale d'encadrement est évaluée.

Comme l'indique le tableau 14, la grande majorité des répondants (environ trois quarts) perçoivent toutes les interventions comme étant «efficaces», que ce soit celles effectuées par le tuteur, par la direction ou par les intervenants du centre-ressources. Or, les interventions des tuteurs sont jugées plus efficaces que celles de la direction ou des intervenants du centre-ressources. Par contre, les interventions de la direction sont jugées comme n'étant pas suffisamment rapides, c'est-à-dire ne survenant pas assez tôt dans la démarche. Celles du centre-ressources pourraient l'être davantage.

TABLEAU 14

Le pourcentage des répondants selon leurs perceptions de la rapidité et de l'efficacité des interventions menées par les différentes catégories de personnel.

INTERVENTIONS	Rapides	Efficaces
Tuteurs	70	82,9
Direction	39,7	77,3
Intervenants du centre-ressources	57,3	72,2

Les enseignants qui considèrent que les interventions de la direction ne sont pas suffisamment rapides sont surtout ceux du secondaire II (11/13), du CPF (4/5) et, de façon moins importante, ceux du secondaire III (7/13). Malgré que ces enseignants estiment que les interventions ne soient pas suffisamment rapides, il les considèrent toute de même effi-

caces (secondaire II=10/14, secondaire III=9/10, CFPF=3/4). Par ailleurs, ce sont les enseignants du secondaire II (10/13) qui semblent le moins satisfaits de la rapidité des interventions des intervenants du centre-ressources, quoique dans la majorité des cas (8/14), ils considèrent que les actions apportées permettent de diminuer les problèmes de certains élèves identifiés.

Dans l'ensemble, la démarche d'encadrement actuelle semble donner des résultats positifs puisque, selon l'avis d'une grande majorité de répondants, les interventions menées par l'ensemble du personnel permettent la plupart du temps de supporter l'élève dans son cheminement personnel (91,4%) et scolaire (91,1%), d'identifier les élèves en difficulté (90,2%), de valoriser ses comportements adéquats (88,8%) et de lui fournir de l'aide lorsqu'il est en difficulté (87,8%) (Q.42).

Par contre, des insatisfactions ont été notées au plan de certaines mesures ou conditions particulières, notamment concernant la quantité des moyens d'intervention disponibles, l'efficacité et la rapidité des études de cas, de même que la réintégration des élèves à leur retour du centre-ressources. Au total, plus de la moitié des intervenants (57,5%) estime que les moyens d'intervention disponibles ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins des élèves qui vivent des difficultés (Q.51). La plupart des intervenants qui disent manquer de moyens d'intervention sont des enseignants du secondaire I (13/15), III (8/11), IV (5/6) et V (3/4).

Pour une majorité de répondants (74,3%), les études de cas sont jugées «efficaces» mais n'advieudraient pas assez tôt dans le processus d'intervention (67,1%) (Q.53). Ce sont les enseignants du secteur général et du CFPF de même que deux intervenants du centre-ressources qui estiment davantage les études de cas comme n'étant pas effectuées

assez tôt, comme le montrent les résultats suivants: secondaire I (12/14), II (11/12), III (6/9), IV (5/6), V (2/3) et CPFP (5/5).

Selon les deux tiers des intervenants (62,7%), il est difficile pour les élèves de réintégrer leur cours à leur retour du centre-ressources (Q.54). Cela semble particulièrement vrai pour les élèves du cheminement particulier et des secteurs professionnels de même que pour les élèves du secondaire I. En effet, une majorité des enseignants du CPP (7/8), du CPFP (4/5), de l'ISPJ (4/5) et du secondaire I (11/14) et bon nombre d'enseignants du secondaire II (8/14) et III (8/12) partagent ce point de vue.

5.3.4 La communication et la collaboration entre les intervenants

Plus des deux tiers des intervenants (61,2%) ne se considèrent pas suffisamment informés des interventions qui sont effectuées par d'autres auprès des élèves de leur classe (Q.45), principalement lorsqu'il s'agit des interventions faites par les membres de la direction. C'est le cas également pour le tuteur (43,2%) ou les intervenants du centre-ressources (45,2%). Lorsqu'on étudie les résultats par niveau d'enseignement et par secteur d'activité, on note que c'est en secondaire II que le manque d'information se fait tout particulièrement sentir. Une grande majorité de ces enseignants considère que l'information concernant les interventions effectuées auprès des élèves référés n'est pas suffisante, que ce soit en provenance du tuteur (10/14) ou de la direction (12/14).

De façon générale, la communication et la collaboration avec les intervenants du centre-ressources sont jugées meilleures que celles impliquant les autres groupes (Q.47-48). Par ailleurs, les résultats sont sensiblement les mêmes en ce qui concerne les enseignants non-tuteurs, les enseignants tuteurs, la direction, les élèves ou la famille; environ la moitié

des répondants estime qu'elles sont «adéquates». Le tableau 15 permet de constater de façon plus précise si la communication et la collaboration sont jugées de façon générale comme étant adéquates (+), plus ou moins adéquates (\pm) ou inadéquates (—).

TABLEAU 15

**L'évaluation de la qualité de la communication et de la collaboration
entre les individus concernés par le système d'encadrement**

+ adéquate \pm plus ou moins adéquate — inadéquate	COMMUNICATION			COLLABORATION		
	+	\pm	-	+	\pm	-
Entre enseignants	+	\pm		+	\pm	
Enseignants-élèves	+	\pm		+	\pm	
Enseignants-direction		\pm		+	\pm	
Enseignants-centre-ressources	+			+		
Direction-centre-ressources	+			+	\pm	
Direction-élèves	+	\pm		+	\pm	
Entre intervenants-centre-ressources	+			+		
Centre-ressources-élèves	+			+		
École-famille	+	\pm		+	\pm	

La communication entre les enseignants est perçue comme n'étant pas suffisamment «adéquate» par une majorité d'enseignants du secondaire III (10/14), du CPF (3/5), de la voie technologique (2/3) et des intervenants du centre-ressources (2/3). De plus, une grande proportion des enseignants du secondaire II (9/14), de la voie technologique (2/3) et de tous les intervenants du centre-ressources considère que la communication entre les enseignants et les élèves est «plus ou moins adéquate». Ce même problème semble d'autant plus important entre la direction et les enseignants du secondaire II (12/14) et du CPF (3/5). Pour ce qui est de l'école et la famille, ce sont surtout les enseignants du secondaire I (6/9) et du CPF (4/5), de même que les intervenants du centre-ressources qui notent une difficulté à ce niveau.

Le manque de collaboration perçu entre les divers groupes d'intervenants, la famille et les élèves n'apparaît pas nécessairement lié aux difficultés de communication. Par exemple, une majorité d'enseignants de secondaire I (7/10) remarque un manque de collaboration entre les enseignants, ce qui n'était pas le cas concernant la communication. Par ailleurs, selon une majorité d'enseignants de secondaire III (10/14), il existe un manque de collaboration entre les enseignants. Les enseignants du secondaire V (3/4) et les intervenants du centre-ressources (2/3) remarquent également un manque de collaboration entre les enseignants et les élèves. Il semble que la collaboration entre les enseignants et la direction est également plus ou moins adéquate selon l'avis de plusieurs enseignants du secondaire I (6/9), III (12/13), et V (3/4) et des intervenants du centre-ressources (2/3). De plus, les enseignants du secondaire II (11/14) affirment que leur collaboration avec les intervenants du centre-ressources fait également défaut. Aussi, il existe un manque de collaboration entre la direction et les élèves du point de vue d'une majorité d'enseignants du CPFPP (4/7). Enfin, la collaboration entre l'école et la famille est qualifiée de plus ou moins adéquate selon une forte majorité d'enseignants du secondaire II (8/14), du secondaire III (8/11) et d'intervenants du centre-ressources (3/3).

Des rencontres continues, visant à évaluer au cours de la démarche le système d'encadrement, sont prévues au cours de la démarche (Q.52). Toutefois, selon environ les deux tiers des intervenants (60,8%), ces rencontres seraient «insuffisantes». Une majorité d'enseignants des niveaux II (9/13), III (13/15), IV (6/7) et V (2/3), ainsi que du CPFPP (3/4) et des intervenants du centre-ressources (2/3) partagent ce point de vue.

En guise de synthèse, on estime que dans l'ensemble, le système d'encadrement est perçu comme étant efficace, que ce soit concernant les interventions, les études de cas ou le logiciel P.E.G.A.C.S.S. Ce système semble être un moyen efficace pour dépister

(90,2%), aider (87,8%), valoriser (88,8%) et supporter les élèves (91%), bien que la moitié des intervenants considère qu'ils manquent de moyens particuliers pour intervenir auprès des élèves en difficulté.

Par ailleurs, selon les trois quarts des intervenants, les actions réalisées à l'intérieur du système d'encadrement sont efficaces (74,3%), quoique n'étant pas jugées suffisamment rapides (67,1%), en particulier lorsqu'elles sont effectuées par la direction et par les intervenants du centre-ressources. De plus, ils sont d'avis qu'il est difficile pour les élèves référés au centre-ressources de réintégrer leur cours (62,7%). Pour ce qui est du logiciel P.E.G.A.C.S.S., l'entrée des données est considérée comme facile et rapide (89%), l'impression des dossiers est également rapide (environ 65%), malgré que les dossiers de l'élève sont jugés comme trop volumineux lors de l'impression (49,4%). Les dossiers d'élève et de groupes sont complets selon une majorité d'intervenants (environ 85%).

