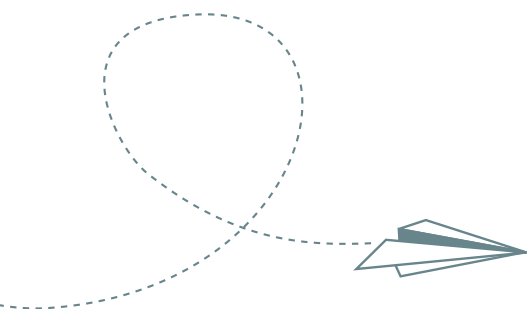




LES PRATIQUES ÉDUCATIONNELLES EXEMPLAIRES EN MATIÈRE d'accompagnement individualisé au secondaire :

Une analyse commentée des recherches
des vingt dernières années

Rapport déposé à la Direction de l'adaptation scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Rédaction

Simon Larose, PH. D.
Groupe de recherche
sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant
Université Laval, 2011

Pour toute information :

Renseignements généraux
Direction des communications
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :

www.mels.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013

ISBN 978-2-550-68465-7 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

Mise en contexte

Le présent rapport a été produit à la demande de la Direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Il contient une recension de la littérature des vingt dernières années sur les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé exercées auprès d'élèves du secondaire. Cette recension a pris sa source dans trois domaines de la recherche en prévention scolaire : le mentorat scolaire, les programmes d'accompagnement scolaire et les programmes de prévention du décrochage pendant la transition du primaire au secondaire. Ces domaines ont été ciblés en raison de leur potentiel apparent d'enrichir la compréhension et le développement de la fonction « accompagnement individualisé » de l'enseignant-ressource. Le rapport se termine par la présentation d'un modèle descriptif et systémique de l'accompagnement individualisé dont la logique interne découle d'une organisation des pratiques exemplaires citées dans la littérature scientifique.

Table des matières

Introduction	1
1 Définition de la pratique exemplaire.....	4
2 Recension des pratiques exemplaires.....	6
2.1 Pratiques exemplaires dans le domaine du mentorat scolaire.....	6
Pratiques d'intervention.....	7
Pratiques d'encadrement.....	13
Pratiques organisationnelles.....	18
Pratiques institutionnelles	24
2.2 Pratiques exemplaires dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire.....	26
Pratiques d'intervention.....	28
Pratiques d'encadrement.....	33
Pratiques organisationnelles.....	37
Pratiques institutionnelles	39
2.3 Pratiques exemplaires dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire pendant la transition du primaire au secondaire	43
Pratiques d'intervention.....	44
Pratiques d'encadrement.....	52
Pratiques organisationnelles.....	54
Pratiques institutionnelles	59
3 Synthèse et modèle systémique de l'accompagnement individualisé.....	60
Références	71

Annexes

Annexe I

Méthodologie ayant guidé la recension des écrits sur les pratiques éducationnelles exemplaires	79
--	----

Annexe II

Illustration de quelques programmes exemplaires selon les domaines investigués.....	81
---	----

Tableaux

Tableau 1. Pratiques d'intervention citées dans la littérature.....	64
Tableau 1. Pratiques d'intervention citées dans la littérature (suite)	65
Tableau 2. Pratiques d'encadrement citées dans la littérature	66
Tableau 3. Pratiques organisationnelles citées dans la littérature	67
Tableau 4. Pratiques institutionnelles citées dans la littérature.....	68

Figures

Figure 1. Modèle descriptif proposé par Poliner et Miller Lieber (2004).....	42
Figure 2. Modèle systémique de l'accompagnement individualisé	70

Introduction

Accompagner individuellement les élèves à risque au moment de leur intégration au secondaire et instaurer en classe et à l'extérieur de la classe des relations personnalisées entre eux et les enseignants sont des stratégies importantes pour prévenir le décrochage scolaire (Wentzel, 1997; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003). La National Middle School Association désigne la présence d'un adulte attentif au développement personnel et scolaire de chaque élève comme l'une des principales caractéristiques d'une école secondaire responsable (NMSA, 2011). Au Québec, l'accompagnement individualisé par des enseignants est vu comme l'une des voies de réussite de la prévention de l'abandon scolaire (MELS, 2009). Une récente synthèse critique de plus de 800 méta-analyses sur la réussite scolaire suggère également que les relations personnalisées avec les enseignants sont au cœur de l'intervention préventive efficace à l'école (Hattie, 2009). Cette synthèse a examiné la contribution relative de 138 déterminants de la réussite scolaire provenant de l'élève, de son milieu familial et social, de l'enseignant, de l'enseignement, des programmes disciplinaires et de l'établissement scolaire. Elle a montré que la taille de l'effet des relations personnalisées sur la réussite scolaire arrive au 11^e rang de tous les déterminants étudiés dans la littérature (Hattie, 2009). Selon cette synthèse, l'effet de la relation enseignant-élève serait même plus important que celui de variables personnelles de l'élève comme sa compétence intellectuelle, sa motivation scolaire et son engagement dans ses études.

En dépit de ces connaissances et de l'importance accordée à la pratique de l'accompagnement individualisé par des enseignants (MELS, 2009), très peu de recherches en éducation ont tenté de modéliser cette pratique et les moyens et conditions pour la développer. Les études antérieures dans le domaine de l'enseignement ont démontré à maintes reprises l'urgence pour les enseignants de créer des relations personnalisées avec les élèves à risque, mais ont en même temps dit très peu de choses sur les façons d'y arriver.

Le recours à l'« enseignant-ressource » (ER) représente un moyen envisagé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin de personnaliser les relations entre les enseignants et les élèves à risque. Depuis 2006, les commissions scolaires et les écoles secondaires du Québec gèrent une enveloppe budgétaire qui leur permet d'alléger la tâche d'un enseignant d'expérience (maximum de 50 %) afin que ce dernier soutienne personnellement et pédagogiquement les élèves à risque de décrocher. Plus précisément, trois fonctions sont dévolues à l'ER : offrir un accompagnement individualisé aux élèves à risque et les aider à trouver des solutions à leurs problèmes; accompagner et soutenir les autres enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques favorables à la prévention du décrochage; et travailler en concertation avec les autres intervenants de l'école engagés auprès de l'élève à risque (p. ex. les psychoéducateurs et psychologues). En 2009, le MELS estimait à 1886 le nombre d'ER œuvrant dans les différentes écoles secondaires du Québec, dont 141 dans la région de la Capitale-Nationale (MELS, 2010).

Un bref tour d'horizon des écrits scientifiques sur le travail des ER (Paquin, 2010; Crespo et Carignan, 2001) suggère que les pratiques mises en place et les objectifs spécifiques visés par ces pratiques varient grandement d'une école à l'autre et s'éloignent parfois de l'objectif visant à offrir un encadrement individualisé aux élèves à risque. À titre d'exemple, certaines écoles au Québec privilégient l'appropriation d'outils technologiques correctifs par des élèves présentant des difficultés en écriture, d'autres investissent dans le coenseignement et d'autres y voient une occasion de concevoir du matériel didactique spécialisé. Par ailleurs, les études d'impact sur cette mesure ont surtout été conduites au primaire et ont généré des effets mitigés sur la réussite scolaire (Montmarquette et collab., 1989; Crespo et Carignan, 2001). Enfin, certains auteurs ont invoqué que le manque de considération des besoins individuels des élèves dans l'offre de service ainsi que le peu de préparation de plusieurs enseignants diminuaient considérablement les effets

de la mesure (Galassi, Gullede et Cox, 1997). En somme, ces études suggèrent que les écoles ont un besoin manifeste de connaître les pratiques éducationnelles exemplaires en matière d'accompagnement individualisé et de s'approprier des modèles d'accompagnement qui sont fondés empiriquement et qui pourront structurer et guider le travail des ER auprès des élèves à risque.

Le présent rapport tente de combler ce besoin. Il se divise en trois sections. Nous définissons d'abord la notion de pratique éducationnelle exemplaire. Nous présentons ensuite une recension commentée des pratiques exemplaires en matière d'accompagnement individualisé identifiées au cours des vingt dernières années dans trois domaines de la recherche en prévention scolaire : le mentorat scolaire, les programmes d'accompagnement scolaire et les programmes de prévention du décrochage scolaire pendant la transition du primaire au secondaire. Nous avons également exploré la littérature sur les pratiques exemplaires dans le domaine de l'enseignement, mais force a été de constater qu'elle n'aborde pas du tout la fonction de l'accompagnement individualisé. Elle contient des relevés explicites de pratiques gagnantes en enseignement, en pédagogie et en évaluation, mais ne dit rien sur les façons d'accompagner efficacement un élève à risque (si ce n'est que par des pratiques de gestion de classe). Par ailleurs, les domaines de la prévention scolaire ciblés par notre recension ont en commun d'avoir investigué plusieurs déterminants et modalités d'une relation de soutien efficiente entre un élève et un adulte du milieu scolaire. De plus, ces domaines fournissent des évaluations de modèles d'intervention qui présentent souvent des enseignants comme intervenants principaux et dont les fonctions se rapprochent de l'accompagnement individualisé. Les connaissances issues de ces recherches apparaissent donc aisément transférables et applicables au modèle de l'accompagnement individualisé par des enseignants-ressources. Dans une troisième section du rapport, nous tentons d'harmoniser les liens entre ces pratiques et proposons un modèle descriptif et systémique de

l'accompagnement individualisé. L'accompagnement individualisé est alors vu comme une composante d'un système qui interpelle tous les acteurs de l'établissement scolaire (le gestionnaire, le responsable de programme, le formateur, l'enseignant-ressource, l'élève et le parent).

1 Définition de la pratique exemplaire

Une pratique éducationnelle est qualifiée d'exemplaire lorsque la recherche suggère fortement que cette pratique entretient un lien significatif (causal ou non) avec la qualité de la relation personnalisée ou encore avec l'effet de cette relation sur l'adaptation, le développement de l'élève à risque ou la prévention du décrochage scolaire. Le concept de « pratique exemplaire » est en fait dérivé du concept anglais « evidence-based practice ». Par exemple, si plusieurs recherches corrélationnelles ou expérimentales montrent que la supervision de groupe (groupes d'enseignants ou de mentors qui se rencontrent fréquemment pour partager leurs expériences et qui sont supervisés par des experts de la relation d'aide) est associée à la qualité de l'accompagnement individualisé entre un enseignant et un élève (ou entre un mentor/adulte et un élève), la supervision de groupe sera vue comme une pratique d'accompagnement exemplaire. Aussi, si plusieurs programmes d'intervention ayant montré des diminutions substantielles du décrochage scolaire au secondaire invitent les enseignants à repérer précocement les écarts de conduite des élèves, cette pratique sera alors considérée comme une pratique exemplaire.

La pratique qualifiée d'exemplaire par les scientifiques ne sera d'utilité que si elle se traduit de façon opérationnelle dans les programmes de prévention. Plusieurs organismes communautaires et gouvernementaux publient des répertoires de pratiques exemplaires qui ont été approuvées par des experts en recherche et intervention, et élaborent des guides de référence qui s'adressent aux praticiens et qui précisent les normes minimales attendues lorsqu'un programme d'accompagnement est implanté (*benchmarks*). C'est le cas notamment des rapports

publiés périodiquement par l'Institut américain des sciences de l'éducation intitulé What Works Clearinghouse, ou encore des programmes de recherche et d'action édités par la fondation américaine Metlife Mentor (Mentor, 2009). Ces documents décrivent les pratiques et leurs fondements, font état de leurs effets sur la rétention, la réussite scolaire et la diplomation (voir par exemple What Works Clearinghouse : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) et suggèrent des guides pour en assurer le transfert.

La description de pratiques exemplaires fournit des orientations scientifiques aux praticiens responsables d'implanter et de gérer un programme d'accompagnement individualisé. Ces pratiques peuvent parfois devoir être adaptées aux caractéristiques singulières d'un milieu. Trop souvent par contre, les adaptations dénaturent l'objectif, le contenu et la portée d'une pratique. Il est reconnu qu'une dose de flexibilité et de bon sens doit prévaloir dans l'adoption et la mise en place des pratiques exemplaires sans que cela vienne changer la nature même des pratiques. Il faut aussi comprendre qu'une pratique prise isolément pourrait ne pas avoir d'effet positif si d'autres pratiques ne sont pas considérées en même temps. La formation de préaccompagnement pourrait avoir peu d'effet sur la qualité de la relation si celle-ci n'est pas accompagnée de supervision en cours d'accompagnement. En fait, comme certains l'ont souligné (DuBois, 2007), l'équilibre entre fidélité et adaptation contextuelle des pratiques exemplaires est un enjeu important qui mérite une attention particulière.

Bien que l'accompagnement individualisé cible principalement la relation dyadique entre un enseignant et un élève, cette relation se développe dans un système écologique plus vaste et peut donc être influencée par des pratiques qui opèrent en dehors des frontières de la relation. Il est clairement établi que l'efficacité et la viabilité de l'accompagnement individualisé dans une école dépendent en bonne partie de la façon dont a été implantée cette mesure et de son acceptation et de sa valorisation par l'ensemble des acteurs de l'école (Galassi, Gullledge et Cox,

1997). Dans la présente recension, les pratiques exemplaires sont exposées et commentées selon qu'elles concernent des enjeux pouvant relever de l'enseignant-ressource (pratiques d'intervention), des formateurs et des conseillers qui accompagnent ces enseignants (pratiques d'encadrement), des responsables de programme (pratiques organisationnelles) et des gestionnaires (pratiques institutionnelles).

2 Recension des pratiques exemplaires

Les pratiques d'accompagnement sont présentées à l'intérieur de leur domaine de recherche respectif. Nous situons d'abord le domaine et sa contribution à la prévention des difficultés d'adaptation des élèves à risque. Nous exposons ensuite les pratiques en suivant la taxonomie en quatre groupes exposée dans le paragraphe précédent.

2.1 Pratiques exemplaires dans le domaine du mentorat scolaire

Le mentorat scolaire est défini comme une relation d'accompagnement individualisé entre un élève et un volontaire dont la finalité est de satisfaire les besoins développementaux de l'élève. Le volontaire peut être un enseignant, mais il peut aussi être un pair plus âgé ou un bénévole de l'école ou de la communauté (Rhodes, 2009; Karcher, 2008). L'élève à qui l'on offre un mentor présente généralement un profil de risque qui peut se traduire par l'absence de figures stables dans son milieu familial, des problèmes de comportement ou d'apprentissage, des insuccès scolaires ou encore des problèmes d'intégration sociale. Le contenu des programmes de mentorat scolaire varie grandement d'une école à l'autre selon les caractéristiques des clientèles ciblées par l'intervention, la préparation et la formation des mentors, le temps d'exposition mentor/élève, les modes d'interaction mentor/élève et le contenu des activités. Ces programmes sont fondés sur la prémisse voulant que la présence assidue d'une relation de confiance, de soutien et d'expertise représente un facteur de résilience au stress et de promotion des

compétences personnelles. Ils ont généralement comme objectif d'aider les jeunes à intégrer la vie sociale et scolaire de leur école (Campbell, 2007).

Les études qui ont cherché à documenter les effets du mentorat scolaire arrivent à un constat assez clair. Ce type d'intervention aurait des effets positifs sur plusieurs facettes de l'adaptation scolaire, notamment les attitudes envers l'école, l'attachement institutionnel, les sentiments de compétence scolaire, la perception des relations avec les enseignants, la présence en classe et la persévérance scolaire (Barton-Arwood, Jolivette, et Massey, 2000; DuBois et collab., 2002; Grossman, 1998; Jekielek, Moore et Hair, 2002; Karcher, 2005; Larose, Cyrenne et collab., sous presse; Larose, Tarabulsy et collab., sous presse; Morrow-Howell et collab., 2009; Randolph et Johnson, 2008; Slicker et Palmer, 1993; Tierney et Branch, 1992; Tyler et Lofstrom, 2009). Cependant, les méta-analyses qui ont documenté les bénéfices du mentorat scolaire suggèrent que ces effets sont parfois modestes, leur taille, estimée par le coefficient Cohen (1988), dépassant rarement la valeur de .20 (Blinn-Pike, 2007; Eby, Rhodes et Allen, 2007; DuBois et collab., 2002). Ce qui est par ailleurs encourageant est le fait que lorsque le mentorat est pratiqué par un enseignant (plutôt que par un adulte de la communauté ou un pair plus vieux), les effets sur l'adaptation scolaire sont plus importants surtout si la relation s'est développée naturellement (Erickson, McDonald, et Elder, 2009). Voyons maintenant quelles sont les pratiques exemplaires reconnues dans ce domaine de la recherche en prévention scolaire.

Pratiques d'intervention

Les pratiques d'intervention sont celles exercées par le mentor dans sa relation avec l'élève. Elles font référence à trois composantes : la façon de structurer la relation (temps, fréquence, durée, forme); les contenus et les modalités de l'accompagnement (discuter, résoudre des problèmes personnels ou scolaires, participer conjointement à des activités parascolaires); et l'approche du mentor (croyances, attitudes, comportements et style d'intervention).

Pour ce qui est de la structure, on sait que le fait de passer suffisamment de temps en relation, de façon fréquente et sur une longue période, est une condition essentielle à l'établissement de relations efficaces de mentorat (Spencer, 2007). Les programmes de mentorat scolaire attendent habituellement de leurs mentors qu'ils s'engagent au moins pour une année scolaire, qu'ils rencontrent leurs élèves au moins une fois par semaine et qu'ils exploitent des moyens multiples pour maintenir le contact (p. ex. : contacts face à face, téléphone, courriels, réseaux sociaux électroniques). Des études ont montré que les relations de mentorat qui durent moins de trois mois sont associées à des conséquences négatives pour l'estime de soi et le sentiment de compétence de l'élève à risque et que celles qui se terminent de trois à six mois après leur début n'ont que très peu d'effet sur son développement (Grossman et Rhodes, 2002). D'autres études indiquent même que le fait d'assigner un nouveau mentor à l'élève à la suite de l'interruption précoce d'une relation de mentorat n'améliore en rien sa situation (Grossman et collab., 2011).

Peut aussi être considérée comme un élément de la structure, la forme de mentorat qui est privilégiée par le milieu scolaire. Le mentorat individuel en face à face, celui de groupe et celui à distance (cybermentorat) sont autant de formes de mentorat qui sont implantées dans les milieux scolaires. La littérature actuelle est assez claire quant aux effets positifs du mentorat individuel en face à face sur l'adaptation et le développement des élèves à risque, mais ne l'est pas pour les autres formes de mentorat (DuBois et Karcher, 2005). Certains chercheurs avancent que le cybermentorat se prête assez bien à des buts instrumentaux de programme comme informer les jeunes des perspectives d'études et de carrière ou partager des expériences professionnelles, mais qu'il présente des défis énormes lorsqu'il s'agit de créer un lien significatif avec un élève à risque (Sipe, 2005). Notamment, des problèmes de communication, d'interruption de relation et de confidentialité seraient plus fréquents dans cette forme de mentorat (Scandura et Pellegrini,

2007). Par ailleurs, le mentorat de groupe par des enseignants aiderait les élèves sur le plan de l'affiliation, mais aurait peu d'effet sur l'engagement scolaire et la réussite (Galassi, Gullledge et Cox , 1997). De plus, le regroupement d'élèves à risque (notamment lorsque ces élèves présentent des problèmes de comportement) engendrerait une gestion complexe du groupe qui limiterait parfois les progrès individuels de chacun et qui pourrait même, dans certains cas, entraîner une augmentation des problèmes antisociaux des élèves à risque (Dishion, McCord et Poulin, 1999).

Les contenus et les modalités de l'accompagnement constituent la seconde composante des pratiques d'intervention. Plusieurs mentors occupent l'heure hebdomadaire habituelle de rencontre à discuter de différents thèmes de la vie personnelle, sociale, scolaire ou professionnelle de l'élève. Le niveau de structure de ces discussions varie grandement d'une dyade à l'autre et leur contenu est parfois guidé par le calendrier des activités scolaires de l'école. D'autres mentors s'engagent concrètement avec leurs élèves dans des activités sociales, culturelles, scolaires ou scientifiques telles que visiter un musée, aller au cinéma, participer à une conférence et pratiquer un sport. Dans la majorité des cas, c'est sur une base volontaire que ces activités sont choisies et ce choix est souvent celui de l'élève (Hamilton et Hamilton, 1992). D'autres mentors enfin passent une partie de leur temps à tenter de résoudre des problèmes spécifiques exprimés par leurs élèves tels que des conflits avec un enseignant, des problèmes d'intégration sociale à l'école, des difficultés à s'organiser et à gérer son temps d'étude et des conflits amoureux et familiaux.

Quelques études ont exploré les effets différenciés de ces modes d'interaction sur la qualité de la relation entre le mentor et l'élève et sur différentes facettes du développement de l'élève. Elles arrivent à des conclusions similaires. La participation conjointe du mentor et de l'élève à des activités structurées est un ingrédient important de la qualité de l'accompagnement (Darling,

2005; Karcher, Brown et Elliott, 2004) et, dans certains cas, elle génère des effets probants sur la motivation et la réussite des élèves (Larose, Cyrenne et collab., 2010). Certains chercheurs avancent même que l'activité structurée constitue le contexte idéal pour construire la relation de confiance essentielle entre le mentor et son élève (Darling, 2005). Par ailleurs, la pratique de la résolution de problème en mentorat serait associée négativement à la satisfaction des rapports perçue par le mentor (Karcher, Brown et Elliott, 2004) ainsi qu'aux effets du mentorat sur la motivation de l'élève, notamment lorsque la résolution porte sur les travaux scolaires de l'élève (Larose, Cyrenne et collab., 2010). La résolution de problème est une pratique complexe qui nécessite des connaissances et compétences particulières, et son usage par des mentors volontaires peut sans doute engendrer des effets mitigés.

Certains chercheurs sont d'avis que ce ne sont pas tant la structure et les modalités d'accompagnement qui importent, mais plutôt l'approche préconisée par le mentor pour gérer sa relation d'accompagnement. Les recherches de Morrow et Styles (1995) ont permis d'identifier deux styles d'intervention du mentor : le style développemental et le style prescriptif. Les mentors qui adoptent le style développemental centrent leur intérêt sur les besoins de l'élève. Ils voient le mentorat comme un lieu privilégié pour faire vivre des expériences et du soutien qui n'existent pas dans l'environnement de l'élève. Ils priorisent l'établissement d'une relation forte, empreinte de confiance et concentrent donc leur énergie à construire cette relation. La pratique d'activités plaisantes, « pour le plaisir », est plus valorisée que celle d'activités d'apprentissage, vocationnelles ou de résolution de problème. Dans le modèle développemental, les mentors font participer systématiquement leurs élèves dans la prise de décision. Ils décident ensemble ce qu'ils souhaitent faire pendant les rencontres et les buts de la relation sont redéfinis au besoin, selon les préférences des élèves. Les mentors sont donc flexibles, peu directifs et ils ajustent facilement les plans qu'ils s'étaient fixés au départ. L'approche développementale a été associée à une plus

grande régularité et à une plus grande satisfaction des rapports ainsi qu'à la longévité de ces rapports (Deutsch et Spencer, 2009).

Pour leur part, les mentors qui adoptent le modèle prescriptif amorcent leur relation de mentorat avec un objectif en tête, celui de changer l'élève (p. ex. : améliorer ses résultats scolaires, modifier son comportement). Ils perçoivent le mentorat comme un lieu de valorisation d'attitudes et de comportements définis par les adultes et donc par le programme. Dans certains cas, ils s'attendent à ce que l'élève assume autant de responsabilités qu'eux eu égard au maintien et au développement de la relation. Ils résistent généralement à modifier leurs attentes initiales lorsque celles-ci ne correspondent pas à celles de l'élève. Ils occupent principalement leur temps à discuter des moyens que peut prendre l'élève pour atteindre l'objectif qu'ils ont en tête et qu'ils associent au programme. L'approche prescriptive a été associée à des relations plus problématiques en mentorat (Deutsch et Spencer, 2009).

En complément de la littérature sur l'approche des mentors, différentes recherches ont porté sur les effets (ou liens de prédiction) de certains comportements adoptés par les mentors en cours d'accompagnement. La sensibilité des mentors à la détresse exprimée par les élèves a été reconnue comme une compétence importante qui prédit le sentiment d'efficacité du mentor en cours d'intervention (Larose, 2011) et les perceptions qu'auront les élèves accompagnés de leur développement social (Larose, Tarabulsy et collab., sous presse). La sensibilité se traduit par l'écoute active du mentor, son empathie dans la relation et sa reconnaissance des besoins exprimés par l'élève. D'autres comportements du mentor se sont également avérés de bons indicateurs du développement social, notamment de la qualité des relations avec les enseignants : le soutien à l'autonomie; la capacité de donner des rétroactions utiles; et le soutien à la compétence (Larose, Tarabulsy et collab., sous presse). En d'autres mots, les mentors qui respectent les points de vue et préférences de l'élève donnent du contrôle à celui-ci, lui procurent

des informations pertinentes et renforcent positivement ses compétences lorsque celui-ci expérimente un événement difficile (p. ex. : un échec scolaire), et ils ont plus de chances de voir leurs élèves tisser ultérieurement des liens positifs avec les enseignants.

Ajoutons enfin les résultats d'une étude (Holt, Bry et Johnson, 2008) qui a porté sur l'évaluation d'un programme de mentorat entre enseignants et élèves de la 9^e année et dont l'orientation théorique était centrée autour de l'approche cognitivo-comportementale (Bandura, 1986). Elle a montré que les comportements hebdomadaires suivants du mentor génèrent des effets positifs sur la relation enseignant-élève et la prise de décision de ce dernier : discuter avec les enseignants de l'élève afin d'identifier un accomplissement positif de ce dernier en classe et le travail et les devoirs attendus pendant la semaine; rencontrer l'élève de 15 à 20 minutes par semaine afin de reconnaître et de valoriser cet accomplissement positif, trouver des moyens de maintenir ce comportement positif et de compléter ses devoirs et travaux; pratiquer avec l'élève un comportement que celui-ci souhaite améliorer tel que parler à un enseignant, à ses parents ou encore améliorer sa prise de notes; faire un suivi systématique des retards scolaires, des signalements d'indiscipline et des résultats scolaires et en discuter avec l'élève.

Les conditions relationnelles installées en cours de mentorat sont un élément intimement lié à l'approche préconisée par les mentors. Dans une étude auprès de mentors enseignants du collégial, Larose, Chaloux et leurs collègues (2010) ont examiné l'effet modérateur de l'alliance de travail construite entre le mentor et l'étudiant sur le profil d'adaptation de l'étudiant à risque. L'alliance de travail a été définie selon trois paramètres : la qualité du lien, les ententes sur les buts à poursuivre en mentorat et les ententes sur les tâches à accomplir en cours d'accompagnement. Les résultats ont montré que la qualité de l'alliance de travail entraîne des effets positifs sur les compétences scolaires, la participation en classe, la recherche d'aide auprès d'enseignants et la persévérance scolaire de l'étudiant à risque. Par ailleurs, les étudiants engagés

dans des dyades où cette alliance n'a pu être construite n'ont pas du tout progressé sur ces dimensions par rapport à des étudiants d'un groupe contrôle qui n'avaient pas bénéficié du mentorat. Ces résultats convergent avec d'autres études qui indiquent que des ententes mutuelles, de la confiance et de l'empathie, ainsi qu'une bonne planification des rencontres d'accompagnement (plans de travail, liens avec les rencontres précédentes, bilans), sont nécessaires avant d'espérer voir le mentorat générer des bénéfices pour l'élève (Rhodes et DuBois, 2008).

En somme, le mentor et les programmes de mentorat doivent s'assurer de respecter certains critères de base s'ils souhaitent promouvoir la création de relations de mentorat significatives et produire des effets substantiels sur le développement de l'élève à risque. Ces critères passent par le respect d'éléments structuraux (fréquence hebdomadaire, durée d'au moins six mois, principalement en mode individuel), un mode d'interaction et des contenus qui accordent une place importante au partage d'activités en cours d'accompagnement et une approche d'intervention centrée sur l'élève et son développement et caractérisée par de la sensibilité, de la planification, du soutien, de l'encadrement et des ententes claires sur les objectifs et tâches du mentorat.

Pratiques d'encadrement

Les pratiques d'encadrement sont celles exercées ou organisées par le formateur, le superviseur ou la personne mandatée par l'école pour soutenir les mentors. Elles font référence aux pratiques de formation de préaccompagnement ou de formation continue (en cours d'accompagnement) et aux pratiques de supervision.

Les recherches dans le domaine du mentorat ont montré que la participation des mentors à des formations initiales (préaccompagnement) a des effets positifs sur la qualité et la durée de la relation et sur les sentiments d'efficacité des mentors (DuBois et collab., 2002; Larose, 2011).

Malheureusement, ces formations offertes par les écoles ou les groupes communautaires sont généralement de courte durée (moins de deux heures) en raison du manque de ressources financières et humaines des établissements scolaires. Il a été démontré que les mentors qui évoluent dans des programmes où les formations sont de courte durée se sentent moins à l'aise dans la réalisation de la tâche, passent moins de temps avec leurs élèves et sont moins enclins à maintenir leur relation au-delà d'une année, que les mentors exposés à des formations plus longues (Mentor, 2009).

Au-delà du temps de formation, ce qui est abordé pendant ces formations initiales est éminemment important. La fondation MENTOR est un organisme américain à but non lucratif qui a comme mission de soutenir l'élaboration de programmes de mentorat communautaires et scolaires (Mentor, 2009). Sur la base des pratiques et des recherches sur le mentorat, elle définit plusieurs éléments que devraient aborder les programmes de mentorat dans leur formation initiale : les règles et les normes du programme; les attentes et motivations des mentors et leur adéquation avec la visée du programme de mentorat; les rôles et responsabilités des mentors; les phases de développement d'une relation de mentorat; la pratique de l'empathie, de l'authenticité et de la collaboration; les distinctions théoriques entre approches « développementale » et « prescriptive »; les enjeux éthiques pouvant survenir en cours d'accompagnement; les risques d'un arrêt prématuré de la relation et les stratégies pour terminer efficacement une relation de mentorat; et les ressources de soutien disponibles pour les mentors (MENTOR, 2009). La fondation MENTOR recommande aussi que les thèmes suivants soient traités au cours des formations initiales lorsque cela est jugé pertinent : les besoins et les processus de développement des jeunes adolescents, les enjeux culturels, de genre et économiques, ainsi que les défis et les facteurs de risque entourant certains événements de la vie comme la séparation des parents, l'immigration et les transitions scolaires.

Il est également reconnu que la participation des mentors à des formations continues (en cours d'accompagnement) génère des effets positifs sur le développement et l'adaptation des élèves à risque (DuBois et collab., 2002). La formation continue est vue par les mentors comme un facteur de motivation, une nécessité pour composer avec les difficultés qui surviennent en cours de relation, une assurance d'être soutenus par l'école et une occasion unique d'échanger avec d'autres mentors qui expérimentent des situations similaires (Cannata, 2006). La formation continue serait en même temps une mesure utile pour le gestionnaire de programme qui doit suivre l'évolution des relations de mentorat et, parfois, gérer le risque de conflit, d'arrêt prématuré d'une relation et de démotivation de l'élève ou du mentor. Cependant, ces formations sont rarissimes et peu évaluées et elles sont souvent confondues avec la formation initiale.

Le U.S. Department of Education propose, dans un guide à l'intention des programmes de mentorat, douze sessions de formation continue dont le contenu peut être adapté selon les objectifs et besoins des programmes (Cannata, 2006). Ce guide outille les mentors à : fixer des limites à leurs interventions; explorer leur identité et les effets de celle-ci sur la relation; comprendre les enjeux importants de l'adolescence; intervenir efficacement lorsque l'élève expérimente de la victimisation; gérer des situations de crise; communiquer efficacement à différentes phases de la relation et de façon à engager l'élève dans une démarche de résolution de problème; planifier des activités avec l'élève; aider l'élève à se fixer des buts à court et à long terme; le soutenir dans ses travaux scolaires; collaborer efficacement avec les parents de l'élève; gérer la question des cadeaux et de l'argent; se préparer à terminer la relation.

Outre le contenu des formations, certains praticiens et chercheurs font des recommandations sur les façons de former les mentors (Cannata et collab., 2007). Le formateur est vu comme un facilitateur et un accompagnateur et non comme un enseignant qui délivre un contenu. Il est une personne qui accompagne, écoute activement, apprend et gère des processus

de groupe. Avant, pendant et après chacune des rencontres de formation, le formateur devrait respecter différents principes : réfléchir à la façon dont les enseignants en exercice ou les adultes volontaires apprennent (s'assurer qu'ils comprennent la pertinence des contenus de formation et leur utilité pour l'accompagnement de leurs élèves et font des liens clairs avec ce qu'ils vivent au quotidien); maîtriser le contenu de la formation et en assurer la cohérence avec les attentes du milieu scolaire dans lequel travaillent les mentors; choisir un lieu physique confortable et qui facilite les discussions et interactions entre participants; arriver tôt avant le début de la formation; avoir préparé tout le matériel nécessaire au bon déroulement de la formation; bien calibrer les échanges entre participants et l'exposition aux différents contenus de formation; agir soi-même comme un mentor en pratiquant l'écoute active, la rétroaction positive et constructive, la résolution de problème et la sensibilité aux propos émis; rechercher la rétroaction des participants en cours et en fin de formation; évaluer ce qui mérite d'être reconduit et modifié pour les formations futures; faire un suivi systématique et personnalisé des questions ou demandes qui n'ont pu recevoir de réponses pendant la formation.

La supervision constitue une autre pratique qui relève des formateurs et qui fait partie des pratiques exemplaires (Larose, 2011; Holt, Bry et Johnson, 2008). Elle s'exerce généralement sur une base hebdomadaire ou mensuelle et est assumée par des enseignants d'expérience, des conseillers d'orientation et des experts de l'éducation spécialisée. Elle peut s'exercer en mode individuel ou en petits groupes de huit à douze mentors. Ses objectifs sont différents de ceux de la formation continue. La supervision vise habituellement à permettre aux mentors de faire des bilans de ce qu'ils ont réalisé dans leur relation, de comprendre et résoudre des situations ponctuelles, de partager avec d'autres mentors leurs expériences et de faire part de stratégies qui ont bien fonctionné ou qui n'ont pas donné les résultats escomptés.

Une étude récente a montré que des mentors étudiants qui ont participé à des supervisions de groupe étaient plus enclins à voir leurs sentiments d'efficacité demeurer élevés tout au long de l'accompagnement individualisé (Larose, 2011). Cette même étude suggère que les perceptions d'utilité de la supervision de groupe ont une plus forte incidence sur le sentiment d'efficacité des mentors que leur perception d'utilité de la supervision individuelle. La supervision de groupe offrirait notamment un contexte privilégié d'entraide et de compréhension, et ces conditions seraient essentielles pour le maintien du sentiment de compétence du mentor.

La fondation MENTOR (2009) suggère plusieurs pratiques concernant la supervision. Elle recommande que les superviseurs soient en contact avec les mentors au moins deux fois le premier mois et une fois par mois ensuite et que des données sur la durée, la fréquence et la nature des rencontres soient colligées. Elle propose également que les mentors soient exposés à différentes ressources pouvant faciliter les défis qui peuvent s'imposer dans leur travail d'accompagnement : des avis constructifs de la part des superviseurs; des recherches et des écrits vulgarisés liés aux défis rencontrés en cours d'accompagnement; des ressources web; des mentors d'expérience; une liste d'activités pouvant être pratiquées en dyade; une liste de ressources externes de référence. La fondation MENTOR recommande également que les superviseurs soient en contact régulier avec une personne importante du réseau social de l'élève. Cette personne peut être le parent, le tuteur ou un enseignant. Enfin, la fondation MENTOR insiste sur la nécessité de reconnaître fréquemment le travail et l'engagement des mentors et suggère l'organisation de cérémonies officielles et de rencontres sociales de reconnaissance. À ce sujet, certaines écoles remettent à leurs mentors à la fin de leur participation au programme de mentorat un certificat officiel qui souligne leur engagement et précise le nombre d'heures investies dans l'accompagnement individualisé (Cyrenne et collab., 2008).

Avant de conclure cette section, précisons que plusieurs programmes de mentorat tiennent aussi des séances de formation (ou d'information) auprès des jeunes et des parents ciblés par le programme de mentorat avant que l'accompagnement ne débute (MENTOR, 2009). Le contenu de ces séances porte généralement sur les orientations du programme, les rôles et responsabilités du mentor, les rôles et responsabilités de l'élève et les attentes du programme envers les parents. Elles sont l'occasion pour les formateurs de prendre connaissance des attentes et des motivations des participants, d'orienter parfois le jumelage mentor-élève et d'adapter certaines facettes du programme. Aucune recherche n'a cependant mesuré la portée de ces initiatives sur la relation de mentorat.

En somme, les pratiques d'encadrement sont probablement un des éléments moteurs de la qualité des programmes de mentorat. La présence de formation initiale, de formation continue et de supervision nourrit les sentiments de compétence des mentors, enrichit la qualité de l'accompagnement individualisé et augmente les chances que cet accompagnement profite à l'élève à risque. Le temps de formation et de supervision, la pertinence des contenus de formation eu égard aux activités d'accompagnement, la possibilité d'interagir et d'échanger avec d'autres mentors du programme et avec des experts du mentorat, et la reconnaissance de l'engagement des mentors par les directions de programmes sont des pratiques exemplaires à respecter.