Lors de l'implantation du système d'encadrement, les deux tiers des intervenants considèrent avoir été suffisamment consultés et informés. Toutefois, ils jugent que la formation n'a pas été tout à fait adéquate. Une des principales difficultés rencontrées suite à cette implantation se situe principalement au niveau de la communication entre les intervenants. Environ la moitié d'entre eux ne se considère pas suffisamment informés des interventions effectuées par d'autres. Du reste, il semble que la communication et la collaboration soient plutôt adéquates entre les enseignants, les membres de la direction, les parents, les élèves et les intervenants du centre-ressources.

5.4 LES IMPACTS

La dernière catégorie de questions concerne les impacts du système d'encadrement sur la tâche des intervenants, le climat de la classe et de l'école, la communication et la col-

laboration à l'école et avec la famille, les relations avec les parents et les élèves, de même que sur la réussite éducative des élèves.

5.4.1 Sur la tâche des intervenants

Le système d'encadrement a été implanté en partie pour aider les intervenants à encadrer les élèves. Il est par conséquent utile de savoir si, dans les faits, il constitue pour les tuteurs une surcharge de travail, s'il est venu apporter un support aux intervenants, si le temps qui leur est accordé pour l'encadrement est suffisant, et enfin si le système d'encadrement est venu modifier leurs habitudes de travail.

Dans l'ensemble, les opinions concernant la surcharge de travail apportée au tuteur (Q.66) sont partagées de façon assez égale entre les trois catégories: 35% des intervenants estiment que le système d'encadrement est une surcharge, 33,8% qu'il est plus ou moins une surcharge, alors que 30% jugent qu'il ne constitue pas une surcharge pour le tuteur. Cette répartition est généralement la même lorsqu'on considère les points de vue par niveau ou par secteur d'activité. C'est en secondaire I que le système d'encadrement est davantage perçu comme une surcharge pour le tuteur (9/15) ou plus ou moins comme une surcharge (5/15).

Selon la moitié des répondants (51,9%), le système d'encadrement est venu modifier leurs habitudes de travail (Q.69). De plus, une bonne part des intervenants considère que le temps disponible pour accomplir certaines tâches prescrites n'est pas toujours suffisant (Q.68). C'est le cas notamment pour établir un contact avec les parents (61,4%), pour compléter la feuille de route des élèves sur le contrôle quotidien et périodique (50%) et pour rencontrer les élèves dépistés (50,8%).

Par contre, la grande majorité dit avoir suffisamment de temps pour entrer les cotes (74,7%), pour gérer les lettres (71,2%) et pour rencontrer les intervenants du centre-ressources (57,4%). Malgré que le système d'encadrement puisse, selon certains, constituer une surcharge pour les tuteurs, modifier les habitudes de travail et nécessiter plus de temps que celui disponible, 77,2% des intervenants estiment que le support apporté par le système d'encadrement dans leur tâche est suffisant (Q.67).

Ce sont les enseignants du secondaire I qui expriment davantage un manque de temps pour accomplir les tâches requises par le système d'encadrement, que ce soit pour entrer les cotes (7/15), compléter la feuille de route (7/9), gérer les lettres (5/11), rencontrer les élèves (8/11), établir le contact avec les parents (8/9) ou rencontrer les intervenants du centre-ressources (7/11). Les enseignants du secondaire II (6/7) et de l'ISPJ (2/3) affirment manquer de temps pour contacter les parents, alors que les enseignants du secondaire IV manquent de temps pour entrer les cotes (5/8), pour gérer les lettres (3/4), pour contacter les parents (5/5) et pour rencontrer les intervenants du centre-ressources. En grande proportion, les enseignants du secondaire III, du CPP et de la voie technologique, de même que les membres de la direction et du centre-ressources, considèrent avoir suffisamment de temps pour accomplir leurs tâches. Les enseignants du secondaire V, quant à eux, manquent de temps pour gérer les lettres et contacter les parents (2/3). Enfin, le temps n'est pas suffisant pour rencontrer les élèves et les intervenants du centre-ressources et pour contacter les parents selon une majorité d'enseignants du CFPF.

5.4.2 Sur le climat de la classe et de l'école

Selon une majorité d'intervenants (plus de 80%), le système d'encadrement a eu un impact positif sur le climat de la classe et de l'école (Q.64).

5.4.3 Sur la communication et la collaboration

Selon la moitié des répondants (Q.62-63), le système d'encadrement a facilité la communication, que ce soit entre enseignants (45,3%), entre les enseignants et les élèves (55,6%) ou entre les enseignants et la direction (41%), alors que l'autre moitié considère qu'il a plus ou moins contribué à l'améliorer. Près de la moitié des intervenants n'a pas répondu aux questions concernant les intervenants du centre-ressources et impliquant l'école et la famille. Toutefois, la majorité des personnes ayant répondu considère que la communication s'est améliorée dans tous les cas, que ce soit entre les enseignants et les intervenants du centre-ressources (83,3%), entre les intervenants du centre-ressources et les membres de la direction (76%), les élèves (84,4%) ou les membres du centre-ressources entre eux (76%). Une faible proportion d'intervenants s'est prononcée concernant la communication entre la direction et les élèves, quoique 66,7% des intervenants estiment que la communication s'est améliorée, ce qui est également le cas entre l'école et la famille (76,3%).

Les perceptions concernant la collaboration suivent à peu près les mêmes tendances qu'en ce qui concerne la communication: dans près de la moitié des cas, elle semble s'être améliorée et dans l'autre moitié, elle semble n'avoir subi aucun changement. C'est le cas pour la collaboration entre enseignants (50,8%), entre les enseignants et les élèves (52,2%), ainsi qu'entre les enseignants et la direction (43,3%). La collaboration se serait grandement améliorée entre les enseignants et les intervenants du centre-ressources (80%). Encore une fois, une faible proportion de répondants s'est exprimée concernant la direction et les intervenants du centre-ressources. Il y a toutefois 20 personnes sur 27 qui considèrent que la collaboration entre la direction et les intervenants du centre-ressources s'est améliorée, comme entre la direction et les élèves (74,3%), entre les intervenants du

centre-ressources (78,6%), entre les intervenants du centre-ressources et les élèves (82,4%). La collaboration serait meilleure entre l'école et la famille (76,3%), selon les quelques personnes ayant exprimé leur avis sur la question. Le tableau 16 présente, de façon générale, les changements survenus dans la communication et la collaboration des personnes concernées, à la suite de l'implantation du système d'encadrement.

TABEAU 16

L'évaluation des impacts du système d'encadrement sur la communication et la collaboration entre les individus concernés par le système d'encadrement.

+ adéquate ± plus ou moins adéquate — inadéquate	COMMUNICATION			COLLABORATION		
	+	±	-	+	±	-
Entre enseignants	+	±		+	±	
Enseignants-élèves	+	±		+	±	
Enseignants-direction	+	±		+	±	
Enseignants-centre-ressources	+			+		
Direction-centre-ressources	+			+		
Direction-élèves	+			+		
Entre intervenants-centre-ressources	+			+		
Centre-ressources-élèves	+			+		
École-famille	+			+		

5.4.4 Sur les relations avec les parents

Il semble que le système d'encadrement ait également eu des impacts positifs sur la relation avec les parents (Q.65). D'après la grande majorité des intervenants, il semble avoir contribué à mieux les informer concernant l'évolution de leur enfant à l'école (98,4%), à les impliquer plus dans le développement de leur enfant (89,5%) et à favoriser davantage de rencontres avec eux (78%).

Les enseignants du secondaire I, du CPP, de l'ISPJ, de la voie technologique, ainsi que les membres de la direction et du centre-ressources perçoivent davantage une amélioration de la relation avec les parents à la suite de l'application du système d'encadrement que les autres groupes.

5.4.5 Sur les relations avec les élèves

Selon l'utilisation actuelle du système d'encadrement, la très grande majorité des intervenants estime que les élèves sont respectés (96,4%) et sont écoutés (93,3%) (Q.43). Les avertissements donnés à l'élève viseraient davantage à lui faire prendre conscience de ses difficultés (64%). Les autres répondants considèrent que les avertissements le rendent «craintif» (15,6%) ou «négatif» (12,5%). Une faible proportion d'intervenants (7,4%) sont d'avis que les avertissements n'ont aucun effet sur l'élève (Q.72).

Pour ce qui est des remarques positives, la majorité des répondants (73,1%) croit qu'elles contribuent à améliorer l'estime de soi des élèves et 11,9% qu'elles favorisent leur sentiment de compétence et améliorent la relation intervenant-élève (10,4%) (Q.73). Les autres répondants (4,5%) ont répondu qu'elles amenaient un effet autre, sans toutefois les avoir précisées.

Afin de savoir si le système d'encadrement est pris au sérieux par les élèves, seuls les points de vue des enseignants sont considérés et ce, pour les élèves de leur niveau (Q.74). Les enseignants du niveau I (14/15) estiment que les élèves prennent le système d'encadrement au sérieux. Ce ne serait toutefois pas le cas, au fur et à mesure que l'on monte en niveau. En effet, une plus faible proportion d'enseignants de secondaire II (9/14) et de secondaire III (6/13) affirme que le système est pris au sérieux par les élèves

de leur niveau. Cela est encore plus vrai pour les élèves du secondaire IV; seulement un enseignant affirme que le système est pris au sérieux. Par ailleurs, une majorité d'enseignants du secondaire V (3/4), du CPP (8/8), du CPFP (3/5) et de l'ISPJ (3/3) considère que les élèves de leur niveau prennent le système d'encadrement au sérieux. Les enseignants de la voie technologique ne se sont pas prononcés sur le sujet. Selon les membres de la direction, le système d'encadrement est pris au sérieux par les élèves du secondaire I et II, du CPP, du CPFP et de l'ISPJ. C'est le cas pour les élèves du secondaire I, III et du CPP, selon les intervenants du centre-ressources.