Pratiques organisationnelles

Les pratiques organisationnelles sont celles qui relèvent de la gestion immédiate des programmes. Elles concernent le recrutement des élèves et des mentors, le jumelage mentor-élève, la gestion des relations avec les parents et l'arrimage du programme d'accompagnement avec d'autres programmes de l'établissement scolaire ou de la communauté.

Une des préoccupations dans les activités de gestion des programmes de mentorat est de bien cibler la population des élèves à risque qui pourra le plus bénéficier de la mesure d'aide. Les

critères d'admissibilité parfois annoncés par les programmes de mentorat sont que l'élève doit venir d'un milieu défavorisé, d'une famille monoparentale ou dont le noyau est instable, et doit présenter des difficultés scolaires ou sociales qui ont été notées par les enseignants ou d'autres intervenants de l'école. Plusieurs programmes n'ont pas cependant de critères d'admissibilité qui leur sont rattachés. Ils s'inscrivent dans une philosophie de prévention universelle et laissent aux familles la liberté de juger du besoin d'être jumelées à un mentor. La fondation MENTOR reconnaît cependant que le recrutement doit s'arrimer aux services offerts par le programme d'accompagnement individualisé et aider les familles et les élèves à comprendre ce qu'est le mentorat et ce à quoi ils doivent s'attendre d'une relation de mentorat (Mentor, 2009). D'ailleurs, plusieurs programmes expriment clairement leurs attentes aux familles quant à la fréquence espérée des rencontres entre mentors et élèves, et cette pratique génère des résultats positifs sur la qualité de l'accompagnement (DuBois et collab., 2002 ; Rhodes, 2008).

Par ailleurs, plusieurs recherches ont examiné les effets différenciés du mentorat en fonction des caractéristiques des élèves accompagnés. Les bénéfices du mentorat scolaire sur le développement social et le fonctionnement scolaire ne seraient pas de même importance selon le profil relationnel de l'élève au moment d'amorcer sa relation de mentorat (Schwartz et collab., 2011). Les élèves qui sont moyennement soutenus par leur entourage sont ceux qui tireraient le maximum de bénéfices du mentorat scolaire. Ils développeraient leurs comportements prosociaux, investiraient plus d'efforts en classe, se percevraient plus compétents dans leurs études et afficheraient un rendement scolaire supérieur à des élèves d'un groupe contrôle. Par ailleurs, les élèves très vulnérables sur le plan relationnel (relations non sécurisantes avec leurs parents et problématiques avec leurs pairs et leurs enseignants) de même que ceux percevant beaucoup de soutien de leur entourage ne profiteraient pas du mentorat, évidemment pour des raisons différentes. Pour les premiers, le mentorat par des volontaires ou des enseignants est vu

comme insuffisant pour pallier des histoires de vie difficiles. Pour les seconds, le mentorat n'apporterait pas de valeur ajoutée au soutien déjà très présent dans leur environnement. Ces conclusions invitent à réfléchir au type de population qui profiterait davantage d'un accompagnement individualisé par des enseignants-ressources.

Les bénéfices du mentorat seraient également variables selon le profil scolaire de l'élève. Des effets positifs plus marqués ont été observés lorsque le risque de l'élève est estimé à partir d'indicateurs scolaires (p. ex. : de faibles notes au primaire, une fréquence élevée d'absences scolaires) (Randolph et Johnson, 2008; Whiting et Mallory, 2007; Rodriguez-Planas, 2009). D'autres études suggèrent aussi que les garçons qui affichent de faibles résultats scolaires seraient particulièrement sensibles au mentorat (Whiting et Mallory, 2007; Garceau et collab., 2008), un résultat qui nécessite cependant d'être répliqué. Enfin, certaines études invoquent que le mentorat aide tous les élèves, mais différemment selon leur statut de risque. Par exemple, une étude qui évalue un programme combinant l'intervention de pairs leaders à du mentorat par des enseignants a montré que les élèves à plus haut risque (notes inférieures à 70 ou plus de huit absences à l'école) ont augmenté leurs habiletés à résister à la pression des pairs pendant la transition vers le secondaire, alors que ceux à faible risque ont vu leurs habiletés à se faire des amis s'améliorer (Holt, Bry et Johnson, 2008). Par ailleurs, d'autres études suggèrent que les effets du mentorat sont moins prononcés pour les élèves des classes spéciales et pour les élèves présentant des troubles graves de comportement que pour les élèves qui n'ont pas ces étiquettes (Morrow-Howell et collab., 2009; Rhodes et DuBois, 2008). Cela laisse croire que la portée du mentorat pourrait être plus limitée lorsque le risque de l'élève traduit des difficultés psychologiques et d'apprentissage complexes.

Le recrutement et la sélection des mentors sont également des pratiques importantes qui peuvent influencer la portée du mentorat. Des études ont montré que les mentors qui possèdent

des expériences professionnelles dans le domaine de la relation d'aide et dans le domaine du mentorat ou du tutorat se sentent plus efficaces en cours d'intervention et établissent des relations plus positives avec leurs élèves (DuBois et collab., 2002; Larose, 2011). L'âge et le sexe du mentor ne seraient pas des facteurs déterminants. Dans la pratique, les programmes exemplaires de mentorat s'assurent que les volontaires sont prêts à s'engager dans une relation personnalisée, ont du temps à consacrer aux jeunes et affichent certaines qualités personnelles comme la sensibilité, l'écoute et la flexibilité (Mentor, 2009). Dans plusieurs programmes, les volontaires sont invités à remplir une offre de service et à signer des contrats relationnels dans lesquels ils acceptent de s'engager pour au moins une année à raison d'une rencontre par semaine. Certains programmes exemplaires vont également proposer de conduire des entrevues (Smith et collab., 2008), s'assurer de l'intégrité personnelle et professionnelle du volontaire et vérifier ses antécédents judiciaires (Mentor, 2009). Enfin, des programmes informent les volontaires des bénéfices, pratiques et défis du mentorat (Mentor, 2009).

Le jumelage mentor-élève est également une pratique pouvant avoir une incidence sur la qualité de l'accompagnement. Une étude a montré que de permettre à l'élève de choisir librement son mentor est associé à des perceptions plus positives du mentorat (Kendall, 2007). La création d'une alliance positive naturelle entre le mentor et l'élève constitue l'objectif principal du mentorat scolaire. Cet objectif peut parfois être difficilement atteignable lorsque l'élève a le sentiment que l'école lui a imposé un mentor. Par ailleurs, choisir librement son mentor implique une logistique complexe et des ressources humaines en quantité, ce qui n'est généralement pas le lot de toutes les écoles. Il importe donc de jumeler élèves et mentors sur la base de critères qui respecteront le plus possible les processus naturels de sélection et qui maximiseront la qualité du lien qui sera tissé ultérieurement.

Les recherches à ce sujet indiquent que de jumeler élève et mentor en fonction de centres d'intérêt personnels, scolaires ou professionnels communs contribue à la qualité de la relation qui sera ultérieurement établie. Le jumelage en fonction du sexe et de l'origine ethnique peut parfois s'avérer utile lorsque le mentorat poursuit clairement des objectifs « culturels » (Mentor, 2009). Cependant, les recherches sont peu concluantes sur l'effet de ces derniers facteurs de similarité sur la relation. Au-delà de ces critères, l'orientation du jumelage devrait respecter les buts visés par le programme de mentorat. Il est aussi recommandé par la fondation MENTOR que la première séance d'accompagnement individualisé soit étroitement supervisée par un formateur afin de prévenir les mauvais jumelages.

Certains programmes de mentorat implantés en milieu scolaire procèdent à des jumelages multiples en cours d'année scolaire. Plusieurs raisons peuvent motiver cette pratique : l'arrêt imprévu d'une relation en raison de conflits entre le mentor et l'élève, des ressources insuffisantes pour alléger la tâche d'un enseignant pendant une année scolaire complète, une démotivation ou un manque de temps de la part du volontaire ou de l'enseignant. Une étude récente a clairement montré les conséquences négatives d'une telle pratique (Grossman et collab., 2011). Les jeunes qui ont vécu une interruption de leur relation pendant l'année scolaire ne retirent aucun bénéfice scolaire du mentorat (performance scolaire et présence en classe évaluées par les enseignants) comparativement à ceux qui ont vécu le mentorat avec le même mentor pendant au moins 24 semaines et à des élèves d'un groupe contrôle. Par ailleurs, ceux qui ont été jumelés à un second mentor à la suite d'une interruption de leur relation en cours d'année scolaire ont présenté le pire profil de fonctionnement scolaire. Ces résultats invitent fortement les programmes d'accompagnement à investir dans la sélection des mentors, la qualité des formations initiales, les opérations de jumelage et la supervision afin d'éviter de faire vivre des jumelages multiples aux élèves à risque.

À cet effet, la fondation MENTOR et des chercheurs recommandent différentes pratiques afin de prévenir les effets négatifs associés à la rupture d'une relation (MENTOR, 2009; Miller, 2007) : une supervision étroite des relations; une entrevue en début de relation afin d'évaluer la situation des élèves accompagnés; la possibilité pour certains jeunes de reconduire la relation au-delà d'une année scolaire; la tenue d'activités de reconnaissance afin de marquer les transitions et de souligner les réussites des élèves accompagnés; l'utilisation de contrats relationnels et d'une politique écrite qui stipulent les termes de la relation et de la fin des engagements.

La gestion des relations avec les parents des jeunes qui participent au mentorat est une pratique qui peut avoir des incidences importantes sur la qualité de l'accompagnement. Les études montrent que les programmes qui favorisent le travail des mentors de concert avec les parents génèrent des effets plus probants sur le développement des élèves à risque (DuBois et collab., 2002). De plus, les bienfaits du mentorat seraient notamment expliqués par une amélioration des relations qu'entretient l'enfant avec son parent (Rhodes, 2005). Plusieurs pratiques sont encouragées pour faire participer les parents dans le processus d'accompagnement. Certaines pratiques s'exercent avant que le jeune ne soit jumelé à son mentor et d'autres au cours de la relation. Il est recommandé qu'avant le jumelage, les parents soient informés : des buts du programme; du rôle du mentor et de la façon dont ce rôle est différent et complémentaire à celui des parents; des raisons qui ont conduit l'école à inviter leur enfant à participer au programme d'accompagnement; du profil des mentors qui sont engagés dans le programme; des règles et des politiques du programme; des mesures de soutien et de sécurité présentes dans le programme; des phases typiques d'une relation de mentorat; du rôle et des responsabilités attendus des parents. Il est aussi recommandé de faire un suivi personnalisé à la suite de ces informations. Ce suivi peut se traduire par un contact téléphonique ou encore, par l'envoi de feuillets d'information ou de guides de programme. D'autres pratiques visant à maintenir la participation des parents sont

proposées en cours d'accompagnement : recueillir les perceptions des parents quant à la participation de leur jeune au mentorat; communiquer avec eux de différentes façons et fréquemment (par courriel, par l'intermédiaire de sites web); leur offrir des services ou les référer vers des ressources lorsqu'ils en manifestent le besoin; organiser des activités sociales avec les familles et le personnel du programme; reconnaître fréquemment la participation des parents par des mots et des lettres de remerciement; inviter les parents à s'engager comme volontaires.

La gestion d'un programme de mentorat nécessite également de faire le pont avec les autres services offerts à l'élève. Les recherches ont montré que si le mentorat est clairement défini comme un service complémentaire à d'autres services (p. ex. : tutorat disciplinaire, orientation, consultation psychologique) et, dans les faits, est perçu par les élèves comme une mesure complémentaire, il aura des effets plus importants pour l'élève (Rhodes et DuBois, 2008). Aussi, certaines recherches suggèrent des gains plus substantiels pour les élèves qui ont bénéficié d'une combinaison de services (p. ex. : mentorat et tutorat) que pour les élèves qui n'ont été exposés qu'à du mentorat (Hedges et Mania-Farnell, 2002). Il importe donc que les gestionnaires de programmes situent clairement les fonctions singulières du mentorat et les besoins que cette mesure cherche à combler et clarifient sa valeur ajoutée eu égard aux autres mesures de soutien offertes par l'école ou la communauté.

Pratiques institutionnelles

Les pratiques institutionnelles sont celles qui relèvent de la haute direction de l'école. Elles concernent la vision du programme ainsi que son implantation et son évaluation dans le milieu.

Les programmes qui fondent clairement leurs pratiques sur les théories et recherches en mentorat généreraient des effets plus importants sur le développement des élèves à risque (DuBois et collab., 2002). Plusieurs modèles théoriques ont été proposés dans la littérature afin

d'expliquer comment le mentorat enrichit le développement de l'élève (Rhodes, 2005; Keller, 2005; Larose et Tarabulsky, 2005). Par exemple, le modèle avancé par Jean Rhodes stipule que l'empathie, la collaboration et des ententes mutuelles conduisent les jeunes à s'identifier à leur mentor, à enrichir leurs réflexions cognitives sur eux et sur le monde, et à faire confiance aux autres, ce qui leur permet de mieux s'adapter aux défis et difficultés de la vie. Lorsque les programmes s'inspirent de ces cadres d'analyse, ils sont plus portés à engendrer des bénéfices positifs.

Par ailleurs, les programmes dont l'implantation a fait l'objet d'un suivi systématique par l'établissement scolaire produisent aussi des effets plus importants sur le développement des élèves (DuBois et collab., 2002). Dans la foulée de ces résultats, la fondation MENTOR (Mentor, 2009) recommande plusieurs pratiques afin d'optimiser le développement, l'implantation et l'évaluation des programmes d'accompagnement : une précision de la philosophie et des buts visés par le programme; une description claire de la population ciblée par le programme; une description claire du profil attendu des mentors; des précisions sur la nature, le type et la structure du mentorat offert par le programme (à distance, individuel, en groupe; en relation avec d'autres composantes d'intervention; centré sur la socialisation, la carrière, le soutien scolaire; pratiqué à l'école, en dehors de l'école, dans des lieux déterminés ou variables; programmé sur une session, une année ou plusieurs années); des évaluations qui informent des conditions d'implantation du programme et de la fidélité de la programmation, de la satisfaction des participants et des effets à court et à long terme du programme pour les jeunes, les mentors et l'établissement; l'élaboration d'un plan financier qui précise les sources de financement (subventions, dons, commandites pour activités spéciales), les dépenses, les investissements et les critères de rentabilité (analyse coûts-avantages); une planification stratégique de la promotion qui précise comment rendre visible le

programme, informer les jeunes et leurs parents, informer les membres de l'établissement et de la communauté.

En somme, les recherches dans le domaine du mentorat permettent de reconnaître plusieurs pratiques exemplaires aisément transférables au domaine de l'accompagnement individualisé exercé par des enseignants-ressources. Il est clairement entendu dans cette littérature que la portée des pratiques exemplaires d'intervention (celles qui concernent précisément le travail d'accompagnement) est conditionnée par la qualité des pratiques qui gravitent en dehors de la relation d'accompagnement. Les pratiques d'encadrement des enseignants et des relations d'accompagnement, de gestion du programme ainsi que les visées et décisions institutionnelles doivent s'harmoniser aux pratiques d'intervention sans quoi le mentorat pourrait n'avoir que très peu de bénéfices pour ses participants.

2.2 Pratiques exemplaires dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire

Les programmes d'accompagnement scolaire sont présentés comme une structure dans laquelle un enseignant d'expérience (parfois un membre du personnel) est jumelé par l'école à un nombre restreint d'élèves (généralement de 5 à 15) souvent de première secondaire. Cet enseignant suit le cheminement d'un petit groupe d'élèves, lui prodigue des conseils et du soutien, trouve des moyens d'aider chaque élève du groupe à réussir et à s'attacher aux autres et assure de tisser des liens étroits entre la famille des élèves du groupe et l'école (Poliner et Miller Lieber, 2004). Parfois, l'enseignant est aidé par des élèves de la fin du secondaire qui agissent comme coteachers. L'encadrement a généralement lieu à des moments fixes du calendrier scolaire, souvent même insérés dans le curriculum officiel de l'élève, et se déroule une à plusieurs fois par semaine (dans certains programmes des rencontres de 45 minutes par jour sont consacrées à cette mesure). L'accompagnement est presque toujours pratiqué en groupe-classe et dans le contexte d'un programme d'établissement. Dans certaines écoles, la participation à ces programmes est

créditée et l'élève obtient la note « réussite » ou « échec ». L'enseignant accompagnateur est souvent libéré d'une portion de sa tâche traditionnelle pour assumer cette responsabilité (cette portion pouvant varier de 20 % à 50 %), mais dans certaines écoles, ce sont tous les enseignants et le personnel qui partagent cette responsabilité. Contrairement au mentorat scolaire, l'accompagnement est généralement offert à tous les élèves sans distinction quant à leur statut de risque (prévention universelle). Dans la littérature américaine et anglo-saxonne, ces programmes portent plusieurs étiquettes dont notamment les « advisory programs », « teacher advocacy programs », « teacher advisor programs » et « home base, home group et homeroom programs »¹. Les types d'accompagnement scolaire varient grandement d'un programme à l'autre. Galassi et ses collègues (1997) les classent selon la nature des activités en jeu et les besoins que ces activités cherchent à combler : les programmes de guidance (des activités de supervision qui cherchent à combler des besoins affectifs et personnels chez les élèves); les programmes communautaires (des activités de groupe qui visent à enrichir la vie sociale des élèves et leur attachement à l'école); les programmes d'habiletés (des activités de formation qui cherchent à consolider les habiletés personnelles de gestion de soi, de résolution de problème, de communication et d'organisation scolaire); les programmes de dynamisation (des activités ludiques qui visent à diminuer le stress scolaire et à recharger les batteries); les programmes scolaires (des activités cognitives et éducationnelles qui visent l'amélioration de la réussite et de la persévérance); et les programmes de gestion personnelle (des activités qui ont comme objectif d'informer les élèves des règles de fonctionnement de l'école et de la gestion de leurs affaires étudiantes).

1. La structure des programmes d'accompagnement scolaires est celle qui s'apparente le plus à celle des enseignants-ressources. Dans la suite de cette section, nous utiliserons souvent le terme « enseignant-ressource » pour désigner ceux et celles qui interviennent dans les programmes d'accompagnement scolaire.