5.4.6 Sur la réussite éducative des élèves

Le système d'encadrement semble avoir eu un impact positif sur les comportements des élèves, selon 83,9% des répondants. Il a également contribué, selon certains, à responsabiliser les élèves (67,4%), à diminuer la violence à l'école (64%), à diminuer les absences non motivées (58,1%), à augmenter l'image positive des élèves (56,5%), à influencer leur rendement scolaire (41,9%) et à augmenter leur motivation à l'école (41,9%) (Q.70).

Les résultats positifs sur la réussite éducative des élèves ont principalement été remarquées par les enseignants du secondaire I, du CPP, de l'ISPJ et de la voie technologique, de même que par les membres de la direction et des intervenants du centre-ressources. Ces intervenants ont noté des améliorations à tous les niveaux, à l'exception des enseignants du secondaire I et du CPP qui n'ont pas remarqué d'amélioration sur le rendement scolaire de leurs élèves à la suite de l'application de ce système d'encadrement.

En résumé, l'application du système d'encadrement aurait surtout eu des impacts positifs, sur le support apporté aux intervenants dans leur tâche (77,2%), de même que sur le climat de la classe et de l'école (80%). De plus, il semble que les relations interpersonnelles se soient améliorées. Il en est de même de la communication selon près de la moitié des intervenants. Cette amélioration s'est surtout fait sentir entre les enseignants et les intervenants du centre-ressources (80%). Ensuite, des impacts ont également été observés relativement à la relation avec les parents. Ces derniers sont mieux informés de l'évolution de leur enfant (98,4%) et peuvent davantage s'impliquer dans son développement (89,5%). L'implantation du système d'encadrement a favorisé un plus grand nombre de rencontres avec eux (78%).

Par ailleurs, la presque totalité des répondants estime que les élèves sont respectés (96,4%) et écoutés à l'intérieur de la démarche d'encadrement. Les avertissements servent davantage à faire prendre conscience à l'élève de ses difficultés (64%), alors que les remarques positives contribuent à améliorer l'estime de soi des élèves (73,1%). Aussi, le système d'encadrement a contribué à améliorer les comportements des élèves (83,9%), à les responsabiliser (67,4%), à diminuer la violence à l'école (64%) et les absences non motivées (58,1%), à augmenter l'image positive que les élèves ont d'eux (56,6%), ainsi que leur rendement et leur motivation scolaire (41,9%).

Par contre, l'application du système d'encadrement semble avoir eu pour effet d'alourdir la tâche des intervenants. D'ailleurs, près des deux tiers des intervenants considèrent que le système d'encadrement est une surcharge de travail pour le tuteur. De plus, plusieurs intervenants disent manquer de temps surtout pour établir le contact avec les parents (61,4%), pour compléter la feuille de route du contrôle quotidien et pour rencontrer les élèves (50%). Par contre, ils ont pour la plupart suffisamment de temps pour entrer les

cotes (74,7%), pour gérer les lettres (76,2%) et pour rencontrer les intervenants du centre-ressources (57,4%). Enfin, pour environ la moitié des répondants (51,9%), le système d'encadrement est venu modifier leurs habitudes de travail.

CHAPITRE VI

Discussion des résultats et conclusion

En premier lieu, un bref retour sur la situation qui précédait l'implantation du système d'encadrement sera effectué, afin de faire ressortir les principales difficultés qui étaient alors vécues par les intervenants et les mesures qui avaient été prises pour contrer chacune d'elles. En second lieu, les résultats de l'application seront discutés, en vue d'effectuer un bilan de cette implantation et ce, après trois années d'application .

6.1 LES DIFFICULTÉS INITIALES VÉCUES PAR LES INTERVENANTS DANS L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES ET LES MESURES PRISES POUR LES CONTRER

Avant l'implantation et le développement du système actuel, les intervenants scolaires éprouvaient certaines difficultés dans l'encadrement des élèves. Celles qui nous sont apparues les plus importantes sont le manque de suivi auprès de l'ensemble des élèves et le manque de communication et de collaboration, ainsi que le manque de concertation et de coordination des actions entre les intervenants, les élèves et sa famille.

Le manque de suivi pouvait s'expliquer par la lourdeur que présentait la gestion des dossiers des élèves. En effet, les intervenants ne disposaient pas suffisamment de temps pour compiler systématiquement leurs observations au sujet de tous les élèves. C'était le cas également pour les enseignants tuteurs qui devaient regrouper et compiler les observations des divers intervenants de manière à tracer un portrait général de la situation que vit chaque élève. Par conséquent, les interventions réalisées restaient davantage ponctuelles. Il semblait difficile, dans ce contexte, d'agir dès les premières manifestations du problème. D'ailleurs, les interventions étaient le plus souvent de type curatif; elles servaient surtout à réduire les crises qui survenaient plutôt qu'à les prévenir.

Pour améliorer le suivi des élèves, le Programme d'Encadrement et de Gestion des Apprentissages de Comportements Scolaires et Sociaux (P.E.G.A.C.S.S.) a été proposé par le psychoéducateur de l'école. Ce programme informatisé vise à diminuer le temps et l'énergie nécessaires au traitement du dossier de chaque élève, et à permettre le recueil systématique des informations concernant les comportements de chacun. Il a donc été possible, par le P.E.G.A.C.S.S., de suivre la progression de chaque élève et, de cette manière, de dépister les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent.

Pour assurer un support, de même que pour favoriser les échanges et la collaboration autant aux élèves qu'aux enseignants, un centre-ressources a été aménagé. De plus, les enseignants ont été regroupés par cellules, c'est-à-dire selon leur niveau d'enseignement ou leur secteur d'activité. En collaborant étroitement avec les membres de la direction de leur niveau d'enseignement, ces regroupements devaient également faciliter entre eux leurs échanges.

Comme il a été mentionné précédemment, l'absence de concertation et de coordination entre les intervenants constituait une troisième difficulté majeure. On peut supposer que cette difficulté était due à un manque de précision du cadre de référence, particulièrement au niveau des rôles, de la démarche et des interventions que chacun devait effectuer au cours de celle-ci. En ce sens, le P.E.G.A.C.S.S., qui favorise l'élaboration d'un cadre de référence, devait permettre la clarification des objectifs et la précision des rôles et de la démarche d'encadrement.

La prochaine section tente de faire la lumière sur les résultats de l'application du système d'encadrement, à savoir s'il a permis d'améliorer la situation initiale. Chacune des trois difficultés sont reprises et discutées, en considérant les points de vue des intervenants.

6.2 LES RÉSULTATS DE L'APPLICATION DU SYSTÈME D'ENCADREMENT

Selon les résultats du questionnaire, on constate qu'actuellement, près de 98% des intervenants sont très favorables à l'implantation du système d'encadrement. D'ailleurs, la grande majorité disent l'utiliser (92,6%). De plus, pour 80,9% d'entre eux, il est indispensable au bon fonctionnement de l'école. D'ailleurs, une enquête, réalisée auprès des élèves à la fin de l'année scolaire 1994-95, révèle que 82,3% d'entre eux sont favorables au maintien du système d'encadrement. Aussi, plus de 80% estiment que le climat de l'école et de la classe s'est grandement amélioré. Devant une telle participation et une attitude favorable envers le système d'encadrement, on peut supposer qu'il produit les résultats attendus. Mais qu'en est-il réellement? A-t-il atteint ses objectifs?

On espérait par l'implantation du système d'encadrement améliorer, entre autres, le suivi de les comportements des élèves et par conséquent le dépistage de leurs difficultés. Pour ce faire, rappelons que l'école s'est munie d'un programme de gestion informatisé. Selon les résultats de l'enquête, le programme permet effectivement de dépister rapidement les élèves en difficulté selon l'avis d'une très grande majorité des répondants (90,2%). Il est donc possible aux intervenants, par ce dépistage précoce, d'aider l'élève (87,8%) et de le supporter dans son cheminement personnel et scolaire (91%) et ce, de manière efficace. De plus, ils disent avoir suffisamment de temps pour entrer les remarques à l'ordinateur (74,7%) et pour gérer les lettres des parents (71,2%) au moyen du P.E.G.A.C.S.S.. L'entrée des données est considérée comme étant facile et rapide selon une grande majorité des intervenants (89%). Enfin, l'impression des dossiers semble également assez rapide (65%).

Le P.E.G.A.C.S.S. semble être considéré comme étant un très bon outil de gestion, mais n'est évidemment pas le seul responsable de l'efficacité des actions éducatives. En fait, dès que l'élève est identifié comme ayant des difficultés ou ayant des comportements à valoriser, le succès de l'intervention revient aux intervenants. À ce titre, les résultats du questionnaire démontrent que les interventions réalisées sont efficaces selon les trois quarts des répondants. De surcroît, une grande majorité d'entre eux (83,9%) estime que le système d'encadrement a eu un impact positif sur les comportements des élèves, premier indicateur de l'efficacité de leurs actions éducatives. Pourtant, la moitié d'entre eux se plaignent d'un manque de moyens pour intervenir efficacement. Il semble donc que les moyens actuels d'intervention soient efficaces, bien qu'encore insuffisants.

Le système d'encadrement a également été implanté pour faciliter la collaboration et la communication entre les intervenants, les parents et les élèves. Malgré que plus des deux tiers des répondants (68,8%) considèrent que le système d'encadrement constitue une surcharge pour le tuteur et disent manquer de temps pour rencontrer les parents (61,4%), les réponses au questionnaire révèlent que, selon la grande majorité des intervenants (77,2%), le support apporté par le système d'encadrement a été adéquat.

De plus, les parents se sont davantage impliqués dans le cheminement de leur enfant (89,5%), et ont d'autant plus été rencontrés par les intervenants (78%). Cette plus grande participation des parents peut s'expliquer, comme le pense la presque totalité des répondants (98,4%), par le fait que ces derniers sont systématiquement informés en cas de difficulté ou de réussite de leur enfant. Il est toutefois important de noter qu'environ les deux tiers des intervenants disent ne pas avoir suffisamment de temps pour établir un contact suivi avec les parents.

Pour ce qui est de la relation avec les élèves, ceux-ci seraient respectés (96,4%) à l'intérieur de la démarche d'encadrement, selon la très grande majorité des intervenants. À ce titre, les résultats d'une enquête conduite par les intervenants du centre-ressources auprès des élèves à la fin de l'année scolaire 1994-1995, corroborent ce fait: 82,3% disent se sentir respectés. Par ailleurs, un autre aspect de la relation avec les élèves, ayant été amélioré au dire d'une très grande majorité des répondants au questionnaire (88,8%), porte sur les outils mis à leur disposition, leur permettant de valoriser les progrès et les réussites des élèves. Cela semble également avoir facilité les échanges et la coopération entre les enseignants et les élèves. En effet, selon Imbault (1994), la valorisation et l'aide constituent des éléments-clés en vue d'une relation harmonieuse entre l'élève et l'enseignant.

En ce qui concerne les relations entre les intervenants, l'impact n'apparaît pas aussi positif. En effet, seulement la moitié d'entre eux disent avoir observé une amélioration au niveau de la collaboration et de la communication entre collègues. D'ailleurs, une bonne partie ne se considère pas suffisamment informée des interventions effectuées par les autres. Il est vrai que l'information au sujet des comportements des élèves est disponible pour toutes les personnes concernées, alors que celles qui ont trait aux interventions ne sont accessibles que par le coordonateur du système d'encadrement au centre-ressources. Comme une majorité des intervenants (57,4%) considère ne pas disposer suffisamment de temps pour rencontrer le coordonateur, il n'est donc pas surprenant de constater un manque de communication entre eux.

On ne pourrait cependant pas limiter l'explication de ces difficultés au seul fait que la circulation de l'information comporte des lacunes. Pour favoriser un bon travail d'équipe, il va de soi que les rôles de chacun, ainsi que les objectifs et la démarche d'encadrement

doivent être clairement définis. Rappelons que le système d'encadrement avait justement cette ambition, par l'établissement d'un cadre de référence précis.

Toutefois, les résultats démontrent toujours un manque de clarté concernant les rôles des enseignants-tuteurs selon plus de la moitié des intervenants, bien que pour les deux tiers des répondants, les objectifs apparaissent clairement définis (67,4%). Cela se révèle également par l'ambiguïté des points de vue concernant l'implication de ces derniers à l'intérieur de la démarche. Une bonne majorité des répondants (68,8%) est d'avis que les tuteurs sont surchargés, alors que d'autres (59,3%) considèrent qu'ils n'ont pas assez de place à l'intérieur de la démarche d'encadrement. On ne semble donc pas s'entendre sur les rôles et les responsabilités de chacun. Ils vont même jusqu'à dire que certains se déchargent de leurs responsabilités par un tel système, dont principalement les enseignants non-tuteurs.

Si effectivement certains se déresponsabilisent ou font un usage abusif des remarques et des références, cela pourrait expliquer le fait que les interventions de la direction et des intervenants du centre-ressources ne soient pas effectuées assez rapidement, comme le faisait remarquer une bonne partie des répondants au questionnaire. En effet, moins de 40% d'entre eux estiment que les interventions du centre-ressources ne sont pas suffisamment rapides, alors que 60% portent la même opinion concernant les membres de la direction.

En plus de créer un débordement de travail à la direction et au centre-ressources, cela peut conduire à démotiver certains intervenants concernant leur participation au système, plus particulièrement si certains se déresponsabilisent ou en abusent. Justement, près du tiers des répondants (27,9%) au questionnaire avouent que leur motivation à

utiliser le système d'encadrement a diminué depuis l'année précédente. Ce fait est d'autant plus marqué lorsque près des deux tiers (56,8%) estiment que leurs collègues ne sont plus autant motivés qu'ils l'étaient antérieurement.

Bref, le fait que certains soient perçus comme ne prenant pas leurs responsabilités dans l'encadrement des élèves peut entraîner une baisse de motivation à utiliser le système, et donc à réduire leur collaboration à une démarche d'intervention commune. De plus, l'ambiguïté concernant le cadre de référence peut, en partie, justifier ce manque de collaboration. Cependant, il serait illusoire de croire qu'une définition plus précise du cadre de référence, sur papier, puisse à elle seule réduire cette difficulté. Il semble plutôt que le problème surgisse des conceptions que les intervenants ont de l'encadrement. En fait, pour renforcer la collaboration entre les intervenants, il serait souhaitable qu'ils aient le sentiment de poursuivre des buts communs.

Or, une bonne partie des répondants (43,8%) estime que certains enseignants et membres de la direction ne poursuivent pas les mêmes buts. D'ailleurs, lorsqu'on interroge les intervenants, ils disent en grande majorité (80,6%) utiliser le système d'encadrement pour supporter les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire. Ce n'est toutefois pas le cas lorsqu'ils se prononcent concernant l'utilisation qu'en font leurs collègues; la moitié considère que ces derniers l'utiliseraient pour résoudre des problèmes de discipline plutôt que pour apporter de l'aide aux élèves.

Cette divergence se révèle également au plan de la pratique. Les intervenants sont d'avis que le système d'encadrement n'est pas appliqué de la même façon par l'ensemble de leurs collègues: seulement la moitié l'utiliserait selon le protocole d'intervention, alors qu'un quart en ferait usage selon ses besoins, et l'autre quart l'utiliserait de façon abusive.

On constate donc que les conceptions et les pratiques individuelles ne s'inscrivent pas toujours dans une démarche collective. Sans toutefois entrer dans les détails, on peut proposer ici deux pistes d'action. D'abord, pour éviter qu'à plus ou moins long terme les intervenants se désengagent du système d'encadrement, il apparaît pertinent que l'école se donne des mécanismes visant à favoriser un partage de leurs conceptions et pratiques individuelles, de manière à les amener à transformer celles-ci progressivement. Il peut être vain, en effet, d'espérer un changement dans les pratiques des intervenants, sans qu'une réelle transformation s'opère d'abord dans leurs croyances. En réalité, un changement ne peut être réalisé s'il est imposé de l'extérieur, il doit au préalable être compris et accepté par les intervenants. En ce sens, il serait souhaitable que les intervenants soient amenés à confronter, justifier et préciser entre eux leurs conceptions de manière à les faire évoluer. Cette évolution pourrait favoriser, de façon sous-jacente, le renouveau du système d'encadrement.

Ensuite, ce qui demeure essentiel, pour accroître l'efficacité de l'action des intervenants, c'est d'aider les participants à réduire l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée, comme le stipule la loi d'Argéris et Schön (St-Arnaud, 1992). Cela signifie qu'il serait souhaitable pour tout intervenant de tendre vers une cohérence entre ses conceptions personnelles et ses agirs. Une réflexion approfondie de ses agirs quotidiens, de même que le partage avec ses collègues peuvent être une voie vers la recherche de cette cohérence.

6.3 CONCLUSION

Malgré la quantité et la diversité des moyens mis en place en matière d'encadrement et d'intervention pour contrer le phénomène de l'inadaptation scolaire, on observe un

maintien de l'absentéisme à l'école, des troubles de la conduite et du comportement, de l'indiscipline, et un taux de décrochage élevé. Dans les 30 dernières années, plusieurs explications sont proposées afin de mieux comprendre les facteurs à l'origine de ce phénomène.

D'abord, les caractéristiques personnelles de l'élève et son environnement familial ont servi de justification au problème. La réponse suggérée pour réduire l'inadaptation scolaire était donc d'intervenir directement sur ses caractéristiques, en tentant de l'amener à se conformer aux exigences de son environnement, ce qui a donné lieu à l'approche interventionniste. Toutefois, les limites de cette approche ont amené certains chercheurs et éducateurs à orienter leurs réflexions vers le milieu scolaire comme cause première de l'inadaptation. Dans un second mouvement se déroulant dans les années '70, on pensait que l'inadaptation à l'école résultait d'une réponse inadéquate de l'environnement face aux besoins des élèves concernés. On assista donc à l'avènement d'une nouvelle approche non-interventionniste, qui visait plutôt à adapter l'école aux caractéristiques de l'élève.

Bien que ces deux approches aient permis l'élaboration de principes, de stratégies et de techniques d'intervention variés, elles n'ont pas produit les résultats souhaités. Partant de cette réflexion et de l'expérimentation réalisée auprès des élèves en situation d'inadaptation scolaire, une autre approche a par la suite émergé. Elle tente de mieux comprendre l'interaction existant entre l'élève, son milieu familial et l'école, puisque ces dimensions constituent tout autant de facteurs explicatifs de ce phénomène.

Pour mettre de l'avant une approche d'encadrement interactionniste, un changement de mentalité est nécessaire. En effet, l'approche interventionniste semble toujours être prédominante, puisque les mesures actuellement utilisées dans les écoles québécoises pour

contrer l'inadaptation scolaire sont curatives et punitives. De plus, un type de gestion disciplinaire autoritaire semble persister dans les écoles.