Les effets des programmes d'accompagnement scolaire ne sont pas aussi documentés que ceux du mentorat scolaire. Les évidences sont généralement indirectes et générées à partir de méthodologies rétrospectives ou d'études préexpérimentales souvent sans groupe de comparaison. De plus, la majorité des études d'impact ont évalué les retombées d'un vaste ensemble de mesures dont l'accompagnement scolaire fait partie (Galassi, Gullledge et Cox , 1997). Il est alors difficile de statuer sur la contribution unique de l'accompagnement scolaire. En dépit de ces limites, plusieurs études soutiennent que les programmes d'accompagnement scolaire profitent de différentes façons aux élèves et aux enseignants qui les accompagnent. Voici une série de bénéfices mentionnés dans la recension de Galassi et ses collègues (1997) : enrichissement des relations enseignants-élèves; augmentation du sentiment de contrôle des élèves; création d'un climat de coopération et d'égalité; augmentation des occasions pour les élèves de travailler en équipe et de partager leurs expériences personnelles; augmentation des comportements altruistes; diminution de la consommation de substances illicites; et augmentation de l'attention qu'accordent les enseignants aux comportements des élèves. Certaines recherches vont même jusqu'à suggérer que la participation des enseignants à un programme d'accompagnement scolaire améliore leurs compétences en gestion de classe et diminue les risques de quitter prématurément la profession (Harris, 1985, cité dans Galassi, Gullledge et Cox, 1997). Voyons maintenant quelles sont les pratiques courantes dans ce domaine de recherche. On comprendra ici qu'en raison du manque de recherches évaluatives rigoureuses sur les programmes d'accompagnement scolaire, le caractère exemplaire des pratiques doit être considéré avec prudence.

Pratiques d'intervention

Quelques études dans ce domaine de la recherche en prévention ont examiné des éléments relatifs à la structure des relations ou du groupe accompagné.

Le temps dévolu à l'accompagnement individualisé (ou de groupe) pendant l'année scolaire est habituellement plus important que ce que l'on trouve dans les programmes de mentorat. Il varie cependant d'un programme à l'autre. Certaines écoles investissent 10, 25, 45 minutes et jusqu'à une heure par jour à l'accompagnement de groupe alors que d'autres écoles tiennent des sessions d'accompagnement d'une heure qu'une fois par semaine. Certaines écoles ciblent les périodes du matin en début de semaine pour pratiquer l'accompagnement alors que d'autres privilégient les périodes de fin de journée et parfois à la fin de la semaine. Ces choix sont évidemment fondés sur les objectifs poursuivis par le programme. Il est clairement entendu que les programmes visant la prévention du décrochage scolaire nécessitent plus de temps d'intervention et un temps qui occupe une place stratégique dans l'horaire du jeune (p. ex. : pas le matin ni le vendredi en fin de journée afin d'éviter l'absentéisme). Il est aussi précisé que les programmes de plus longue durée entraînent en même temps plus de préparation et de planification de la part des enseignants-ressources et plus de ressources de la part du milieu scolaire (Poliner et Miller Lieber, 2004).

Au-delà du temps d'accompagnement, la stabilité du rapport entre l'enseignant-ressource et ses élèves est vue comme une condition structurelle essentielle à la réussite des programmes d'accompagnement scolaire, surtout lorsque ces programmes visent la prévention du décrochage scolaire (Sardo-Brown et Shetlar, 1994). Plusieurs programmes insistent pour que l'enseignant-ressource soit jumelé aux mêmes élèves pendant toute la durée du premier cycle du secondaire. Dans ces programmes, la nature, l'intensité et les fonctions sont cependant revues pendant cette période en fonction de l'évolution et de la satisfaction des besoins des élèves.

Bien qu'aucune étude n'ait tenté de vérifier les effets de la taille et de la composition des groupes, les praticiens experts dans ce domaine suggèrent que les groupes accompagnés ne doivent pas dépasser 12 à 15 élèves. Certaines écoles privilégient des groupes plus petits afin

d'éviter la formation de cliques qui pourraient nuire aux apprentissages des élèves et à l'atteinte des objectifs du programme (Poliner et Miller Lieber, 2004). Parfois, des groupes sont accompagnés par plus d'une personne afin de fournir des expertises complémentaires aux élèves (p. ex. : disciplinaire et psychosociale). Dans certains cas, c'est un élève plus âgé qui aide l'enseignant-ressource dans l'animation d'activités ou de discussions. La présence d'un élève plus âgé pourrait diminuer la réticence que certains élèves auraient de s'impliquer dans les activités proposées. D'autres programmes, moins nombreux, choisissent de mixer des élèves d'années scolaires différentes. Le rationnel pour procéder ainsi est que cette structure permet de créer un esprit de communauté et du tutorat naturel entre les élèves plus vieux et ceux plus jeunes (Poliner et Miller Lieber, 2004). Enfin, quelques rares programmes optent pour la formation de groupes non mixtes sur la base du sexe de l'élève. Cette pratique est surtout privilégiée lorsque des thèmes comme le harcèlement sexuel, la violence dans les couples et l'éducation sexuelle sont abordés. Cependant, il n'y a pas d'évidences empiriques voulant que cette pratique soit avantageuse pour le développement de l'élève.

Outre les éléments liés à la structure des relations d'accompagnement, les contenus et modalités d'accompagnement ont également fait l'objet d'analyses. Le niveau de structuration des contenus et de ce que doivent faire les enseignants-ressources avec leurs élèves est un sujet qui a été débattu par plusieurs praticiens (Galassi, Gullledge et Cox, 1997). Bien que dans le passé, certains programmes aient imposé un minimum de direction dans les contenus et modalités d'accompagnement, les experts actuels s'entendent sur le fait que ce n'est pas la voie à privilégier (Poliner et Miller Lieber, 2004). Ils proposent que les thèmes, activités et formats d'intervention soient clairement définis en fonction des résultats attendus. Dans le contexte de l'intervention auprès des jeunes de première secondaire, trois types de programmes pourraient commander des thèmes, activités et formats d'intervention différents : les programmes qui visent principalement

à faciliter le passage du primaire au secondaire; ceux qui souhaitent surtout créer une communauté d'apprentissage et un climat scolaire positif; ceux qui ont pour objet premier d'encadrer le travail scolaire et les études des élèves. Plusieurs guides d'intervention ont été élaborés dans cette optique et proposent une série d'activités éducationnelles. Ces guides fournissent des grilles d'analyse qui rendent explicites les objectifs (p. ex. : cohésion de groupe, transition scolaire, organisation des études), les thèmes (p. ex. : partage, profil de l'élève, imaginer le futur) et les formats (rencontres classes, jeux, ateliers de travail) de chaque activité et qui contribuent ainsi à structurer le contenu et l'intervention des enseignants-ressources.

Une étude descriptive a sondé les perceptions d'enseignants-ressources quant à la pertinence et à l'utilité de ces guides et de ces listes d'activités (Sardo-Brown et Shetlar, 1994). Ces ressources sont bien perçues par les enseignants dans la mesure où elles sont appropriées pour l'âge des élèves accompagnés et attrayantes. Les enseignants-ressources apprécient ces ressources, mais affirment en même temps ne pas vouloir se sentir contraints de les utiliser (Sardo-Brown et Shetlar, 1994). Les enseignants-ressources soulignent également que les élèves accompagnés doivent avoir le loisir de choisir les activités de programme. Ce pouvoir doit être cultivé tout au long de la relation d'accompagnement (Ziegler et Mulhall, 1994). Il est donc recommandé que le matériel d'accompagnement soit pragmatique, flexible et non prescriptif.

Dans la même lignée, certaines recherches ont recensé les activités jugées les plus populaires par les élèves et les enseignants qui participent à des programmes d'accompagnement scolaire (George et Bushnell, 1993). Ces activités incluent le soulignement des fêtes d'anniversaire, des échanges sur les problèmes et préoccupations du quotidien, l'implication des jeunes dans des projets de service communautaire, la participation à des jeux, les occasions pour les élèves d'exercer un choix dans la sélection des activités d'accompagnement et la participation conjointe des enseignants et des élèves à des activités parascolaires. La popularité est un

indicateur de l'intérêt des participants pour le programme, mais elle ne documente malheureusement pas la portée du programme sur le développement et l'adaptation des élèves.

L'approche préconisée par l'enseignant-ressource dans le contexte des programmes d'accompagnement scolaire a fait l'objet de quelques études. Une étude qualitative visant à explorer les pratiques efficaces de 24 enseignants-ressources d'écoles secondaires à Hong Kong en Chine a fait ressortir cinq croyances importantes des enseignants-ressources qui contribuent à leur perception de l'efficacité de l'accompagnement : croire qu'il faut spontanément prendre soin des élèves et respecter leurs sentiments; croire que la fonction de l'enseignant-ressource est d'éduquer l'élève dans sa globalité (intellectuelle, sociale, émotive); croire que l'enseignant-ressource doit centrer son intervention sur les besoins de l'élève et non pas sur les siens; croire que l'accompagnement par des enseignants-ressources change l'élève de façon positive; croire que la formation et la supervision sont des éléments importants pouvant contribuer aux bienfaits de l'accompagnement individualisé (Yuen, 2002).

Dans la lignée de cette dernière étude, les résultats d'une étude qualitative menée dans trois écoles secondaires américaines indiquent que les représentations des enseignants qui s'apprêtent à œuvrer comme enseignants-ressources sont plus déterminantes sur la qualité de l'expérience qu'ils vivront avec leurs élèves que les ressources personnelles dont ils ont pu bénéficier (Phillipo, 2009)². Des représentations claires des façons de soutenir les élèves, de gérer des épisodes de crise et d'organiser les rencontres, du rôle et des balises encadrant le travail d'accompagnement et de ses propres besoins et attentes professionnels sont vues comme un facteur déterminant pour la réussite de l'accompagnement individualisé. Ces résultats ainsi que les précédents suggèrent qu'il ne suffit pas de sélectionner des enseignants d'expérience et de

2. Le contenu amené ici aurait pu être abordé dans la section « Pratiques d'encadrement ». Nous avons choisi de l'exposer ici parce qu'il est vu sous l'angle des représentations des enseignants-ressources. On comprendra que ces représentations peuvent émaner des formations comme de l'expérience personnelle de l'enseignant.

fournir des ressources humaines et matérielles pour garantir une qualité d'accompagnement, mais qu'il est important de faire participer des enseignants qui auront réfléchi aux fondements et à la pertinence des pratiques qu'ils s'approprient à exercer.

En somme, l'examen des pratiques d'intervention dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire suggère le respect de certains critères : la stabilité et la continuité du lien d'accompagnement; la structure des contenus et des interventions et la flexibilité dans leur application; des croyances qui disposent les enseignants-ressources à une approche centrée sur les qualités et le développement des élèves; et une représentation claire des rôles à assumer et des balises à respecter.

Pratiques d'encadrement

La formation initiale (ou formation de préaccompagnement) des enseignants appelés à œuvrer dans les programmes d'accompagnement scolaire est considérée comme une composante essentielle de la réussite de ces programmes (Galassi, Gullede et Cox, 1997). Comme dans le cas du mentorat, cette pratique n'est pas généralisée. Les théoriciens qui ont réfléchi à la formation initiale des enseignants-ressources ciblent trois composantes essentielles de cette formation (King, 2000). La première est la composante informationnelle. L'enseignant-ressource doit connaître les services de l'école afin d'en informer l'élève et de le référer au besoin vers des ressources. Il doit connaître les règles et les politiques entourant la gestion des études afin d'exercer un suivi efficace de l'engagement et des résultats scolaires de l'élève et de fournir des rétroactions utiles à des moments clés du cheminement. Il doit aussi connaître les conditions de poursuite des études, d'admission à des programmes scolaires et parascolaires particuliers et de changement de programmes afin de soutenir efficacement la démarche d'orientation de l'élève. La deuxième composante est la composante conceptuelle. L'enseignant-ressource doit être au fait de certaines théories sur le développement psychosocial des adolescents et des élèves à risque,

sur l'orientation et le développement de carrière des jeunes et sur les stratégies d'étude et d'adaptation efficaces. Enfin, la troisième composante est de nature relationnelle et pratique. La formation doit permettre à l'enseignant-ressource d'exercer ses habiletés de communication, de questionnement, de soutien, d'écoute, de réseautage et de gestion de crise. Elle doit l'habiliter à créer des relations de mentorat et à guider ses élèves vers des démarches de résolution de problème (King, 2000).

McClellan (2007) propose deux composantes additionnelles à la formation initiale : les composantes technologique et personnelle. Il recommande d'habiliter les enseignants-ressources à utiliser efficacement des outils technologiques de suivi et de contact. Les outils de suivi peuvent comprendre les systèmes de suivi des cheminements scolaires gérés par l'école, des logiciels de gestion des études et des sites ressources pour les élèves. Les outils de contact sont ceux qui permettent de communiquer avec l'élève et qui sont connus par ce dernier. Il peut s'agir par exemple du courrier électronique individuel ou de groupe, de Twitter, de Facebook ou de forums électroniques. D'autre part, la composante personnelle touche le développement personnel de l'enseignant-ressource. Il est recommandé d'inclure dans les formations initiales des thèmes comme les intérêts et motivations des enseignants-ressources, la gestion du stress et des débordements et la connaissance de soi. Ces thèmes devraient être travaillés par des méthodes d'introspection (McClellan, 2007).

Une pratique généralisée de la formation de préaccompagnement est de clairement baliser le travail des enseignants-ressources. Certains chercheurs invitent les formateurs à préciser aux enseignants-ressources la portée et les limites de leurs interventions (Poliner et Miller Lieber, 2004). Avant d'intervenir, il est suggéré d'explorer les questions suivantes : En quoi l'accompagnement diffère-t-il du travail de l'enseignant en classe? En quoi le travail de l'enseignant-ressource diffère-t-il de celui du psychologue, de l'éducateur spécialisé, du

travailleur social ou du conseiller d'orientation? En quoi la relation d'accompagnement diffère-t-elle d'une relation d'amitié? Les enseignants-ressources doivent prendre conscience que l'essentiel de leur travail n'est pas de préparer les élèves à apprendre des contenus disciplinaires, ni d'offrir du soutien psychologique ou de résoudre des crises existentielles, et encore moins d'établir un rapport d'amitié avec les jeunes. Le rôle de l'enseignant-ressource est plutôt de conseiller, d'encadrer la vie scolaire des élèves, de les adresser à des professionnels lorsque la situation l'exige et de leur faire savoir qu'ils ont du potentiel et qu'ils peuvent compter sur l'enseignant-ressource en tout temps.

Baliser l'implication de l'enseignant-ressource quant au suivi des dossiers scolaires des élèves, de leurs comportements disciplinaires, de leur engagement dans des activités parascolaires et de leur orientation apparaît aussi grandement important (Poliner et Miller Lieber, 2004). Les interventions des enseignants-ressources peuvent être multiples : faire des bilans et profils d'apprentissage et en discuter avec les élèves; enseigner des stratégies d'étude; aider les autres enseignants à trouver la bonne façon d'entrer en contact avec certains élèves; diriger les élèves qui ont un profil de risque élevé vers des services professionnels; enseigner des techniques d'entrevue; encadrer une démarche d'exploration de carrière; informer les élèves de la programmation des activités parascolaires et les inviter à participer à ces activités; souligner les réussites des élèves. Devant ces nombreuses possibilités, il est recommandé à l'occasion des formations de préaccompagnement de bien définir ce qui est attendu des enseignants-ressources, de cibler l'approche en fonction des buts visés par le programme et d'éviter d'avoir des attentes qui ne pourront pas être satisfaites en raison de limites de temps ou de ressources, ou des deux. Certaines écoles ont rapporté que l'engagement de l'enseignant-ressource dans le suivi des conduites disciplinaires de l'élève avait souvent des effets négatifs sur la relation

d'accompagnement. Elles préfèrent alors voir l'enseignant-ressource agir comme un accompagnateur plutôt que comme un agent disciplinaire (Poliner et Miller Lieber, 2004).

Baliser l'usage des données dont peut disposer l'enseignant-ressource est aussi une pratique recommandée dans le contexte des formations de préaccompagnement (Poliner et Miller Lieber, 2004). De façon générale, les enseignants-ressources possèdent des informations sur le cheminement de leurs élèves (p. ex. : bulletins du primaire; notes et bilans dans les premiers cours au secondaire; infractions disciplinaires). Certains travaillent avec des profils d'apprentissage, de comportements et d'attitudes qui ont été compilés à la suite du remplissage de questionnaires par les élèves. Il semble important de bien baliser l'usage que feront les enseignants-ressources de ces informations. Lesquelles sont confidentielles? Qui pourra avoir accès à certaines informations? Comment seront utilisées ces informations et dans quels buts?

La façon de former les enseignants-ressources a également été examinée. Les formations les plus efficaces concernant ces enseignants seraient de type « réforme » plutôt que « tradition » (U.S. Department of Education, 2006). Structurer la formation en groupes d'études, en réseaux d'enseignants, en rencontres de mentorat, en comités de travail, en projets de recherche serait plus porteur que d'exposer les enseignants à des cours ou ateliers traditionnels ou encore à des conférences. La durée des formations serait également un facteur important à considérer parce que les formations plus longues offriraient plus de possibilités d'approfondir les contenus et d'engager les enseignants dans des apprentissages actifs et plus cohérents avec la pratique et leurs buts professionnels (Grossman, 2009). La participation collective d'enseignants d'une même école, d'un même champ disciplinaire et intervenant au même cycle d'études serait également un facteur qui faciliterait les apprentissages et influencerait positivement la pratique de l'accompagnement (U.S. Department of Education, 2006).

Pratiques organisationnelles

Les pratiques organisationnelles dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaires sont peu documentées. D'une part, on comprendra que dans une perspective de prévention universelle, il y a peu à dire sur la sélection des élèves. D'autre part, le choix des enseignants-ressources par l'école est souvent dicté par la priorité d'emploi et les conventions collectives. En dépit de ces dernières obligations, certains chercheurs affirment que l'expérience en enseignement n'est pas garante de la capacité d'établir des relations personnalisées efficaces et productives avec les élèves (Galassi, Gullledge et Cox, 1997). La culture des enseignants du secondaire est souvent de nature disciplinaire et plusieurs d'entre eux ne se sentiraient pas à l'aise dans un rôle d'accompagnateur ou ne croiraient pas que cette fonction leur revient. Il importe donc, selon ces auteurs, que les gestionnaires de programmes mettent en place des mesures qui assureront aux élèves d'être jumelés à des enseignants qui sont sensibles, capables d'écouter et de gérer des petits groupes et habiles à les engager dans des démarches de résolution de problème. Ces mesures peuvent se traduire par des critères de participation ou d'admissibilité au programme, des contenus de formation initiale ou encore de la supervision en cours d'accompagnement.