Si l'on souhaite amener les jeunes à devenir des adultes responsables, il est nécessaire de leur redonner leur pouvoir, à la fois sur leur projet éducatif et sur leur devenir. Comme le pense Jacquart, notre rôle, en tant qu'éducateurs, est de "créer des conditions permettant aux hommes de se faire eux-mêmes". À ce titre, le système d'encadrement ici proposé, semble être un moyen efficace pour non seulement réduire le phénomène d'inadaptation scolaire, mais également pour donner le goût aux élèves d'être et de devenir des personnes responsables et autonomes.

De toute évidence, ce système d'encadrement semble avoir eu des impacts sur la réussite éducative des élèves, sur les relations interpersonnelles et sur le fonctionnement de cette école. La démarche d'encadrement, impliquant une équipe multidisciplinaire et fonctionnant par étapes, semble avoir facilité l'amélioration de plusieurs conditions d'encadrement, notamment au niveau du suivi des élèves, et de la concertation entre les intervenants et la famille. On pense que cette amélioration est tributaire du programme informatisé de gestion, qui permet une tenue systématique des dossiers de tous les élèves, tout en facilitant entre les intervenants les échanges d'informations concernant l'évolution de leurs comportements. En plus de réduire le temps nécessaire au traitement des dossiers, P.E.G.A.C.S.S permet d'impliquer les parents à la démarche d'encadrement, de personnaliser les interventions auprès des élèves, de valoriser leurs progrès et leurs réussites, de même que de créer des moments où l'élève peut être écouté et aidé. En ce sens, le centre-ressources constitue un lieu privilégié pour compléter les actions éducatives déjà amorcées par les enseignants et la direction. Il permet également de favoriser le contact avec les parents, comme avec les intervenants. Pour sa part, la classe-ressources tient son utilité du

fait qu'elle constitue une mesure transitoire, et non une classe fermée, n'ayant pas d'étiquette à sa porte d'entrée. L'élève, qui nécessite un suivi plus serré, peut y retrouver un soutien temporaire, le temps lui étant nécessaire pour retrouver un fonctionnement normal en classe ordinaire. Enfin, l'organisation par cellules semble favoriser l'échange entre les enseignants et la direction, car elle présente l'avantage d'amener les intervenants à se concerter.

L'école étudiée a fait un grand pas vers l'amélioration de sa démarche d'encadrement auprès des élèves. D'ailleurs, ceux-ci sont maintenant tous suivis de façon individuelle. Par contre, une légère baisse de motivation semble réduire actuellement la participation des intervenants au système d'encadrement. À quoi l'attribuer?

Il ne semble pas qu'elle dépende de l'organisation ou du fonctionnement du système d'encadrement actuel, bien que de légers réajustements y soient nécessaires. Dans son ensemble, le système d'encadrement apparaît, rappelons-le, être perçu comme étant efficace et générant des impacts positifs. Par ailleurs, le fait que les intervenants appliquent ce système à partir de leurs motivations individuelles semble poser un problème important, étant donné qu'ils devraient s'engager à une démarche collective.

Cependant leurs différentes façons de concevoir l'inadaptation scolaire et leurs rôles pour réduire ce phénomène risquent de les amener à l'appliquer de manières aussi différentes. On ne peut malheureusement pas, avec les données actuelles, approfondir notre réflexion à ce sujet. On constate ici les limites inhérentes à l'enquête réalisée dans cette étude.

D'abord, il serait souhaitable, dans une recherche subséquente, d'approfondir ce premier problème identifié, à savoir ce qui favorise la participation des intervenants au système d'encadrement. À cette fin, la thèse de Turcotte (1991), peut être d'un grand apport aux personnes désireuses de s'investir en ce sens. Par ailleurs, de nombreuses questions, suscitées par l'ampleur du système d'encadrement, demeurent encore sans réponses. Il serait par exemple intéressant de mieux saisir l'impact de l'encadrement sur l'évolution de l'élève, que ce soit au niveau de ses comportements ou de son épanouissement personnel. De plus, on s'interroge toujours sur la façon dont les intervenants peuvent utiliser ce système en cohérence avec leur tâche, qu'on pense à l'enseignant dans la gestion de sa classe, aux membres de la direction dans leur supervision scolaire, ou aux professionnels dans le suivi qu'ils assurent auprès des élèves.

Par ailleurs, il pourrait être pertinent d'implanter ce modèle d'encadrement dans d'autres écoles. En ce sens, la polyvalente en question constitue un environnement idéal pour étudier les conditions favorables à l'importance d'un tel système et pour mieux comprendre le processus de changement à planifier, ce qui pourrait accroître les chances de succès d'un tel projet.

Bien que limitée, la recherche offre, de façon détaillée, un portrait d'ensemble nous permettant de mieux saisir le système d'encadrement et présente les perceptions des intervenants scolaires au terme des trois années d'expérimentation concernant son cadre de référence et son application, ses impacts et son efficacité. Puisse ces résultats fournir des pistes de recherche et d'action intéressantes pour améliorer les conditions de l'encadrement à l'école, et accroître les chances de réussite personnelle et scolaire de chaque élève.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

- ASHTON, P. et URQUHART, C. (1988). *Detrimental Effects of Mandated Models of Discipline on the Practice of Teaching*. Rapport de recherche, January.
- AUDY, P., RUPH, F. et RICHARD, M. (1993). «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.)», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, p.151-189.
- AZZAM, S. (1984). *Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles française de la C.E.C.M.* Montréal: C.E.C.M.
- BERTALANFFY, L. (1973). (trad. Jean Benoist Chabrol). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- BOIVIN, G. et PLANTE-PROULX, L. (1989). *Les services d'encadrement et de surveillance à l'école: guide d'orientation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- BOUDREAULT, G. et FONTAINE, S. (1983). *Les défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*. Québec: Le Conseil.
- CAOUILLE, C. E. (1992). «L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation scolaire», dans *Si on parlait d'éducation?. Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB éditeur, p.124-136).
- COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX (1986). *Les Actes des états généraux sur la qualité de l'éducation: objectif 100%. Synthèse des discussions en ateliers*. Québec: Gouvernement du Québec.
- COTÉ, C. (1992). *La discipline en classe et à l'école*. Montréal: Guérin.
- COTÉ, R. (1989). *La discipline scolaire une réalité à affirmer*. Montréal: Agence d'Arc.
- CRESPO, M. et COURNOYER, M. (1978). *École polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire*. Montréal: C.E.C.M.
- CURWIN, R.L. et MENDLER, A.N. (1980). *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Reston (Va): Reston Publishing Company.
- DEIGHTON, L.C. (1971). *The Encyclopedia of Education*. New York: The MacMillan & The Free Press.

- DOUCET, S. (1986). *Pour un diagnostic organisationnel du secteur d'activités des services aux Étudiants*. Trois-Rivières, (document inédit).
- EBEL, R.L., NOLL, V.H. et BAUER, R.M. (1969). *Encyclopedia of Education Research*. London: The MacMillan Company.
- GAGNON, C. et BUSSIÈRES, J. P. (1982). *Système d'encadrement des Etudiants: services complémentaires à l'élève. Gestion généralisée de la relation d'aide et la motivation étudiante : polyvalente Jonquière 1978-79 à 1982-83*. Jonquière, (document inédit).
- GOTTFREDSON, D. C. (1986). *Promising Strategies for Improving Student Behavior*. Washington (DC): National Inst. of Education.
- GROSSNICKLE, D. R. et SESKO, F. P. (1985). *Promoting Effective Discipline in School and Classroom. A Practioner's Perspective*. Virginia : National Association of Secondary School Principles.
- GUSHEE, M. (1984). *Student Discipline Policies*. Washington (DC): National Institute of Education.
- HOWICK, W. H. (1984). *Towards a Theoretical Basis for Programs of Student Behavior*. Rapport présenté à la Annual Convention of the American Educational Studies Association, San Francisco.
- IMBAULT, P. (1994). *La gestion des comportements à l'école. Guide d'intervention-milieu*. Cadre d'organisation T.C. du service régional de soutien, (document inédit).
- KNOFF, H. M. (1984). «Conceptualizing Discipline: A School Psychologist's Perspective», *NASSP Bulletin*, vol. 68, n° 471, p.80-85.
- LAROCHELLE, M. (1984). *Guide d'élaboration des programmes des services personnels aux élèves de l'école et des orientations des services personnels aux élèves de la commission scolaire : éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: La Direction régionale.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel sur l'éducation*. Montréal: Larousse.
- LEMOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1989). *Guide d'application sur les mesures extrêmes : la suspension, l'expulsion, l'abandon et le signalement à la Direction de la protection de la jeunesse : à l'usage des commissions scolaires: régions de Québec et de Chaudière-Appalaches*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1990). *La Formation générale des jeunes: l'Éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire : instruction 1991-1992*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Cadre d'organisation des services éducatifs adaptés à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental: éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MITZEL, H.E. (1982). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: The Free Press.
- NADEAU, B. (1982). *Programme d'activités complémentaires "B-C-D" : recherche-action sur la gestion et l'animation des programmes élaborés par la Direction générale des réseaux, MEQ pour l'école polyvalente à Paspébiac*. Paspébiac, (document inédit).
- PARENT, G., PAQUIN, A. (1994). «Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p.697-718.
- POLIQUIN-VERVILLE, H. et ROYER, E. (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. MEQ 9192-0235. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- RINGER, M.M. et DOER, P.F. (1993). «Behavior Problems in the Classroom: A National Survey of Interventions Used by the Classroom Teachers», *Psychology in School*, vol. 30, p.168-175.
- RIVERIN-SIMARD, D. et ALAIN, E. (1980). *Intégration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire*. Québec: Commission scolaire régionale Chauveau.
- SAINT-ONGE, J. (1987). *Les modes d'organisation des dossiers d'élève et la formalisation de la relation d'aide à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer: analyse et orientations*. Québec: Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de recherche et de développement.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Communication présentée à la SOREAT, Abitibi-Témiscamingue.
- STAATS, W. A. (1975). *Béhaviorisme social*. Québec: Éditions Behaviora.
- TREMBLAY, R. (1993a). *Stratégies d'intervention auprès des élèves qui présentent un difficulté de comportement. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires*. Commission scolaire de La Jeune-Lorette, (document inédit).