Un problème qui guette les gestionnaires est d'en demander trop à leurs enseignants-ressources. Il est important de fournir un rationnel aux enseignants qui assumeront pour la première fois cette fonction. Les enseignants devraient d'entrée de jeu comprendre pourquoi on leur demande de faire de l'accompagnement individualisé, reconnaître les besoins que cette pratique cherchera à combler, être informés du temps, de la charge de travail et des formations associés à la fonction et pouvoir reconnaître les gains que les élèves et eux-mêmes tireront de cette expérience (Galassi, Gullledge et Cox, 1997). Il est important que les enseignants perçoivent plus de bénéfices que de coûts à s'engager dans une telle aventure.

La réussite d'un programme d'accompagnement scolaire passe par une bonne gestion des besoins que générera l'implantation du programme (Ayres, 1994). Les gestionnaires de programmes doivent réfléchir à la façon d'organiser les horaires des enseignants et des élèves, au temps qui doit être dévolu à la formation et à l'accompagnement et aux conditions à mettre en place pour que cette pratique soit exercée avec constance et cohérence. Les gestionnaires de programmes doivent également réfléchir aux besoins de formation et de supervision que générera l'implantation d'un tel programme. La formation de préaccompagnement est importante, mais, de l'avis de certains chercheurs (Galassi, Gullede et Cox, 1997), elle n'est pas suffisante pour assurer le succès de ces programmes. Pendant l'accompagnement, les enseignants ont besoin d'être appuyés dans leurs décisions, d'être conseillés sur leur façon d'entrer en relation, de gérer des conflits, de renforcer les élèves et de leur imposer certaines limites. Il importe que des formations ou de la supervision soient disponibles en cours d'accompagnement.

Poliner et Miller Lieber (2004) invitent aussi les gestionnaires de programmes à préciser si leurs enseignants-ressources interviendront ou pas auprès des parents. La littérature dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire ne stipule pas clairement que ce rôle doit revenir à l'enseignant-ressource. Cependant, si les enseignants-ressources doivent intervenir auprès de parents, il importe de clarifier certaines questions : Comment l'enseignant-ressource sera-t-il informé des progrès scolaires des élèves? Sera-t-il la principale personne de référence pour les parents? Quand et comment les parents pourront-ils entrer en contact avec l'enseignant-ressource? À quelle fréquence l'enseignant-ressource devra-t-il entrer en contact avec les parents et par quels moyens? Quels seront les contenus de ses communications? Ce qui sera échangé avec les parents pourra-t-il servir à l'intervention?

Lorsque les programmes d'accompagnement scolaire sont bien arrimés aux autres programmes de l'école et de la communauté, ils sont plus efficaces (Poliner et Miller Lieber,

2004). Il importe donc de bien faire connaître le programme à toute la communauté scolaire (champs d'enseignement, associations de parents, équipes-école), de montrer la complémentarité de son apport en fonction de celui des autres programmes ou structures déjà en place et de convaincre les membres de la communauté scolaire que ce genre de programme peut enrichir le développement des connaissances et des compétences visées dans les cours.

Pratiques institutionnelles

De l'avis de plusieurs experts, l'efficacité d'un programme d'accompagnement scolaire dépend directement de la vision collective qu'ont les directeurs d'école, les enseignants et les parents de l'apprentissage (Galassi, Gullede et Cox, 1997; Poliner et Miller Lieber, 2004). Il semble important que tous ces acteurs adhèrent à l'idée que l'école est un lieu de socialisation et que les apprentissages sont avant tout tributaires de la sécurité, de l'attachement et de la socialisation des jeunes à l'école. Sans cette vision commune et partagée, l'implantation d'un programme d'accompagnement peut s'avérer une aventure difficile.

Dans cette même perspective, certains chercheurs suggèrent que la conception, l'implantation et même l'évaluation d'un programme d'accompagnement scolaire doivent résulter du travail d'une équipe multidisciplinaire qui inclut des chercheurs, des concepteurs/praticiens et des agents de communication/dissémination (Poliner et Miller Lieber, 2004). Notamment, le travail des agents de communication/dissémination peut être de développer cette vision collective. Il peut également consister à informer des groupes cibles (p. ex. : parents, syndicats, enseignants) de l'existence et des visées du programme et de ses complémentarités et singularités avec les programmes scolaires déjà en place. Il semble important que l'accompagnement soit perçu comme une valeur ajoutée à l'établissement scolaire.

Une des étapes cruciales dans le développement d'un programme d'accompagnement scolaire est la définition du besoin que cherchera à combler le programme. Les fonctions des

programmes d'accompagnement scolaire sont multiples. Pour certains chercheurs, il est essentiel avant d'implanter un programme de définir le besoin principal ou, à tout le moins, un petit ensemble de besoins que pourra combler le programme (Galassi, Gullledge et Cox, 1997). Une définition claire des besoins aura une incidence sur le profil de la population étudiante recherchée, sur la structure, le contenu et l'approche préconisée dans l'accompagnement scolaire et sur les retombées du programme.

La participation des enseignants à la conception des programmes d'accompagnement scolaire est un élément important qui pourrait contribuer à la réussite de l'implantation d'un programme et à ses effets (Sardo-Brown et Shetlar, 1994). Des études ont montré que l'implantation des programmes d'accompagnement scolaire est sujette à de la résistance de la part de certains enseignants (ce fut le cas de 25 % des enseignants dans un programme implanté dans le comté de Pasco, situé au nord de Tampa Bay en Floride) (Myrick et Myrick, 1990). Les enseignants peuvent voir d'un mauvais œil un programme qui n'a pas été en partie réfléchi et conçu par leurs pairs et qui semble imposé de l'extérieur. Il paraît donc nécessaire que ces programmes soient d'abord et avant tout réfléchis par ceux et celles qui en seront éventuellement les premiers acteurs.

Il semble aussi clair qu'il est important de faire participer les syndicats d'enseignants dans l'opération de conception et d'implantation des programmes (Poliner et Miller Lieber, 2004). L'équipe de conception du programme doit se préparer à répondre à plusieurs questions : Est-ce que cette pratique fera partie intégrante de la tâche de l'enseignant? Sera-t-elle comptabilisée justement? Cette pratique entraînera-t-elle, pour les élèves, une diminution du temps d'exposition à des enseignements disciplinaires? Est-ce que la tâche d'accompagnement sera volontaire ou mandatée par la direction? Est-ce que du temps de préparation sera comptabilisé dans la tâche de l'enseignant-ressource? Est-ce que les enseignants recevront des formations pour assumer cette

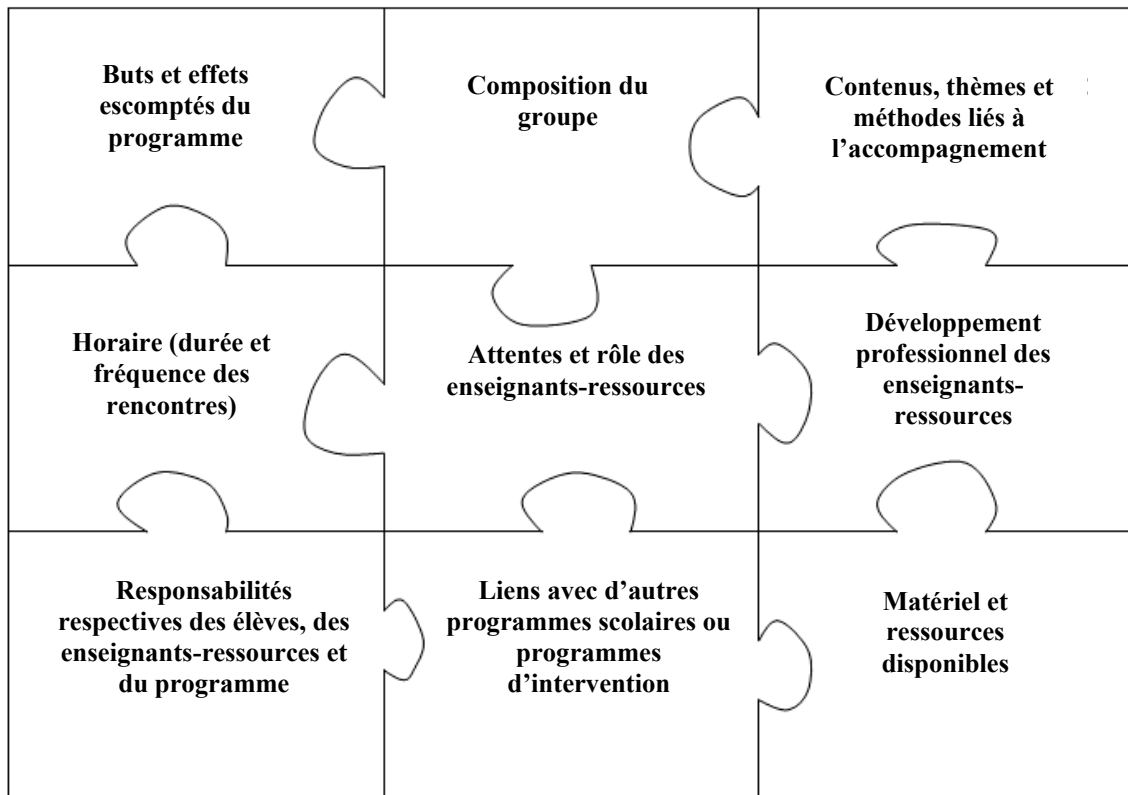
nouvelle tâche? Seront-ils supervisés et, si oui, par qui? La direction s'engage-t-elle à fournir les ressources humaines et financières nécessaires à la viabilité du programme? Est-ce que cette nouvelle fonction sera évaluée par la direction et, si oui, comment cette évaluation procédera-t-elle? Est-ce que le programme fera l'objet d'une évaluation?

Enfin, il est clair que l'engagement de ressources financières et humaines est une condition essentielle à la réussite d'un programme d'accompagnement scolaire. Au-delà du temps de libération consacré aux enseignants-ressources, il est nécessaire que les directions engagent des ressources pour de la formation initiale (préaccompagnement), des formations en cours d'intervention et de la supervision (Sardo-Brown et Shetlar, 1994). De plus, une enveloppe budgétaire devrait être réservée pour la tenue d'activités sociales, d'événements spéciaux et de conférences, l'achat de guides d'intervention, de vidéos, de documents de référence, de magazines et de logiciels, la location et la réservation d'espaces de travail pour faire du suivi personnalisé et la conception de sites web pour le partage d'expertise entre enseignants et pour des échanges continus avec les élèves.

Nous terminons la section sur les pratiques exemplaires dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire par la présentation d'un modèle descriptif qui montre les composantes essentielles d'un programme d'accompagnement scolaire (voir la figure 1). Ce modèle a été proposé par Poliner et Miller Lieber (2004) et est exposé sous la forme d'un casse-tête. Il réunit neuf composantes dont nous avons traité ici et là dans les sections précédentes : les buts et les effets escomptés du programme; la composition du groupe; le contenu, les thèmes et les routines de l'accompagnement; l'horaire, soit la durée et la fréquence des rencontres; les attentes et les rôles des enseignants-ressources; le développement professionnel des enseignants-ressources; les responsabilités assignées aux élèves et aux enseignants-ressources ainsi qu'au programme; les liens avec d'autres programmes scolaires ou d'intervention; et le matériel et les

ressources disponibles. Ce modèle peut servir de guide d'analyse et d'aide-mémoire pour ceux et celles qui devront concevoir des programmes d'accompagnement scolaire. Il tente d'identifier tous les morceaux nécessaires à la construction d'un programme cohérent et d'illustrer les liens réciproques entre ces morceaux.

Figure 1. Modèle descriptif proposé par Poliner et Miller Lieber (2004).



2.3 Pratiques exemplaires dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire pendant la transition du primaire au secondaire

La transition du primaire au secondaire s'expérimente à un moment du développement où les besoins d'être sécurisé et encadré par des adultes forts et accueillants se confondent souvent avec les besoins de stimulation intellectuelle, d'autonomie et d'autodétermination. Les tâches associées à cette transition sont nombreuses et souvent rendues complexes par leur occurrence simultanée. De nombreux adolescents doivent en même temps s'ajuster à une maturité précoce, à la transformation de leur réseau d'amis et au changement d'école et d'encadrement pédagogique. Plusieurs études indiquent assez clairement que ce passage s'accompagne de changements importants dans l'ajustement des adolescents (Duchesne et collab., 2005; Eccles et collab., 1993; Roeser et Eccles, 1998; Eccles et Midgley, 1989). Les élèves de première secondaire échouent en plus grand nombre que ceux de la fin du primaire ou des niveaux supérieurs, en dépit d'une progression normale de leurs capacités cognitives. Entre la fin du primaire et la première année du secondaire, l'intérêt envers l'école, la motivation intrinsèque, la confiance en soi et les perceptions de compétence scolaire diminuent alors que l'anxiété évaluative, la résignation à la suite de l'échec, la critique négative vers soi et les sentiments de dépression augmentent. Bien que ces changements s'expliquent en partie par la nouveauté du milieu social et pédagogique dans lequel sont plongés subitement les adolescents, il faut s'inquiéter du fait que leur ampleur prédise assez bien les problèmes d'adaptation ultérieure et le décrochage scolaire. L'expérience de ce passage constituerait, de l'avis de nombreux chercheurs, un des facteurs déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves à haut risque d'abandon (Eccles et collab., 1993).

Pour aider les élèves à relever les défis associés au passage du primaire au secondaire, différents programmes de prévention ont été implantés dans les écoles secondaires. Ces

programmes peuvent cibler des clientèles différentes. Certains sont dits universels parce qu'ils s'adressent à tous les nouveaux arrivants indistinctement de leur profil scolaire ou social. D'autres font de la prévention ciblée en identifiant des élèves potentiellement à risque et en intervenant avant que ceux-ci n'expérimentent l'échec au secondaire. Enfin, d'autres programmes font de la prévention ciblée en adressant leurs interventions à des élèves qui ont déjà trébuché (p. ex. : échec dans un cours, retard scolaire, problème de consommation). Plusieurs programmes sont multimodaux. Ils contiennent une panoplie d'interventions comme du tutorat, du mentorat, la supervision étroite des comportements scolaires, la mise à niveau en français et en mathématique, des séances de renforcement des compétences (p. ex. : par des messages clés transmis aux élèves sur l'importance de l'éducation et de la persévérance), un enseignement d'habiletés sociales et de stratégies de résolution de problème et des encouragements à participer aux activités et événements organisés par l'école. L'intérêt de parcourir cette littérature aux fins de la présente recension est que certains programmes de prévention font jouer des rôles importants aux enseignants dans des fonctions qui peuvent se rapprocher de l'accompagnement individualisé. Aussi, plusieurs programmes fournissent des modèles intéressants d'accompagnement individualisé pratiqué par d'autres acteurs que les enseignants, mais qui présentent un potentiel certain de transfert. Dans ce qui suit, nous décrivons donc les pratiques exemplaires qui émergent de cette littérature en portant une attention particulière à celles qui pourraient s'appliquer à un programme d'accompagnement individualisé par des enseignants-ressources.

Pratiques d'intervention

Se rencontrer fréquemment et sur une assez longue période de temps apparaît comme une qualité structurelle essentielle de plusieurs programmes de prévention scolaire (Prevatt et Kelly, 2003). Par exemple, dans le programme Check & Connect, bien connu aux États-Unis et qui a

généralisé des effets probants sur la prévention de l'abandon scolaire, les intervenants sont mandatés pour suivre les mêmes élèves et parents chaque semaine et sur plusieurs années (parfois de quatre à cinq ans après le jumelage), et ce, même si l'élève change d'école. Dans certaines versions de ce programme, une portion importante de l'intervention a lieu pendant l'été afin de superviser l'engagement de l'élève dans ses cours d'été, son initiation à des emplois rémunérés et sa participation à des activités sociales et culturelles (Sinclair, Christenson et Thurlow, 2005). Le rôle de l'accompagnateur est de s'assurer qu'à travers les expériences estivales, les élèves maintiennent le cap vers l'engagement scolaire et la réussite. Des mesures sont également prises au moment de la sélection des intervenants afin de s'assurer de leur engagement à long terme. Dans l'évaluation du programme GEAR-UP qui vise à prévenir le décrochage scolaire en milieu rural, les retombées positives sur la réussite scolaire ont été plus claires et plus marquées pour les élèves qui avaient des taux élevés de participation aux différentes composantes du programme (plus de 16 heures par session en moyenne) que pour ceux qui affichaient de faibles taux (moins de 4 heures par session) ou qui n'avaient pas participé au programme (Yampolskaya, Massey et Greenbaum, 2006).

La modulation du temps passé avec les élèves est aussi une qualité structurelle de plusieurs des programmes de prévention exemplaires. Les intervenants sont outillés, formés et invités à cerner rapidement les besoins des élèves qui leur sont jumelés et à procurer plus de temps à ceux et celles qui sont en difficulté. Par exemple, dans une version du programme Check & Connect auprès d'élèves affichant des problèmes de comportement, le temps d'accompagnement a varié de quelques minutes par semaine pour certains élèves à plusieurs heures d'intervention hebdomadaire pour d'autres (Sinclair, Christenson et Thurlow, 2005). La modulation du temps d'accompagnement est souvent guidée par un processus en entonnoir qui conduit les intervenants à faire d'abord de la prévention universelle, à investir ensuite plus de

temps avec les élèves qui affichent plusieurs facteurs de risque (p. ex. : problèmes de comportement, milieu familial désorganisé ou désengagé, absentéisme scolaire) et finalement à poursuivre, amplifier et singulariser l'intervention auprès de ceux qui ont trébuché en ayant un échec dans un ou plusieurs cours.

Dans certains programmes, des slogans sont utilisés afin d'encourager les intervenants à respecter ces conditions structurelles. Par exemple, le programme Check & Connect adopte le slogan « Persévérance Plus » afin de rappeler aux intervenants d'être persistants dans leurs approches auprès de l'élève et de sa famille, de montrer de la continuité dans le temps en intervenant de façon fréquente et d'être consistants dans leurs interventions en renforçant les messages de soutien et de valorisation des études (Anderson et collab., 2004).

Quelques études se sont penchées sur les contenus et les modalités de l'accompagnement. Des intervenants d'un programme de prévention questionnés sur la nature de leurs interactions avec les élèves accompagnés ont rapporté que les discussions sur la vie personnelle des élèves n'étaient pas toujours nécessaires pour créer une relation personnalisée et efficiente (Testerman, 1996). Ils suggèrent plutôt d'amorcer les échanges autour des besoins scolaires de l'élève sans fermer la porte aux confidences et aux préoccupations personnelles que pourrait exprimer spontanément l'élève en cours de relation. Pour ces intervenants, l'écoute, la sensibilité et l'ouverture de l'enseignant envers les préoccupations scolaires de l'élève peuvent naturellement conduire celui-ci à décider de s'ouvrir à d'autres sphères de sa vie. Cette décision appartient cependant à l'élève.