- TREMBLAY, R. (1993b). *La prévention des difficultés de comportement en classe. Série École et comportement*. Québec: Ministère de l'éducation.
- TREMBLAY, R. (1994). *L'intervention auprès des écoliers qui manifestent une difficulté de comportement*. Québec, (document inédit).
- TREMBLAY, R. et ROYER, E. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec: Ministère de l'éducation.
- TRUDEL, R. et ANTONIUS, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- TURCOTTE, D. (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire: une analyse stratégique*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Thèse de doctorat.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). «La modélisation et la simulation», dans J.-M. Van der Maren (1995), *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- WAYSON, W.W. et PINNELL, G.S. (1985). «Discipline and conduct in schools», dans T. Husen et T.N. Postlethwaite (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. Toronto: Pergamon Press, vol. 3, p.1405-1408.
- WOLFGANG, C.H. et GLICKMAN, C.D. (1980). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers*. Boston (Ma.): Allyn and Bacon.
- WRIGHT, L. S. (1982). «The Use of Logical Consequence in Counseling Children», *School Counselor*, vol. 30, n° 1, p.37-49.

ANNEXE 1

**Liste des remarques positives
et des règlements de la polyvalente de La Baie
pour l'année scolaire 1994-1995**

**Liste des remarques positives et des règlements de la polyvalente
de La Baie pour l'année scolaire 1994-1995.**

REMARQUES POSITIVES	RÈGLEMENTS
<p>Catégorie d'ordre interpersonnel: R01 Fait attention et respecte les autres R02 Toujours disponible pour rendre service aux autres R03 Aide ses camarades dans leurs travaux scolaires R04 Démontre un comportement amical envers les autres R05 Agit en leader et aime servir de guide aux autres R06 Coopère et travaille volontiers avec les autres R07 Mention pour son implication dans le milieu scolaire</p> <p>Catégorie d'ordre personnel: R08 Digne de confiance dans sa façon d'agir et de penser R09 Sens de l'action et participe volontiers aux activités R10 Amélioration remarquable dans son comportement R11 Responsable et capable de prendre ses affaires en main R12 Démontre beaucoup d'initiative lors de tâches à accomplir R13 Méthodique et capable de rencontrer les exigences prévues malgré les difficultés rencontrées R14 Énergique et manifeste souvent le désir de passer à l'action</p> <p>Catégorie d'ordre pédagogique: R15 Amélioration remarquable dans l'effort au travail R16 Amélioration remarquable dans ses résultats académiques R17 Bonne concentration lors des tâches à accomplir R18 Est très attentif en salle de classe (bonne écoute) R19 Effort de travail soutenu et constant R20 Remet un travail soigné et bien fait R21 Travail remis sans faute de français R22 Maximum de résultats dans une récitation de leçon R23 Obtient la note maximale pour un test R24 Observe les règles et répond aux attentes des professeurs R25 Effort au travail exceptionnel R26 Performances académiques exceptionnelles</p>	<p>Catégorie d'ordre interpersonnel: A01 Un langage grossier et irrespectueux envers autrui A02 Un manque de respect envers un membre du personnel A03 Un comportement qui perturbe de façon temporaire le climat éducatif de la classe A04 Des comportements jugés non hygiéniques à l'égard des autres, de l'environnement physique et naturel A05 Une circulation bruyante A06 Un manque de respect du matériel des autres A07 Un manque de propreté ou de civisme dans les salles de bain</p> <p>Catégorie d'ordre personnel: A08 Arrive en retard au cours de façon non motivée A09 Ne commence ou ne termine pas son travail en temps A10 N'apporte pas son matériel en salle de classe A11 Ne remet pas son devoir * A12 Ne fournit pas un effort au travail suffisant A13 Ne respecte pas les consignes ou les exigences de l'enseignant A14 Plagie (donne automatiquement la note zéro) A15 Mâche de la gomme et/ou mange dans les endroits non prévus à cette fin A16 N'apporte pas son costume d'éducation physique pour le cours A17 Ne respecte pas une tenue vestimentaire convenable (référence au code d'éthique de la polyvalente de La Baie)</p> <p>Catégorie d'ordre légal: A18 L'usage du tabac est permis uniquement dans les endroits prévus à cette fin A19 Absentéisme non motivé (Référence au code d'éthique de la polyvalente de La Baie)</p> <p>Catégorie d'ordre sécuritaire: A20 De menace ou de chantage A21 De harcèlement sexuel (physique et verbal) A22 D'un manque de respect grave envers un membre du personnel ou un autre élève A23 De gestes prémédités provoquant des blessures envers une autre personne A24 De batailles ou d'agressions physiques A25 De vols A26 De bris majeurs (vandalisme) A27 De consommation et/ou de vente de drogues A28 De consommation et/ou de vente d'alcool</p>

* L'élève se présentant sans avoir complété ses devoirs se verra référé immédiatement au centre multi-ressources, à moins d'une raison valable.

ANNEXE 2

**Questionnaire d'évaluation
du modèle d'encadrement
et de P.E.G.A.C.S.S**

ÉVALUATION DU MODÈLE D'ENCADREMENT ET DE PEGACSS

QUESTIONNAIRE

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX:

Catégorie de personnel:

- enseignant tuteur direction
 professionnel non-enseignant
 personnel de soutien

Niveau d'enseignement:

- sec. I
 sec. II
 sec. III
 sec. IV
 sec. V
 CPP100 CPP200 CPP300
 CPFP
 ISPJ
 voie techno.

Expérience:

- 0-5 ans 6-10 ans
 11-15 ans 16-20 ans
 21-25 ans 26-30 ans
 plus de 30 ans

CLARIFICATION

Dans le présent questionnaire, lorsque l'on parle de modèle d'encadrement, on entend:

- le logiciel
- les activités du Centre-ressources
- le rôle de chacun des intervenants dans le modèle

<p>1. Classez, selon vous, par ordre d'importance, les buts poursuivis par le modèle d'encadrement? (1 étant le plus important et 6 étant le moins important)</p> <ul style="list-style-type: none"> - assurer un suivi et un support à tous les élèves - assurer le bon fonctionnement de l'école - dépister les élèves en difficulté et intervenir auprès d'eux - responsabiliser tous les élèves - supporter les intervenants scolaires dans l'encadrement des élèves - favoriser la réussite scolaire des élèves 	<p>— — — — — —</p>	<p>Ne pas écrire dans cette partie.</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
<p>2. Les objectifs du modèle d'encadrement sont-ils clairement définis?</p>	<p>oui +ou- non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>7</p>
<p>3. D'après vos observations, est-ce que les intervenants suivants poursuivent le même but?</p> <ul style="list-style-type: none"> - les intervenants du centre-ressources - les membres de la direction - les enseignants 	<p>oui +ou- non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>8 9 10</p>
<p>4. Est-ce que le tuteur a suffisamment de place dans l'application de ce modèle d'encadrement?</p> <p>Expliquer: _____ _____ _____</p>	<p>oui +ou- non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>11</p>
<p>5. Les rôles que chacun des groupes d'intervenants jouent à l'intérieur du modèle d'encadrement sont-ils clairement définis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignant - tuteur - direction - intervenant du Centre-Ressources 	<p>oui +ou- non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>12 13 14 15</p>
<p>6. Les interventions sont-elles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - clairement définies? - plus ou moins bien définies? - trop imprécises? <p>Expliquer: _____ _____ _____</p>	<p><u>Cocher votre choix de réponse.</u></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>16</p>
<p>7. Les descripteurs (cotes) sont-ils suffisamment précis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - en ce qui concerne les remarques positives? - en ce qui concerne les règlements? 	<p>oui non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>17 18</p>

	Jusqu'à la question 11, choisir une seule réponse.	Ne pas écrire dans cette partie
<p>8. Quel devrait être d'après vous le principal but de l'éducation?</p> <ul style="list-style-type: none"> - former des travailleurs spécialisés, compétitifs et compétents, prêts à répondre aux besoins du marché du travail. - favoriser l'épanouissement de la personne. - favoriser le développement de la créativité et de l'esprit critique de la personne ainsi que son engagement dans son milieu de vie et de travail. - Autre. <p>Préciser: _____ _____ _____</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>19</p>
<p>9. Quel devrait être d'après vous le rôle de l'école?</p> <ul style="list-style-type: none"> - transmettre des connaissances scientifiques et techniques, des modes de pensée et des valeurs prédéterminés. - créer un environnement qui répond aux besoins individuels et au rythme d'apprentissage des élèves. - promouvoir chez l'élève la compréhension de soi et de la culture, son ouverture sur le monde ainsi que son implication dans sa communauté. - Autre. Préciser: _____ 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>20</p>
<p>10. Quelle serait, d'après vous, la meilleure façon d'encadrer les élèves?</p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer des règles de conduite et des attentes à tous les élèves, puis des sanctions aux élèves qui ne se conforment pas aux exigences de l'école. - prioriser la confiance en l'élève et sa liberté. - élaborer en collaboration (école-élève-parents) des règles de conduite et amener l'élève à prendre conscience de ses actes. - Autre. Préciser: _____ 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>21</p>
<p>11. À quoi attribuez-vous une situation d'inadaptation scolaire?</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève ne répond pas aux exigences de l'école, de par ses comportements et ses attitudes; lui et sa famille sont les principaux responsables de la situation d'inadaptation. - l'école ne répond pas aux besoins de l'élève; elle est la principale responsable de la situation d'inadaptation. - l'école, l'élève et la famille ne partagent pas des orientations pédagogiques communes; chacun est en partie responsable de la situation d'inadaptation. - Autre. Préciser: _____ 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>22</p>
<p>12. Devrait-on définir plus précisément le rôle des intervenants du Centre-Ressources?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - oui <input type="checkbox"/> - non <input type="checkbox"/> - je ne sais pas <input type="checkbox"/> 	<p>23</p>
<p>13. Devrait-on enlever des descripteurs désignant les règlements (A1...A28)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - oui. <input type="checkbox"/> <p>Lesquels: _____</p> <ul style="list-style-type: none"> - non <input type="checkbox"/> - je ne sais pas <input type="checkbox"/> 	<p>24</p>

		Ne pas écrire dans cette partie
14.	Devrait-on enlever des descripteurs désignant les remarques positives (R1...R28)?	25
	- oui. <input type="checkbox"/>	
	Lesquels: _____	
	- non <input type="checkbox"/>	
	- je ne sais pas <input type="checkbox"/>	
15.	Devrait-on ajouter des descripteurs désignant les règlements (A1...A28)	26
	- oui. <input type="checkbox"/>	
	Lesquels: _____	
	- non <input type="checkbox"/>	
	- je ne sais pas <input type="checkbox"/>	
16.	Devrait-on ajouter des descripteurs désignant les remarques positives (R1...R28)?	27
	- oui. <input type="checkbox"/>	
	Lesquels: _____	
	- non <input type="checkbox"/>	
	- je ne sais pas <input type="checkbox"/>	
17.	Croyez-vous que le modèle d'encadrement est indispensable au bon fonctionnement de l'école?	28
	- oui <input type="checkbox"/>	
	- non <input type="checkbox"/>	
18.	Selon vous, quels types de problèmes le modèle d'encadrement vise-t-il à dépister en priorité?	
	- problèmes personnels	29
	- problèmes de conduite et de comportement (TCC)	30
	- problèmes d'ajustement d'élèves aux exigences des enseignants	31
	- problèmes d'apprentissage	32
	- problèmes de motivation	33
19.	Est-ce que le modèle d'encadrement devrait être appliqué aux clientèles suivantes?	
	- secondaire I	34
	- secondaire II	35
	- secondaire III	36
	- secondaire IV	37
	- secondaire V	38
	- CPP	39
	- CPP100	40
	- CPP200	41
	- CPP300	42
	- CPFP	43
	- ISPJ	44
	- Voie techno.	45
20.	Les remarques positives devraient s'adresser à (aux):	
	- tous les élèves de l'école.	46
	- certains niveaux spécifiques.	47
	- élèves présentant des troubles d'adaptation du secteur général.	48
	- élèves de cheminements particuliers.	49

		oui		non				Ne pas écrire dans cette partie
21.	Les avertissements devraient s'adresser à (aux):							
	- tous les élèves de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					50
	- certains niveaux spécifiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					51
	- élèves présentant des troubles d'adaptation du secteur général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					52
	- élèves de cheminements particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					53
22.	Est-ce que la motivation à utiliser le modèle d'encadrement est la même cette année par rapport à l'année précédente?							
	- en ce qui vous concerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					54
	- en ce qui concerne les autres intervenants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					55
	- ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					56
23.	Utilisez-vous le modèle d'encadrement?							
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					57
	Si oui,	oui	non	ne s'applique pas				
	- entrez-vous des remarques positives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			58
	- entrez-vous des avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			59
	- référez-vous un ou des élèves au tuteur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			60
	- référez-vous un ou des élèves à la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			61
	- référez-vous un ou des élèves aux intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			62
24.	À quelle fréquence:	jamais rarement souvent très souvent						
	- donnez-vous des avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			63
	- donnez-vous des remarques positives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			64
	- référez-vous un ou des élèves (tuteur, direction et intervenants du Centre-Ressources)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			65
<u>Pour les questions 25 à 27 inclusive- ment, cocher votre choix de réponse.</u>								
25.	Dans quel but utilisez-vous le modèle d'encadrement?							
	- moyen pour faire de la discipline.	<input type="checkbox"/>						66
	- moyen pour supporter les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire.	<input type="checkbox"/>						
	- autre. Préciser: _____	<input type="checkbox"/>						
26.	Après avoir avisé un élève qui manifeste un comportement qui est dérangeant pour l'ensemble de la classe et qu'il récidive, comment réagissez-vous?							
	- Je lui fais de nouveau remarquer que son comportement est dérangeant.	<input type="checkbox"/>						67
	- Je l'oblige à se conformer aux règlements par une sanction (copie, devoir, etc.).	<input type="checkbox"/>						
	- Je lui donne immédiatement une cote négative.	<input type="checkbox"/>						
	- Je le réfère au Centre-Ressources.	<input type="checkbox"/>						
	- autre. Préciser: _____	<input type="checkbox"/>						

		Ne pas écrire dans cette partie																														
27.	<p>Quel serait, pour vous, l'énoncé qui définirait le mieux votre rôle dans l'encadrement des élèves?</p> <ul style="list-style-type: none"> - contrôler les comportements de l'élève. - guider l'élève dans son cheminement personnel et intervenir lorsqu'il demande de l'aide. - dépister l'élève en difficulté, lui proposer de l'aide et valoriser ses comportements adéquats. - autre. Préciser: _____ 	<input type="checkbox"/>					68																									
28.	<p>Quelles attitudes adoptez-vous dans votre approche d'encadrement auprès des élèves qui sont dérangementants?</p> <ul style="list-style-type: none"> - laisser-faire - aidante - autoritaire 	<p><u>Indiquer sur l'échelle suivante votre degré d'accord par rapport aux différentes attitudes mentionnées.</u></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>tout à fait d'accord</th> <th></th> <th>moyen-nement</th> <th></th> <th>pas du tout</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>						tout à fait d'accord		moyen-nement		pas du tout		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		69 70 71
	tout à fait d'accord		moyen-nement		pas du tout																											
	1	2	3	4	5																											
	1	2	3	4	5																											
	1	2	3	4	5																											
29.	<p>Le modèle d'encadrement actuel favorise une approche qui met l'accent sur la concertation entre tous les intervenants et qui prévoit d'avance une démarche continue d'intervention. Êtes-vous d'accord pour <u>maintenir</u> une démarche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continue? - concertée? 	oui	non				72 73																									
30.	<p>Le modèle d'encadrement est-il appliqué de la même façon par chacun des groupes d'intervenants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - enseignants - tuteurs - direction - intervenants du Centre-Ressources 	oui	non	je ne sais pas			74 75 76 77																									
31.	<p>Les interventions telles que définies dans le document sur le modèle de référence sont-elles réellement appliquées par:</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enseignants non tuteurs - les tuteurs - les membres de la direction - les intervenants du Centre-Ressources - les autres membres du personnel (secrétaires, PSE, agents de sécurité) 	oui	non	+ou-	je ne sais pas		78 79 80 81 82																									
32.	<p>Dans quelle mesure croyez-vous que les autres intervenants de votre unité participent au modèle d'encadrement?</p>	<p><u>Cocher votre choix de réponse.</u></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>0%</th> <th>25%</th> <th>50%</th> <th>75%</th> <th>100%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>					0%	25%	50%	75%	100%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	83															
0%	25%	50%	75%	100%																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												

33. Dans votre unité, parmi ceux qui participent au modèle d'encadrement, quelle est la proportion des intervenants qui:

- l'appliquent selon le protocole d'intervention?
- abusent des cotes et des références?
- l'appliquent selon leurs besoins?
- ne l'appliquent pas du tout?

Cocher la case qui représente le mieux le pourcentage de gens qui utilisent le modèle d'encadrement selon les trois situations suivantes.

0% 25% 50% 75% 100%

Ne pas écrire dans cette partie

84
85
86
87

34. Pensez-vous que certains utilisateurs se déchargent de leurs responsabilités avec l'application de ce modèle?

- enseignants
- tuteurs
- direction
- intervenants du Centre-Ressources

oui non je ne sais pas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

88
89
90
91

35. Dans quel but croyez-vous que les enseignants utilisent généralement le modèle d'encadrement pour gérer leur classe?

- pour maintenir la discipline.
- pour supporter l'élève dans son cheminement personnel et scolaire.
- autre. Préciser: _____

Cocher votre choix de réponse.