Par ailleurs, certains chercheurs ont tenté de modéliser les caractéristiques des programmes efficaces de prévention du décrochage. Les programmes efficaces feraient vivre des apprentissages en séquence aux élèves (*sequenced*), utiliseraient des pédagogies actives (*active*), consacraient spécifiquement une bonne partie du temps au développement d'habiletés (*focused*)

et viseraient de façon explicite quelques buts d'apprentissage (*explicit*) (Durlak et collab., 2011). Les chercheurs utilisent l'acronyme SAFE afin de qualifier le respect de ces modalités. Ce modèle suggère que l'accompagnement individualisé doit aller au-delà de la simple présence d'un intervenant sensible et bien intentionné. Il doit offrir des activités et un encadrement structurés et ordonnés et dont la logique respecte les étapes de développement de l'adolescent. Il doit, en plus de renforcer les bonnes croyances et attitudes scolaires, mettre en œuvre des stratégies comportementales, cognitives et métacognitives. Il doit faire préciser à l'élève les buts à court et à long terme qu'il désire poursuivre et il doit se déployer dans un contexte interactif, riche en nouvelles expériences et attrayant pour l'élève.

L'approche préconisée par l'intervenant en cours d'accompagnement est sans aucun doute la composante des pratiques d'intervention la plus documentée dans les recherches sur les programmes de prévention pendant la transition du primaire au secondaire. D'abord, l'approche d'intervention privilégiée dans la majorité des programmes est guidée par le modèle de l'écologie sociale (Prevatt et Kelly, 2003; Larson et Rumberger, 1995). En plus d'établir une relation privilégiée avec l'élève à risque, l'intervenant est appelé à tisser des relations de confiance productives avec les principaux acteurs du réseau social et scolaire de cet élève. Il travaille étroitement avec les parents, enseignants et professionnels qui gravitent autour de l'élève, parfois pour profiter de leur expertise, parfois pour intervenir auprès d'eux et avec eux. Deux principes guident l'intervention écologique. Le premier est que tout ce qui se vit et s'exprime dans la relation entre l'intervenant et l'élève est manifestement teinté du produit des interactions dans lesquelles l'élève et l'intervenant évoluent. Le second est que toute intervention de l'intervenant auprès de l'élève influence ce dernier, mais également les systèmes dans lesquels il évolue. Par exemple, l'intérêt de l'enseignant-ressource envers l'élève et le soutien tangible qu'il lui procure pourraient avoir comme effet d'améliorer la relation entre le parent et son enfant et, par ricochet,

la relation entre le parent et l'école. De la même façon, une intervention positive auprès de l'élève pourrait avoir peu d'effet sur son développement si celle-ci reçoit peu d'adhésion de la part de ses parents. Il importe donc que les interventions de l'enseignant-ressource prennent en considération les valeurs, attitudes et comportements des acteurs entourant l'élève.

Au-delà du modèle d'intervention, une variété de pratiques sont citées dans cette littérature. La pratique de suivre systématiquement le cheminement de l'élève et d'intervenir avant que ce cheminement ne devienne problématique (nous utiliserons dans la suite du texte le terme « monitoring » pour qualifier cette pratique) est reconnue par plusieurs chercheurs comme la pratique d'intervention la plus importante des programmes efficaces pendant la transition du primaire au secondaire (Sinclair et collab., 1998; Larson et Rumberger, 1995; Sinclair, Christenson et Thurlow, 2005). C'est d'ailleurs l'une des pratiques centrales du programme Check & Connect (Prevatt et Kelly, 2003). Dans la version originale de ce programme, cette pratique est exercée principalement par des travailleurs sociaux qui sont parfois supervisés par des enseignants-ressources. Dans des versions plus récentes du programme, cette pratique est exercée par des enseignants-ressources (Prevatt et Kelly, 2003). Elle se traduit par quatre actions principales : effectuer un relevé systématique des retards scolaires, des absences en classe, des relevés de mauvaises conduites, des suspensions et des échecs scolaires; illustrer ces indicateurs et en communiquer régulièrement le portrait à l'élève et au parent; discuter régulièrement avec l'élève de l'importance de poursuivre des études; amorcer une démarche de résolution de problème centrée sur les facteurs de risque émergeant du profil de l'élève. Pour les élèves les plus à risque, la stratégie Check & Connect propose l'ajout d'interventions plus poussées : l'enseignement de stratégies avancées de résolution de problème à l'enfant et à ses parents; l'utilisation systématique de plans d'intervention individualisés et de contrats scolaires; du soutien scolaire sous la forme de tutorat par les pairs ou de mentorat par un adulte de la

communauté; des rencontres avec les enseignants de l'élève; et le déploiement de stratégies concertées afin de soutenir et promouvoir l'engagement de l'élève dans des activités parascolaires et extrascolaires. Ces stratégies vont jusqu'à faire conduire les élèves à l'école ou à des activités organisées par l'école, à les faire accompagner à des activités culturelles et sociales, à payer les frais d'admission à ces activités (lorsqu'il y en a) et à les aider à s'inscrire à des camps d'été.

Le monitoring est vu comme une pratique efficace dans la mesure où le suivi s'opère tôt dans le cheminement de l'élève à risque et de façon contingente avec l'expérience scolaire et qu'il porte sur des indicateurs malléables comme la présence en classe, les retards dans la remise des travaux et les comportements disciplinaires. La rétroaction sur les écarts de conduite et le non-respect des attentes serait plus efficace lorsqu'elle survient au moment des premières observations d'inconduite et tout de suite après ces observations plutôt que plus tardivement (Anderson et collab., 2004). De plus, il est entendu par la majorité des programmes que la connaissance d'indicateurs comme les revenus, la situation familiale et l'éducation des parents change peu la qualité des interventions (Sinclair et collab., 1998).

La pratique du monitoring serait aussi plus efficace lorsqu'elle s'exerce en conformité avec l'esprit de la psychologie positive (Sinclair et collab., 1998). La psychologie positive est un courant de pensée qui avance que l'intervention préventive devrait être prioritairement centrée sur les forces et sur les potentialités de l'individu plutôt que sur ses carences. Elle propose qu'une telle centration a plus de chance d'affecter positivement le développement de l'individu. Dans le contexte de la prévention scolaire, de plus en plus de programmes dits « efficaces » forment les intervenants à travailler sur un profil de compétences plutôt que sur les facteurs de risque. Ce qui semble se dégager de cette littérature, c'est que le monitoring est important, mais qu'il doit se faire dans un esprit de développement de la compétence de l'élève.

La rétroaction continue par les intervenants sur les comportements et les apprentissages de l'élève est une autre pratique fortement encouragée par plusieurs programmes de prévention scolaire (voir par exemple Larson et Rumberger, 1995). La rétroaction continue a d'ailleurs été reconnue dans une récente synthèse critique de plus de 800 méta-analyses comme l'une des pratiques pédagogiques les plus déterminantes pour la réussite des jeunes à l'école (Hattie, 2009). Elle implique, pour l'intervenant responsable du suivi de l'élève, d'une part, de maximiser les occasions d'interpeller l'élève, ses parents et ses enseignants sur leurs perceptions des apprentissages et comportements de l'élève et, d'autre part, de communiquer le plus clairement possible ses propres observations d'une façon constructive. Dans certains programmes (Larson et Rumberger, 1995), les intervenants sont quotidiennement en contact avec les parents (par téléphone ou par des messages écrits). La rétroaction se fait tôt, elle est simple et claire et elle se poursuit jusqu'à ce que l'élève montre une autonomie suffisante.

Le renforcement des qualités de l'élève (des éloges) et de son engagement est souvent une pratique qui est structurée dans le cadre des programmes exemplaires de prévention. L'intervenant est amené à donner par écrit les qualités de ses élèves et à trouver des occasions naturelles de faire l'éloge de ces qualités en leur présence (Murray et Malmgren, 2005). Certains programmes organisent des cérémonies officielles afin de souligner les progrès d'élèves, remettent des diplômes d'engagement et de participation et appellent les parents à la maison pour leur communiquer que leur enfant a atteint certains objectifs d'apprentissage et amélioré ses comportements scolaires (Larson et Rumberger, 1995). D'autres programmes renforcent systématiquement des comportements scolaires d'engagement tels que participer aux activités de classe, être attentif aux demandes des enseignants, investir les efforts nécessaires et gérer son comportement (Anderson et collab., 2004).

Le travail d'accompagnement entre l'intervenant et l'élève s'amorce, dans plusieurs programmes, autour de la précision de buts personnels et scolaires que souhaite atteindre l'élève. Les programmes d'intervention mettent souvent l'accent sur les objectifs de carrière et la préparation à des études postsecondaires (SREB, 2010). L'intervenant amène l'élève à formuler clairement ces objectifs, à les formaliser parfois à partir de contrats relationnels et à établir des stratégies à court terme qui vont être déployées pour atteindre ces objectifs (Murray et Malmgren, 2005). En cours d'accompagnement, les progrès et réalisations dans la lignée de l'atteinte de ces objectifs sont notés et renforcés par l'intervenant. Les parents participent parfois à ce type d'intervention (SREB, 2010).

Dans le programme Achievement for Latinos through Academic Success (ALAS) (Larson et Rumberger, 1995), quatre principes guident l'action des intervenants et des enseignants. Premièrement, tous s'entendent pour s'accorder la totale responsabilité de l'échec des élèves. L'échec est vu comme le résultat d'un système qui ne fonctionne pas et qu'il faut changer. Ce changement certes peut concerner des actions en dehors de l'école ou dans la communauté, mais le principe de base est que l'échec témoigne de l'inefficacité du système dont l'école fait partie. Deuxièmement, les acteurs de ce programme s'entendent sur l'importance d'accepter les élèves tels qu'ils sont. Ils reconnaissent que les conditions personnelles, familiales et sociales des élèves peuvent varier grandement et que les interventions doivent être adaptées en fonction de ces réalités. Un troisième principe est de tenter de répondre à un maximum de besoins de l'élève tout en considérant la complexité des situations dans lesquelles il se trouve. Les acteurs sont amenés à travailler différemment d'un élève à l'autre même si le programme prescrit parfois une série d'interventions. Enfin, le dernier principe est de gérer avec souplesse et même parfois de personnaliser les procédures et politiques scolaires dans le but de répondre le plus adéquatement aux besoins des élèves. L'impossibilité de suivre un cours, d'obtenir un service, de changer de

parcours peut devenir un irritant important pour les élèves à risque, et les responsables de ce programme affichent la plus grande flexibilité dans la gestion du cheminement des élèves.

Pratiques d'encadrement

Curieusement, la littérature dans le domaine des programmes de prévention du décrochage, contrairement à celle du mentorat scolaire et des programmes d'accompagnement scolaire, aborde très peu la question de la formation et de la supervision des intervenants accompagnateurs bien qu'elle reconnaisse que ces pratiques sont essentielles à la qualité des programmes (<http://www.dropoutprevention.org>). Ce « trou » dans la littérature s'explique probablement par le fait suivant : les intervenants dans ces programmes sont généralement des professionnels de la relation d'aide (p. ex. : travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, psychologues), ce que ne sont habituellement pas les mentors et les enseignants-ressources. On présume donc que ces intervenants possèdent les attitudes, comportements et stratégies nécessaires pour intervenir efficacement auprès des élèves et qu'ils auraient moins besoin d'être étroitement formés et supervisés. Par ailleurs, lorsque des formations sont offertes aux écoles, c'est généralement dans le but de les aider à implanter l'ensemble d'un programme de prévention plutôt que de former les intervenants à la pratique de l'accompagnement individualisé. Dans ce contexte, très peu de données sont disponibles sur la formation spécifique des accompagnateurs.

L'exploration de certains écrits promotionnels de programmes exemplaires de prévention du décrochage au secondaire nous a tout de même permis de dégager quelques pratiques d'encadrement mises en place par ces programmes. Dans le programme Check & Connect par exemple (<http://checkandconnect.org/training.html#minneapolis>), les intervenants participent à des ateliers d'orientation avant d'être jumelés à des élèves. Durant ces ateliers d'une durée habituelle de deux jours, ils apprennent comment intervenir sur les facteurs de risque de l'abandon; comment moduler leurs interventions en distinguant l'intervention de base de

l'intervention intensive; comment construire la relation avec les élèves (créer un rapport de confiance, investir du temps, accepter inconditionnellement l'élève, représenter l'élève auprès des autorités scolaires et lui faciliter l'accès à des ressources); comment recueillir des informations sur le cheminement des élèves de façon structurée et standardisée; comment intervenir au bon moment et promptement; comment engager les élèves dans des démarches de résolution de problème; comment les aider à tisser des liens affiliatifs dans l'école; comment maintenir le contact avec les élèves même en dehors de la vie scolaire. Les intervenants participent également à des rencontres hebdomadaires en cours d'accompagnement avec le personnel du programme et à des sessions de développement personnel (Sinclair, Christenson et Thurlow, 2005).

Dans le cadre du programme ALAS (<http://raiseinspiredkids.com/index.php>), des enseignants sont invités à offrir du soutien personnalisé aux élèves à risque dans un contexte qui prend en compte leur charge générale de travail et le temps limité qu'ils peuvent investir à cette fonction. On leur montre comment entrer en contact avec les élèves; comment donner des rétroactions positives aux élèves et à leurs parents; comment suivre efficacement le cheminement des élèves et agir promptement avant que la situation ne se détériore; comment rendre les élèves responsables de leurs apprentissages; comment les amener à être actifs en dépit de leurs craintes; comment exercer des stratégies disciplinaires en classe qui engagent les élèves plutôt que de les isoler. La formation vise principalement deux objectifs : faire connaître aux enseignants les principes de la résilience et enseigner des stratégies pédagogiques qui auront une influence directe sur le développement de cette résilience.

Finalement, le programme NGP (Ninth Grade Dropout Prevention Program) qui a été offert pour la première fois dans les années 1987-1988 dans le district scolaire de Pasco en

Floride et qui a généré des effets probants sur l'engagement scolaire et la persévérance des élèves, appuie le développement de son personnel enseignant de trois façons : en rendant accessibles des informations et écrits pertinents sur la prévention du décrochage scolaire; en intégrant systématiquement les enseignants accompagnateurs à une équipe de recherche responsable de suivre l'implantation du programme, de l'évaluer et d'étudier le phénomène du décrochage scolaire; et en rencontrant périodiquement les enseignants afin de superviser leur travail d'accompagnement (Pearson et Banerji, 1993).

Pratiques organisationnelles

La population ciblée par les programmes de prévention scolaire offerts au moment de la transition du primaire au secondaire varie grandement d'un programme à l'autre : certains programmes recrutent des élèves qui ont redoublé une année scolaire au primaire; d'autres programmes interviennent auprès d'élèves qui ont été jugés à risque par des enseignants de première secondaire en raison de difficultés émotives ou scolaires chroniques; d'autres encore sont recrutés à la suite de signalements par des professionnels du secondaire (Kennelly et Monrad, 2007a; Kennelly et Monrad, 2007b). Certains programmes exemplaires ont mis au point des systèmes de transfert des données de cheminement et de réussite des élèves du primaire vers le secondaire. C'est le cas du programme de prévention implanté à l'école secondaire Bayou Blue en Louisiane, qui reçoit chaque année des écoles primaires de son district des données sur le profil scolaire des élèves à risque, les interventions entreprises par l'école primaire et les réponses des élèves à ces interventions (SREB, 2010). La sélection des élèves n'est pas un processus anodin. Il y a un consensus voulant que plus le risque de l'élève est jugé élevé et chronique, plus l'intervention se doit d'être précoce, multimodale, continue et fréquente et

centrée sur l'apprentissage d'habiletés sociales et cognitives (Prevatt et Kelly, 2003). Il importe donc de concevoir des outils qui faciliteront la lecture de ce risque.

Par ailleurs, la sensibilité des mesures d'accompagnement individualisé est un thème examiné dans la littérature en prévention scolaire. Il est postulé dans certaines recherches que les élèves « moyennement à risque » sont plus réceptifs à l'accompagnement individualisé par des enseignants et en tireraient davantage de bénéfices que les élèves à « haut risque » (Rodriguez-Planas, 2009). Un élève est généralement qualifié comme étant hautement à risque lorsque sa situation est plutôt chronique et stable se traduisant par des troubles d'apprentissage, du langage ou des troubles graves du comportement. Dans ce cas, l'accompagnement d'un enseignant se limiterait rapidement à rediriger l'élève vers des services scolaires ou communautaires spécialisés et appropriés. Un élève est jugé modérément à risque lorsque le risque est plutôt contextuel (pauvreté, instabilité familiale, événements de vie difficiles). Dans certains programmes qui ont comme objectif d'amener plus de jeunes à s'inscrire à des études postsecondaires, l'accompagnement individualisé est offert à des élèves de première génération, c'est-à-dire des élèves dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires (What Works Clearinghouse, 2006). Dans ces autres cas, l'accompagnement par des enseignants serait plus approprié, puisqu'il permettrait à l'élève de combler son besoin de soutien, d'être exposé à des ressources externes qu'il pourra utiliser de façon autonome et de développer, dans sa relation avec l'enseignant, les stratégies cognitives, affectives et comportementales nécessaires à la gestion de sa vie scolaire et de son orientation scolaire et professionnelle.

Les programmes de prévention efficaces utilisent différents critères pour sélectionner les intervenants qui accompagneront les élèves à risque. Ils cherchent généralement des intervenants qui connaissent bien l'environnement des élèves, adhèrent totalement à l'idée que tous les élèves ont les habiletés pour réussir, accueillent positivement le fait de devoir collaborer étroitement

avec les familles, le personnel scolaire et parfois des équipes de chercheurs, et affichent des compétences en relation d'aide, particulièrement en communication et gestion de conflits (Anderson et collab., 2004; Murray et Malmgren, 2005). Les intervenants ne sont pas vus comme des parents, amis ou confidents. Ils ont plutôt la mission de créer une relation de confiance et de soutien qui servira un but commun et précis, la réussite éducative de l'élève. L'engagement actif, la communication ouverte, la sensibilité et la chaleur humaine sont aussi perçus comme des qualités essentielles recherchées chez les enseignants qui interviendront dans ces programmes (Murray et Malmgren, 2005).