92

36. De quelle façon vos collègues utilisent-ils généralement le modèle d'encadrement?

- de façon aidante
- de façon trop souple
- de façon punitive
- de façon répressive et abusive
- de façon menaçante et par chantage

Encercler le chiffre qui représente le mieux votre perception selon l'échelle suivante.

pas du moyen- tout à
tout nement fait

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

93
94
95
96
97

37. L'entrée des données est-elle:

- rapide?
- facile?

oui non

98
99

38. Est-ce que le regroupement des données constitue un dossier complet:

- pour le suivi de l'élève?
- pour le suivi d'un groupe?

oui non

100
101

				Ne pas écrire dans cette partie	
39.	Y a-t-il trop d'informations fournies lors de l'impression du cahier de l'élève?	oui	non		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	102	
40.	L'impression est-elle suffisamment rapide:	oui	non		
	- pour ce qui est du dossier d'élève?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	103	
	- pour ce qui est du dossier de groupe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	104	
41.	Est-ce que tous les enseignants devraient avoir accès aux informations contenues dans le dossier:	oui	non		
	- de l'élève?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	105	
	- du groupe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	106	
42.	Est-ce que le modèle d'encadrement permet de (d'):	oui	non		
	- identifier les élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107	
	- fournir de l'aide aux élèves en difficulté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108	
	- valoriser les comportements adéquats de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109	
	- supporter l'élève dans son cheminement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110	
	- supporter l'élève dans son cheminement scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111	
43.	Selon l'utilisation actuelle du modèle d'encadrement:	oui	non		
	- les élèves sont-ils respectés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	112	
	- les élèves sont-ils écoutés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	113	
44.	Devrait-il y avoir un suivi plus systématique des devoirs non faits?	oui	non		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114	
	si <u>oui</u> , qui devrait l'assumer?	<u>Encercler votre choix de réponse.</u>			
	- l'enseignant concerné	<input type="checkbox"/>		115	
	- le tuteur	<input type="checkbox"/>			
	- la direction	<input type="checkbox"/>			
	- les intervenants du Centre-Ressources	<input type="checkbox"/>			
45.	Lorsque vous référez un élève, êtes-vous suffisamment informés des interventions faites auprès de ce dernier par:	oui	non	ne s'applique pas	
	- les intervenants du Centre-ressources	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116
	- la direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	117
	- le tuteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	118
46.	Dans le modèle d'encadrement actuel, une fois qu'un élève est pris en charge par la direction et le Centre-Ressources, est-ce que le tuteur peut continuer à jouer son rôle auprès de celui-ci?	oui	non		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	119	
	Expliquer: _____				

		adé- quate	+ou-	inadé- quate	ne s'applique pas à mon niveau	Ne pas écrire dans cette partie
47.	Dans l'application du modèle d'encadrement, comment qualifiez-vous la communication entre:					
	- les enseignants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	120
	- les enseignants et les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	121
	- les enseignants et la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	122
	- les enseignants et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	123
	- la direction et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	124
	- la direction et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	125
	- les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	126
	- les intervenants du Centre-ressources et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	127
	- l'école et la famille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	128
48.	Dans l'application du modèle d'encadrement, comment qualifiez-vous la collaboration entre:	adé- quate	+ou-	inadé- quate	ne s'applique pas à mon niveau	
	- les enseignants entre eux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	129
	- les enseignants et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	130
	- les enseignants et la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	131
	- les enseignants et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	132
	- la direction et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	133
	- la direction et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	134
	- les intervenants du Centre-ressources entre eux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	135
	- les intervenants du Centre-ressources et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	136
	- l'école et la famille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	137
49.	À partir du moment où l'élève est identifié (4-8-12-16 avertissements), est-ce que l'intervention est suffisamment rapide lorsqu'elle est effectuée par:	oui	non	ne s'applique pas		
	- le tuteur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		138
	- la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		139
	- les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		140
50.	Est-ce que les interventions d'encadrement permettent de diminuer les problèmes de certains élèves identifiés lorsqu'elles sont effectuées par:	oui	non	ne s'applique pas		
	- l'enseignant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		141
	- le tuteur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		142
	- la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		143
	- les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		144
51.	Dispose-t-on suffisamment de moyens d'intervention pour les élèves qui ont des difficultés majeures à s'ajuster aux exigences de plusieurs intervenants?	oui	non			
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			145
	Expliquer: _____					

						Ne pas écrire dans cette partie
52.	Disposez-vous suffisamment de rencontres pour évaluer de façon continue le modèle d'encadrement? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			146
53.	Les études de cas sont-elles: - efficaces? - suffisamment tôt?	oui <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			147 148
54.	Est-ce qu'il est difficile pour l'élève de réintégrer son cours à son retour du Centre-ressources? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	ne s'applique pas <input type="checkbox"/>		149
55.	Lors de l'implantation du modèle d'encadrement, est-ce que l'information sur le modèle d'encadrement a été suffisante pour tous les utilisateurs? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			150
56.	Est-ce que la formation concernant l'utilisation du modèle d'encadrement a été suffisante pour tous les utilisateurs? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			151
57.	Les élèves ont-ils été suffisamment informés du fonctionnement de ce modèle d'encadrement? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			152
58.	Considérez-vous avoir été suffisamment consultés lors du choix de l'utilisation de ce modèle d'encadrement?	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>	je n'étais pas là <input type="checkbox"/>		153
59.	Devrait-on avoir une politique plus précise en matière de suspension? Expliquer: _____ _____	oui <input type="checkbox"/>	non <input type="checkbox"/>			154

		oui	non	ne s'applique pas	Ne pas écrire dans cette partie	
60.	Si on voulait modifier le protocole d'intervention, que devrait-on modifier?					
	- la rencontre avec le tuteur à 4 avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	155	
	- la lettre aux parents à 8 avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	156	
	- la rencontre avec la direction à 12 avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	157	
	- la rencontre avec l'intervenant du Centre-ressources à 16 avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	158	
	- la rencontre avec l'intervenant du Centre-ressources à tous les 4 autres avertissements?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	159	
61.	Devrait-on modifier la lettre de remarques positives à toutes les quatre remarques?	oui	non			
	- le contenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		160	
	- la fréquence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		161	
62.	Depuis l'implantation du modèle d'encadrement, comment qualifiez-vous la communication entre:	plus facile	plus difficile	aucun changement	je ne sais pas	
	- les enseignants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	162
	- les enseignants et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	163
	- les enseignants et la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	164
	- les enseignants et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	165
	- la direction et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	166
	- la direction et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	167
	- les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	168
	- les intervenants du Centre-ressources et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	169
	- l'école et la famille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	170
63.	Depuis l'implantation du modèle d'encadrement, comment qualifiez-vous la collaboration entre:	plus facile	plus difficile	aucun changement	je ne sais pas	
	- les enseignants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	171
	- les enseignants et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	172
	- les enseignants et la direction?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	173
	- les enseignants et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	174
	- la direction et les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	175
	- la direction et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	176
	- les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	177
	- les intervenants du Centre-ressources et les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	178
	- l'école et la famille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	179
64.	Quel est l'impact du modèle d'encadrement sur le climat:	amélioré	aucun effet	détérioré	je ne sais pas	
	- de la classe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	180
	- de l'école?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	181

		oui	non	je ne sais pas	Ne pas écrire dans cette partie
65.	Quel est l'impact du modèle d'encadrement sur la relation avec les parents?				
	- contribue à mieux les informer sur l'évolution de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	182
	- favorise davantage de rencontres avec eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	183
	- les implique davantage dans le développement de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	184
66.	L'application de ce modèle d'encadrement est-elle une surcharge de travail pour le tuteur?	oui	non	+ou-	
	Expliquer: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	185
67.	Comment qualifiez-vous le support apporté par le modèle d'encadrement dans votre tâche?				
	- est suffisant	<input type="checkbox"/>			186
	- est insuffisant	<input type="checkbox"/>			
	Expliquer: _____				
68.	Avez-vous suffisamment de temps pour:	oui	non	ne s'applique pas	
	- entrer les cotes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	187
	- compléter la feuille de route?(contrôle quotidien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	188
	- gérer les lettres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	189
	- rencontrer les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	190
	- établir le contact avec les parents?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	191
	- rencontrer les intervenants du Centre-ressources?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	192
69.	Pensez-vous que l'utilisation que vous faites du modèle d'encadrement vous oblige à modifier vos habitudes de travail?	oui	non		
	Expliquer: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		193
70.	Croyez-vous que le modèle d'encadrement a contribué à:	oui	non	je ne sais pas	
	- améliorer le rendement scolaire des élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	194
	- améliorer les comportements des élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	195
	- diminuer la violence?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	196
	- diminuer les absences non-motivées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	197
	- motiver davantage les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	198
	- renforcer l'image positive des élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	199
	- responsabiliser les élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	200
71.	Quelle approche d'encadrement les élèves préfèrent-ils d'après vous?	<u>Encercler votre choix de réponse.</u>			
	- l'approche d'encadrement traditionnelle	<input type="checkbox"/>			201
	- l'approche d'encadrement actuelle	<input type="checkbox"/>			
	- je ne sais pas	<input type="checkbox"/>			

					Ne pas écrire dans cette partie
72.	<p>Quelle réaction provoquent en général les avertissements chez l'élève?</p> <ul style="list-style-type: none"> - le rend craintif - le rend négatif - lui fait prendre conscience de ses difficultés - n'a aucun effet <p>Expliquer: _____</p>	<p><u>Encercler votre choix de réponse.</u></p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			202
73.	<p>Quel est le principal effet des remarques positives chez l'élève?</p> <ul style="list-style-type: none"> - améliore la relation intervenant-élève - améliore le sentiment de compétence de l'élève - améliore l'estime de soi de l'élève - n'a aucun effet - autre. Préciser: _____ 	<p><u>Encercler votre choix de réponse.</u></p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			203
74.	<p>Est-ce que le modèle d'encadrement est généralement pris au sérieux par les élèves des niveaux suivants?</p> <ul style="list-style-type: none"> - secondaire I - secondaire II - secondaire III - secondaire IV - secondaire V - CPP - CPP100 - CPP200 - CPP300 - CPFP - ISPJ - voie techno. 	<p>oui</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>non</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>je ne sais pas</p> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215</p>

Le 16 mai 1995

Le comité d'évaluation du modèle d'encadrement et de PEGACSS.

/CG