Au-delà des pratiques de sélection des élèves et des intervenants, d'autres stratégies organisationnelles sont privilégiées par les programmes efficaces de prévention qui mettent l'accent sur l'accompagnement individualisé. L'implantation de petites communautés d'apprentissage constitue une pratique organisationnelle préconisée par certains programmes (Kennelly et Monrad, 2007a; Kennelly et Monrad, 2007b). Dans ces communautés, les élèves nouvellement arrivés au secondaire évoluent généralement dans des environnements physiques dont la structure vise à favoriser les liens personnalisés avec les autres élèves, avec les enseignants et avec le personnel scolaire. Les lieux physiques sont organisés de sorte que les occasions de côtoyer les enseignants de première secondaire sont multiples et celles d'interagir avec des élèves plus âgés sont rares. L'organisation des cours est aussi pensée pour favoriser le temps d'interaction enseignant-élève et le temps de concertation entre enseignants. Ces communautés sont généralement formées d'équipes d'enseignants qui accueillent régulièrement les élèves à leur arrivée à l'école. Chaque équipe d'enseignants a la responsabilité de suivre un groupe d'élèves et son travail est supervisé par un enseignant leader qui bénéficie généralement d'une libération d'enseignement. Ce leader coordonne le travail d'équipe, gère les problèmes de discipline et organise des rencontres fréquentes d'équipe afin de discuter du cheminement

d'élèves et de soutenir les enseignants dans leurs besoins de formation (Kennelly et Monrad, 2007a ; Kennelly et Monrad, 2007b ; Felner et collab., 1993).

Plusieurs programmes exemplaires incluent dans leur plan d'intervention des stratégies organisationnelles visant à consolider le sentiment d'appartenance de l'élève. Par exemple, le programme ALAS propose les éléments suivants : un local ouvert permettant aux élèves du programme ainsi qu'à leurs amis de se rencontrer avant et après l'école ainsi qu'à l'heure du lunch; des fêtes la fin de semaine pour les élèves et leurs amis; des rencontres après l'école entre garçons et filles afin de discuter d'enjeux d'adolescents; des événements occasionnels visant à souligner les réussites des jeunes; la remise de certificats et de récompenses; la rédaction de mots d'encouragement personnalisés et des appels positifs aux parents; des rencontres matinales au chocolat chaud et des pizzas lunches; du tutorat; des réveils matinaux pour les jeunes qui le demandent (Larson et Rumberger, 1995).

Engager les parents dans l'éducation de leurs enfants est une pratique organisationnelle reconnue et présente dans la majorité des programmes de prévention du décrochage scolaire au secondaire. Voici ce que le Iowa Parent Information Resource Center (<http://www.iowaparents.org/>) propose aux enseignants qui interviennent auprès des parents d'élèves à risque au secondaire : honorer tout effort d'engagement de la part des parents et explorer des façons de bonifier le temps déjà investi; inviter les parents à partager leurs expériences dans les classes de leur enfant ou à l'école; s'enquérir des attentes éducationnelles des parents; s'enquérir des meilleurs moments de rencontrer les parents et de ce qu'ils souhaiteraient discuter avec l'enseignant; discuter avec les parents des pratiques d'engagement efficaces (p. ex. : collaborer avec l'enfant lorsqu'il fait ses devoirs, l'inciter à s'inscrire à des ateliers ou activités de soutien ou rattrapage, enrichir son vocabulaire); logger régulièrement des appels aux parents et communiquer des informations positives sur les apprentissages de leur

enfant; offrir aux parents la possibilité de les rencontrer afin de leur présenter le contenu de l'agenda scolaire de l'enfant, les dates d'évaluation, les contenus et options de cours, les conditions de réussite, les préalables pour la poursuite d'études postsecondaires et l'aide financière disponible; visiter les parents à la maison lorsque la situation s'y prête; travailler avec les parents afin de préparer l'enfant à passer d'une année scolaire à l'autre; s'assurer que toute communication écrite aux parents est claire et adaptée à leur situation de vie; expliquer aux parents comment fonctionne une classe; partager le matériel d'apprentissage avec les parents de sorte qu'ils puissent savoir ce que sont les apprentissages attendus; communiquer aux parents les critères d'apprentissage et de réussite.

Enfin, pour résumer cette section, voici comment les organisations américaines National Research Council (NRC) et Institute of Medicine (IOM) (<http://www.nationalacademies.org/nrc/>) conceptualisent les pratiques organisationnelles exemplaires des programmes de prévention du décrochage au secondaire et comment ces pratiques s'arriment aux besoins des nouveaux arrivants au secondaire. Spécifiquement, six besoins seraient prévalents chez les jeunes adolescents au moment de la transition vers le secondaire : se sentir compétent; se sentir connecté à des groupes sociaux; se sentir valorisé et respecté; sentir qu'on a un statut positif dans un groupe social; sentir qu'on a du contrôle sur ses comportements et ses expériences; et sentir que nos besoins physiques et émotifs sont satisfaits. Huit qualités caractériseraient les programmes qui réussissent à satisfaire les besoins essentiels des jeunes adolescents : des lieux ou contextes de vie psychologiquement et physiquement sécurisants; des interventions structurées; des relations motivantes; des occasions pour les jeunes d'être réseautés; la présence de normes sociales positives; du soutien à la compétence et à la proactivité; des occasions d'acquérir des habiletés; et l'intégration des forces provenant de la famille, de l'école et de la communauté.

Pratiques institutionnelles

Les chercheurs qui ont implanté et évalué des programmes de prévention exemplaires engageant des enseignants comme principaux acteurs retiennent différentes leçons de leur expérience de recherche (Murray et Malmgren, 2005). Premièrement, il est suggéré d'engager les enseignants dès la conceptualisation du programme de prévention et de les amener à s'attribuer la propriété du programme. L'élaboration, l'implantation et l'évaluation de programmes sont souvent des processus amorcés et contrôlés par la haute direction et plusieurs chercheurs pensent qu'une approche lancée et mise sur pied par ceux et celles qui vivront l'accompagnement a plus de chance de réussir. Deuxièmement, les enseignants qui participent à ces étapes doivent se montrer motivés, adhérer à l'idée que tout élève peut réussir et croire que l'intervention individualisée peut améliorer la situation de l'élève. De plus, il est essentiel de les amener à développer une vision positive de la collaboration avec le personnel de l'organisation scolaire. Enfin, il importe de faciliter le travail des enseignants engagés dans ces programmes en les outillant le plus possible. Des guides d'intervention, des journaux de bord, un calendrier d'activités, des carnets de références professionnelles et de profils des besoins des élèves constituent des exemples d'outils utiles pour le travail des enseignants engagés dans ces programmes (Murray et Malmgren, 2005).

Dans un document sur les politiques et orientations à privilégier pour faciliter les liens personnalisés et le passage des jeunes vers le secondaire, le National High School Center (Kennelly et Monrad, 2007a; Kennelly et Monrad, 2007b) invite les écoles à s'engager de cinq façons : en établissement des systèmes organisés de dépistage et de suivi des cheminements scolaires des élèves à l'interne (p. ex. : par la passation annuelle d'un questionnaire aux parents ou aux élèves sur la réussite et l'expérience scolaire au primaire, les stratégies d'étude et les anticipations négatives ou encore en concevant des profils institutionnels qui illustrent les cours

réussis ou échoués dans les disciplines de base, les taux d'absentéisme et des évaluations comportementales); en relevant le niveau de connaissances et de compétences des jeunes qui arrivent du primaire moins bien préparés (notamment par de la mise à niveau en algèbre et en langue); en personnalisant les environnements d'apprentissage de sorte que les jeunes se sentent moins isolés et que leurs besoins puissent être satisfaits (p. ex. : par la présence de communautés d'apprentissage, de groupes de tutorat et de mentorat et d'enseignants-ressources); en développant chez le personnel enseignant les compétences nécessaires pour satisfaire les besoins développementaux des jeunes adolescents (p. ex. : en offrant des formations aux enseignants sur la prévention et en s'assurant que les meilleurs enseignants interviennent auprès des élèves à risque et sont récompensés pour le faire); en créant des liens de partenariat entre l'école secondaire, des organismes communautaires, des employeurs et des universités qui viseront à valoriser l'éducation, à se rapprocher des situations de la vraie vie et à s'assurer que l'engagement scolaire demeure la priorité de l'élève (p. ex. : en sensibilisant les employeurs aux effets du travail rémunéré pendant les études et en amenant les élèves et les enseignants à intervenir dans la communauté pour résoudre des problèmes sociaux).

3. Synthèse et modèle systémique de l'accompagnement individualisé

Les tableaux 1 à 4 présentent une synthèse des pratiques exemplaires citées dans la présente recension d'écrits. Cette synthèse expose les pratiques selon le domaine de recherche investigué (en colonne) et selon la nature des pratiques (en rangée). De plus, pour chacune des pratiques décrites dans les tableaux, nous en avons précisé le degré de validation. Une pratique dont les effets sont appuyés par des études empiriques reçoit la mention « VR » pour validation par des recherches empiriques. Une pratique qui a fait l'objet d'un consensus par des praticiens ou experts, mais qui ne découle pas clairement de résultats de recherche, obtient la mention « VE » pour validation par des experts ou praticiens. Enfin, une pratique proposée dans des

guides ou dans des discussions d'articles, mais qui n'émerge pas clairement de recherches empiriques ou de comités d'experts, se voit accoler la mention « AV » pour absence de validation. Ces mentions ne sont pas des marqueurs de la qualité et de la portée des pratiques. Elles informent plutôt le lecteur des « trous dans les connaissances » et de ce qui pourrait faire l'objet de recherches futures dans le domaine de l'accompagnement individualisé.

Quelques remarques s'imposent sur le contenu de ces tableaux. Premièrement, la valeur empirique des pratiques varie d'un domaine à l'autre et d'un type de pratique à l'autre. Les pratiques sont plus souvent validées dans les domaines du mentorat et de la transition du primaire au secondaire que dans le domaine des programmes d'accompagnement scolaire. Aussi, les pratiques d'intervention reçoivent plus d'appuis empiriques que les autres pratiques. Enfin, ce sont les pratiques d'encadrement, notamment dans les domaines des programmes d'accompagnement scolaire et de la transition du primaire au secondaire, qui ont été les moins validées.

Deuxièmement, il y a plusieurs points de convergence dans les pratiques recensées d'un domaine de recherche à l'autre. Dans les trois domaines, les chercheurs s'entendent sur l'importance de la qualité, de la durée et de la stabilité du lien entre l'élève et l'intervenant. La structure est aussi un élément commun des pratiques exemplaires d'intervention. Cette structure se reflète dans la préparation des rencontres, dans les façons d'amorcer et de clore la relation, dans l'offre d'activités, dans la nature et l'organisation du matériel d'accompagnement et dans la supervision des comportements de l'élève. Les trois domaines sont également clairs quant à la nécessité de bien choisir les intervenants ou enseignants qui accompagneront les élèves et de les encadrer étroitement. Notamment, le développement professionnel des intervenants apparaît un élément incontournable et semble devoir se traduire par une bonne planification des besoins de formation de préaccompagnement, des besoins de supervision et des besoins de

perfectionnement. La recension suggère également que les programmes d'accompagnement doivent faire participer les parents en les informant, en mobilisant leur soutien et leur expertise et, lorsque cela s'impose, en les formant. L'analyse des pratiques exemplaires converge également vers la nécessité d'un dépistage précoce qui prend en considération la sensibilité des élèves à risque à la nature des interventions. Lorsque le risque est chronique et psychologique, le processus de soutien est plus exhaustif et complexe et nécessite des interventions spécialisées. Lorsque le risque est transitoire et contextuel, l'élève répondrait mieux aux interventions d'un mentor ou d'un enseignant-ressource. Enfin, la nécessité de développer une vision institutionnelle collective, d'engager les enseignants dans le développement et l'évaluation des programmes, de suivre l'implantation des programmes et de dégager les ressources humaines et financières nécessaires au déploiement d'un programme exemplaire sont des pratiques institutionnelles qui font l'objet d'un consensus.

Troisièmement, un point important de divergence émerge de la recension. Les écrits dans le domaine du mentorat font la promotion de pratiques d'intervention plutôt « humanistes » (centrées sur l'élève, sur son autonomie et sur la relation) alors que ceux dans le domaine de la transition du primaire au secondaire mettent en évidence des pratiques plutôt « behavioristes et cognitives » (voir le tableau 1). D'apparence, cela peut sembler contradictoire. Par exemple, le monitoring et le style d'intervention « développemental » répondent à des objectifs d'intervention différents. Le monitoring fait appel à des techniques de suivi, d'intervention directe et de renforcement alors que le style « développemental » appelle à peu de prescriptions, à des interventions non directives et à une programmation d'interventions qui peut varier selon les souhaits exprimés par l'élève. Ce paradoxe est aussi apparent dans certains résultats de la recension. Par exemple, les efforts déployés par les mentors pour amener les élèves à améliorer leurs compétences à résoudre des problèmes ne semblent pas aider au développement de la

relation et génère peu d'effets probants sur le développement de l'élève. Au contraire, travailler la gestion des comportements et la résolution de problème apparaît être un élément important des programmes de prévention efficaces dans le domaine de la transition du primaire au secondaire. Ce paradoxe reflète à notre avis les besoins de formation que nécessitent les pratiques d'intervention de nature cognitive et comportementale. Apprendre aux élèves à résoudre des problèmes personnels, sociaux ou scolaires est une intervention qui ne s'improvise pas. Elle nécessite de la formation et de la pratique et on peut penser que ce type de formation est rarissime dans le domaine du mentorat alors qu'elle constitue la base de la formation initiale des principaux intervenants dans le domaine des programmes de prévention pendant la transition du primaire au secondaire (p. ex. : psychoéducateurs, éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux).

Tableau 1. Pratiques d'intervention citées dans la littérature

Mentorat scolaire	Accompagnement scolaire	Transition du primaire au secondaire
STRUCTURE DE LA RELATION		
– Passer suffisamment de temps en relation, de façon fréquente et sur une longue période; VR – S'engager au moins pour une année scolaire; VR – Rencontrer les élèves toutes les semaines; VR – Exploiter des moyens multiples pour maintenir le contact; VR – Favoriser des rencontres de mentorat en mode individuel, en face à face; VR	– Adapter le temps et les moments des rencontres en fonction des objectifs du programme (1 heure par semaine; de 10 minutes à une heure par jour,...); AV – S'engager auprès des mêmes élèves pendant toute la durée du premier cycle du secondaire (stabilité de la relation); VR – Rencontrer de petits groupes d'élèves (maximum 12 à 15 élèves); VE – Mixer des élèves d'années scolaires différentes; VE	– Se rencontrer fréquemment et sur une assez longue période de temps (p. ex. : chaque semaine et sur plusieurs années); VR – Adapter la durée des rencontres et la fréquence en fonction des besoins de l'élève (accorder plus de temps à ceux qui en ont le plus besoin); VR
CONTENU ET MODALITÉS		
– Participer avec l'élève à des activités structurées; VR – S'engager concrètement avec l'élève dans des activités sociales, culturelles, scolaires ou scientifiques; VR – Permettre à l'élève de choisir les activités; VR	– Définir clairement les thèmes, activités et formats d'intervention en fonction des résultats attendus; VE – Permettre aux élèves accompagnés de choisir les activités; AV – Privilégier du matériel pragmatique, flexible et non prescriptif; AV	– Amorcer les échanges autour des besoins scolaires de l'élève; VE – Offrir des activités et un encadrement structurés et ordonnés; VR – Renforcer les bonnes croyances et attitudes scolaires; VR – Développer des stratégies comportementales, cognitives et métacognitives; VR – Préciser à l'élève les buts à court et à long terme; VR – Déployer l'accompagnement dans un contexte interactif, riche en nouvelles expériences et attrayant pour l'élève; VR

Tableau 1. Pratiques d'intervention citées dans la littérature (suite)

Mentorat scolaire	Accompagnement scolaire	Transition du primaire au secondaire
Approche préconisée		
– Utiliser un style développemental d'intervention; VR – Centrer son intérêt sur les besoins de l'élève; VR – Utiliser le mentorat pour faire vivre des expériences et du soutien qui n'existent pas dans l'environnement de l'élève; VR – Concentrer son énergie à construire une relation forte, empreinte de confiance avec l'élève; VR – Pratiquer des activités plaisantes avec l'élève; VR – Décider avec l'élève des buts de la relation et des activités; VR – Être flexible, peu directif et s'ajuster facilement; VR COMPORTEMENTS ADOPTÉS PAR LES MENTORS : – Être sensible à la détresse exprimée par les élèves (écouter activement, être empathique et reconnaître les besoins exprimés par l'élève); VR – Soutenir l'autonomie de l'élève; VR – Donner des rétroactions utiles à l'élève; VR – Soutenir la compétence de l'élève; VR – Identifier et valoriser un accomplissement positif de l'élève; VR – Trouver des moyens avec lui de maintenir ce comportement; VR – Pratiquer avec l'élève un comportement qu'il souhaite améliorer; VR – Faire un suivi systématique des retards scolaires, des signalements d'indiscipline et des résultats scolaires de l'élève et en discuter avec lui; VR CONDITIONS RELATIONNELLES : – Créer une alliance de travail positive (qualité du lien, ententes sur les buts à poursuivre en mentorat et ententes sur les tâches à accomplir en cours d'accompagnement) avec l'élève; VR – Planifier les rencontres d'accompagnement (plans de travail, liens avec les rencontres précédentes, bilans); VR	– Croire qu'il faut spontanément prendre soin des élèves et respecter leurs sentiments; AV – Croire que la fonction de l'enseignant-ressource est d'éduquer l'élève dans sa globalité; AV – Croire que l'enseignant-ressource doit centrer son intervention sur les besoins de l'élève; AV – Croire que l'accompagnement par des enseignants-ressources change l'élève de façon positive; AV – Croire que la formation et la supervision sont des éléments importants pouvant contribuer aux bienfaits de l'accompagnement individualisé; AV – Avoir des représentations claires des façons de soutenir les élèves, de gérer des épisodes de crise et d'organiser les rencontres, du rôle et des balises encadrant le travail d'accompagnement, et de ses propres besoins et de ses attentes professionnelles; AV – Avoir réfléchi aux fondements et à la pertinence des pratiques qu'ils vont exercer; AV	– Utiliser une approche guidée par le modèle de l'écologie sociale; VR – Établir une relation privilégiée avec l'élève, mais aussi avec les principaux acteurs du réseau social et scolaire de l'élève; VR – Suivre systématiquement le cheminement de l'élève et intervenir avant que ce cheminement ne devienne problématique (monitoring); VR – Utiliser des indicateurs malléables (p. ex. : présence en classe, retards dans la remise des travaux,...) sur lesquels appuyer les interventions; VR – Faire de la rétroaction sur les écarts de conduite et le non-respect des attentes dès les premières observations d'inconduite; VR – Centrer l'intervention sur les forces de l'élève (psychologie positive); VR – Faire de la rétroaction continue sur les comportements et apprentissages des élèves; VR – Renforcer les qualités de l'élève et son engagement (faire des éloges); AV – Organiser des cérémonies pour souligner le progrès des élèves; AV – Remettre des diplômes d'engagement et de participation aux élèves; AV – Appeler les parents pour leur communiquer que leur enfant a atteint certains objectifs d'apprentissage et amélioré ses comportements scolaires; AV – Renforcer systématiquement des comportements scolaires d'engagement (participer aux activités en classe, être attentif aux demandes des enseignants, investir les efforts nécessaires et gérer son comportement); AV – Amener l'élève à formuler clairement des buts et à les formaliser parfois sous la forme de contrats relationnels et établir des stratégies à court terme pour atteindre ces buts; VE – Accepter les élèves tels qu'ils sont et adapter les interventions en fonction des réalités différentes des élèves; AV – Tenter de répondre à un maximum de besoins de l'élève; AV – Gérer avec souplesse, personnaliser les procédures et politiques scolaires pour répondre le plus adéquatement aux besoins des élèves; AV

Tableau 2. Pratiques d'encadrement citées dans la littérature

Mentorat scolaire	Accompagnement scolaire	Transition du primaire au secondaire
FORMATION DE PRÉACCOMPAGNEMENT : – Prévoir une formation initiale des mentors (préaccompagnement) de plus de 2 heures abordant certains éléments et thèmes spécifiques; VR FORMATION CONTINUE : – Prévoir des formations continues pour les mentors en cours d'accompagnement; VR – Agir comme un facilitateur et un accompagnateur plutôt que comme un enseignant à l'occasion des formations avec les mentors; VE SUPERVISION : – Superviser les mentors sur une base hebdomadaire ou mensuelle, en mode individuel ou en groupe (8 à 12 mentors); VR – Prévoir des supervisions de groupe avec plusieurs mentors pour favoriser un climat d'entraide et de collaboration; VR – Être en contact avec les mentors au moins deux fois le premier mois et une fois par mois ensuite; VE – Colliger des informations sur la durée, la fréquence et la nature des rencontres des mentors avec leurs élèves; VE – Fournir plusieurs ressources pouvant répondre aux défis rencontrés par les mentors; VE – Être en contact régulier avec une personne importante du réseau social de l'élève (parent, tuteur ou enseignant); VE – Organiser des cérémonies de reconnaissance afin de reconnaître le travail des mentors; VE SÉANCES DE FORMATION (OU D'INFORMATION) AUPRÈS DES JEUNES ET DES PARENTS : – Prévoir une formation de préaccompagnement des élèves et de leurs parents abordant certains thèmes spécifiques; VE	FORMATION DE PRÉACCOMPAGNEMENT : – Prévoir une formation initiale (préaccompagnement) des enseignants-ressources; VR – Informer les enseignants-ressources sur les différents services de l'école, les règles et politiques entourant la gestion des études ainsi que sur les conditions de poursuite des études, d'admission à des programmes et de changement de programmes; AV – Donner de l'information aux enseignants-ressources sur certaines théories sur le développement psychosocial des adolescents et des élèves à risque, sur l'orientation et le développement de carrière des jeunes et sur les stratégies d'étude et d'adaptation efficaces; AV – Enseigner aux enseignants-ressources certaines habiletés de communication, de questionnement, de soutien, d'écoute, de réseautage, de gestion de crise et de résolution de problème; AV – Habilitier les enseignants-ressources à utiliser efficacement des outils technologiques; AV – Aborder des thèmes reliés au développement personnel de l'enseignant-ressource (gestion du stress, connaissance de soi,...); AV – Clairement baliser le travail de l'enseignant-ressource; VE – Préciser la portée et les limites de leurs interventions; VE – Définir clairement ce qui est attendu des enseignants-ressources; VE – Structurer la formation en groupes d'études, en réseaux d'enseignants, en rencontres de mentorat, en comités de travail ou en projets de recherche; VR – Favoriser des formations de plus longue durée; VR – Favoriser la participation collective d'enseignants d'une même école, d'un même champ disciplinaire et intervenant au même cycle d'études au groupe de formation; VR	– Offrir de la formation et de la supervision aux intervenants; VE – Offrir des ateliers d'orientation de deux jours aux intervenants avant de les jumeler aux élèves où ils apprennent comment intervenir sur les facteurs de risque de l'abandon scolaire, comment moduler leurs interventions, comment construire la relation avec les élèves, comment recueillir des informations sur le cheminement des élèves, comment intervenir au bon moment, comment engager les élèves dans des démarches de résolution de problème, comment aider les élèves à créer des liens affiliatifs dans l'école, comment maintenir le contact avec les élèves; AV – Prévoir des rencontres hebdomadaires en cours d'accompagnement et des sessions de développement personnel; AV – Offrir une formation aux intervenants qui vise principalement à leur faire connaître les principes de la résilience et à leur enseigner des stratégies pédagogiques qui auront une influence directe sur le développement de cette résilience; AV – Rendre accessibles des informations et des écrits pertinents sur la prévention du décrochage scolaire; AV – Intégrer systématiquement les intervenants à une équipe de recherche; AV – Rencontrer périodiquement les intervenants afin de superviser leur travail d'accompagnement; AV

Tableau 3. Pratiques organisationnelles citées dans la littérature

Mentorat scolaire	Accompagnement scolaire	Transition du primaire au secondaire
RECRUTEMENT DES ÉLÈVES : – Cibler les élèves à risque qui pourront le plus bénéficier du programme; VR – Recruter des élèves qui ont des besoins pouvant être satisfaits par le programme; VR – Expliquer aux élèves et à leurs familles ce à quoi ils doivent s'attendre du mentorat et leur exprimer les attentes du programme quant à la fréquence des rencontres; VR RECRUTEMENT DES MENTORS : – Recruter des mentors qui possèdent des expériences professionnelles dans le domaine de la relation d'aide, du mentorat ou du tutorat; VR – S'assurer que les mentors choisis sont prêts à s'engager dans une relation personnalisée, ont du temps à consacrer aux élèves et affichent certaines qualités personnelles (sensibilité à la détresse, écoute, flexibilité); VE – Informer les volontaires des bénéfices, pratiques et défis du mentorat; VE JUMELAGE MENTOR-ÉLÈVE – Permettre à l'élève de choisir librement son mentor; VR – Jumeler les élèves avec les mentors en fonction de centres d'intérêt personnels, scolaires ou professionnels communs; VR – Faire une supervision étroite des relations; VE – Effectuer une entrevue de début de relation avec l'élève pour évaluer sa situation; VE – Prévoir des activités de reconnaissance pour les élèves; VE – Utiliser des contrats relationnels et une politique écrite qui stipulent les termes de la relation et la fin des engagements; VE GESTION DES RELATIONS AVEC LES PARENTS : – S'assurer de l'engagement des parents dans le processus de mentorat; VR – Informer les parents sur le programme avant le jumelage; VR – Faire un suivi personnalisé auprès des parents (contact téléphonique ou feuillet d'information); VR – Maintenir l'engagement des parents en cours d'accompagnement en communiquant avec eux de différentes façons et fréquemment; VR ARRIMAGE AVEC D'AUTRES PROGRAMMES DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE OU DE LA COMMUNAUTÉ : – Définir clairement que le programme de mentorat est un service complémentaire à d'autres services offerts à l'élève; VR – Combiner le programme de mentorat avec d'autres services; VR	– Mettre en place des mesures qui assureront aux élèves d'être jumelés à des enseignants qui sont sensibles, capables d'écouter et de gérer des petits groupes et habiles à les engager vers des démarches de résolution de problème; AV – Mettre en place des critères de participation ou d'admissibilité au programme, des contenus de formation initiale ou encore de la supervision en cours d'accompagnement; AV – S'assurer que les enseignants-ressources comprennent bien les raisons pour lesquelles on leur demande de faire de l'accompagnement individualisé, reconnaissent les besoins que cette pratique cherche à combler et soient informés du temps, de la charge de travail et des formations associés à cette fonction; AV – Gérer les besoins que génère l'implantation du programme (p. ex. : organiser les horaires des enseignants et des élèves); AV – Réfléchir aux besoins de formation et de supervision; AV – Préciser si les enseignants-ressources doivent intervenir auprès des parents et, si c'est le cas, baliser ces interventions; VE – Arrimer le programme avec les autres programmes de l'école et de la communauté et montrer la complémentarité de son apport par rapport à ceux qui sont déjà en place; VE	RECRUTEMENT DES ÉLÈVES : – Cibler les élèves à risque sur la base de différents critères (avoir redoublé une année scolaire au primaire, avoir été jugé à risque par des enseignants de première secondaire, être signalé par des professionnels); AV – Favoriser le transfert d'information sur les élèves entre les écoles primaires et secondaires; AV – Adapter les interventions proposées en fonction du niveau de risque des élèves; VR RECRUTEMENT DES INTERVENANTS : – Choisir des intervenants qui connaissent bien l'environnement des élèves, adhèrent à l'idée que tous les élèves ont les habiletés pour réussir, accueillent positivement la collaboration avec les familles, le personnel scolaire et l'équipe de chercheurs, affichent des compétences en relation d'aide (communication et gestion de conflits); VR – Choisir des intervenants qui possèdent certaines habiletés interpersonnelles (engagement actif, communication ouverte, sensibilité et chaleur humaine); VR AUTRES STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES : – Implanter des petites communautés d'apprentissage pour les nouveaux arrivants du secondaire; VE – Inclure dans le plan d'intervention des stratégies organisationnelles qui visent à consolider le sentiment d'appartenance de l'élève; AV – Engager les parents dans l'éducation de leurs enfants en intervenant directement auprès d'eux; VE – Arrimer les interventions du programme avec les grands besoins des adolescents; VE

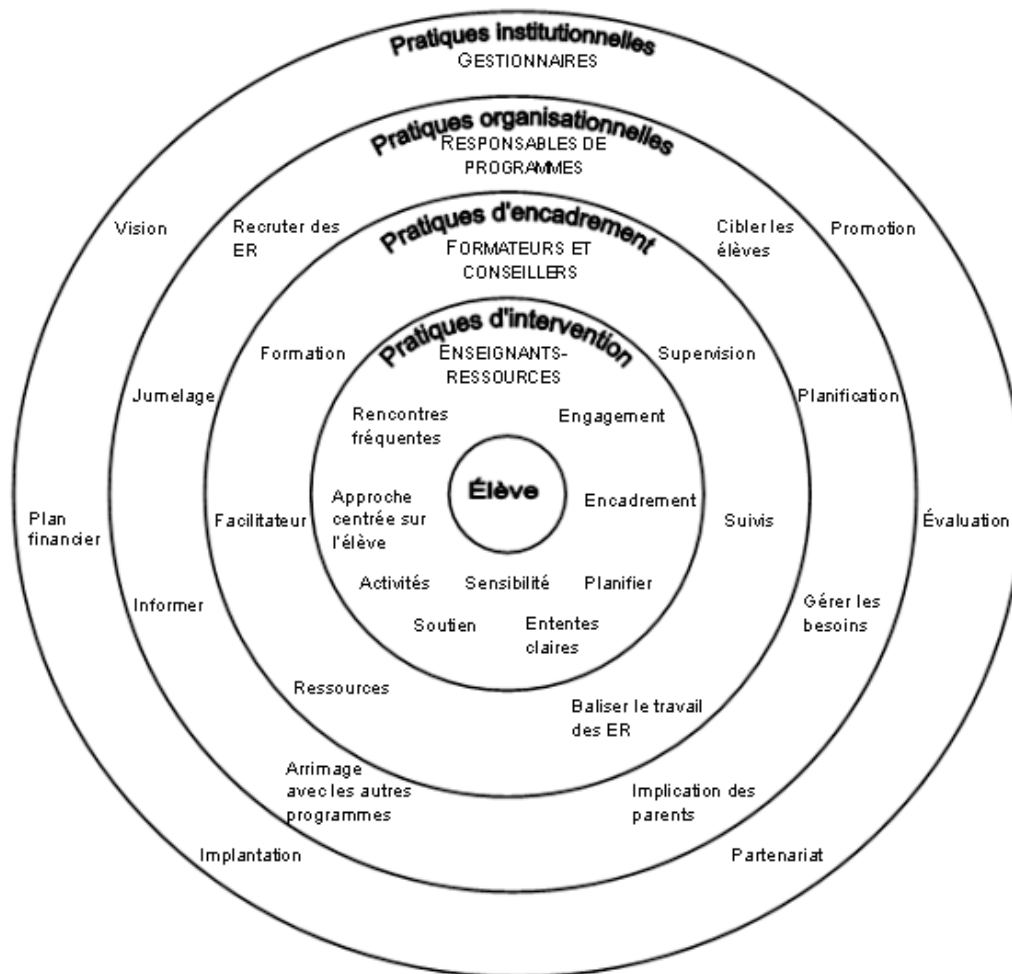
Tableau 4. Pratiques institutionnelles citées dans la littérature

Mentorat scolaire	Accompagnement scolaire	Transition du primaire au secondaire
VISION DU PROGRAMME : – Concevoir des programmes en respectant les prémisses de la théorie et les évidences en recherche; VR – Préciser les buts visés par le programme; VE – Décrire clairement la population visée par le programme; VE – Décrire clairement le profil attendu des mentors; VE – Préciser la nature, le type et la structure du mentorat offert par le programme; VE IMPLANTATION ET ÉVALUATION: – Élaborer un plan financier qui précise les sources de financement, les dépenses, les investissements et les critères de rentabilité; VE – Planifier la promotion du programme, c'est-à-dire les moyens prévus pour le rendre visible, informer les élèves et leurs parents, informer les membres de l'établissement scolaire et la communauté); VE – Effectuer un suivi systématique de l'implantation du programme; VE – Évaluer les conditions d'implantation du programme et la fidélité de la programmation; VE – Évaluer la satisfaction des participants; VE – Évaluer les effets à court et à long terme du programme sur les élèves, les mentors et l'établissement scolaire; VE	VISION DU PROGRAMME : – Avoir une vision collective (directeurs d'école, enseignants et parents) de l'apprentissage; VE CONCEPTION ET IMPLANTATION : – Travailler avec une équipe multidisciplinaire qui inclut des chercheurs, des concepteurs/praticiens et des agents de communication/dissémination; VE – Définir clairement le ou les besoins que le programme cherchera à combler; VR – Engager les enseignants dans la conception du programme; VR – Engager les syndicats d'enseignants dans l'opération de conception et d'implantation du programme; VE – Engager des ressources financières et humaines (temps de libération pour les enseignants, ressources pour les formations, les activités, la documentation, les outils,...); VE	– Engager les intervenants dès la conceptualisation du programme de prévention et les amener à s'attribuer la propriété du programme; VR – Amener les intervenants à développer une vision positive de la collaboration avec le personnel de l'organisation scolaire; VR – Outiller le plus possible les intervenants engagés afin de faciliter leur travail (guide d'intervention, journaux de bord, calendrier d'activités, carnets de références professionnelles, profils des besoins des élèves,...); VR – Établir des systèmes organisés de dépistage et de suivi des cheminements scolaires des élèves à l'interne; VE – Relever le niveau de connaissances et de compétences des élèves qui arrivent du primaire moins bien préparés; VE – Personnaliser les environnements d'apprentissage pour que les élèves se sentent moins isolés et que leurs besoins soient satisfaits; VE – Développer chez le personnel enseignant les compétences nécessaires pour satisfaire les besoins développementaux des jeunes adolescents; VE – Créer des liens de partenariat entre l'école secondaire, des organismes communautaires, des employeurs et des universités; VE

Nous terminons cette recension par la présentation d'un modèle systémique de l'accompagnement individualisé qui traduit l'organisation logique des pratiques exemplaires recensées dans ce rapport (voir la figure 1). L'accompagnement individualisé est vu comme une composante d'un macrosystème qui interpelle tous les acteurs de l'établissement scolaire (le gestionnaire, le responsable de programme, le formateur, l'enseignant-ressource, l'élève et le parent). Pour qu'un programme atteigne ses objectifs, tous les acteurs doivent partager la même vision de l'accompagnement, sentir qu'ils font partie d'un même ensemble et déployer les bonnes pratiques. Le modèle insiste sur trois caractéristiques. La première est la *consistance des pratiques*. Plus les intervenants adhèrent aux pratiques exemplaires et les mettent à exécution, plus les pratiques seront consistantes. Il est donc nécessaire d'enseigner les pratiques exemplaires à tous les acteurs du macrosystème. Un directeur qui souhaite implanter un programme d'accompagnement individualisé doit connaître la portée des différentes pratiques et exercer le plus efficacement possible celles dont il a la responsabilité. Par ailleurs, il doit aussi s'assurer de mettre en place toutes les ressources de formation nécessaires pour que les autres acteurs exercent efficacement les pratiques qui leur reviennent. La deuxième caractéristique est la *cohérence des pratiques*. Cette cohérence existe à l'intérieur de chaque système (ou famille de pratiques), mais également entre les systèmes. Un programme d'accompagnement individualisé ne pourra survivre ou atteindre ses objectifs si ses pratiques ne sont pas arrimées entre elles ou si des forces négatives externes nuisent au déploiement de certaines pratiques. Les meilleurs accompagnateurs aideront peu les élèves à risque si la direction de l'école croit peu à la philosophie et à la pertinence de l'intervention ou si les besoins des élèves accompagnés s'arriment difficilement à l'offre de service. De la même façon, une directrice qui adhère fortement aux vertus de l'accompagnement individualisé ne verra pas ses élèves profiter du programme d'accompagnement si les enseignants qui œuvrent dans le programme ont été mal sélectionnés ou

supervisés en cours d'accompagnement. La cohérence existe entre tous les niveaux de pratiques et c'est à la direction de l'école que revient la responsabilité d'harmoniser les liens entre ces niveaux. Enfin, la troisième caractéristique est la *stabilité des pratiques*. Un programme d'accompagnement individualisé sera efficace dans la mesure où les pratiques mises en place perdurent au-delà de l'expérimentation ou des premières années d'implantation. Il est donc important d'assurer une bonne planification des besoins et de tenter d'engager les différents acteurs sur du long terme plutôt que sur du court terme.

Figure 2. Modèle systémique de l'accompagnement individualisé



CONSISTANCE COHÉRENCE STABILITÉ

Références

- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., et Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school, *Journal of School Psychology*, 42, p. 95-113.
- Ayres, L.R. (1994). Middle school advisory programs: Findings from the field. *Middle School Journal*, 25, p. 8-14.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Barton-Arwood, S., Jolivet, K., et Massey, N.G. (2000). Mentoring with elementary-age students. *Intervention in School and Clinic*, 36, p. 36-39.
- Blinn-Pike, L. (2007). The benefits associated with youth mentoring relationships. Dans T.D. Allen et L.T. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach* (p. 165-187). Malden: Blackwell Publishing.
- Campbell, C.D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. Dans T.D. Allen et L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (p. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.
- Cannata, A. (2006). *Ongoing training for mentors, Twelve interactive sessions for U.S. Department of education mentoring programs*, Mentoring Resource Center, U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Cannata, A., Garringer, M., Rummell, C., Arevalo, E. et Jucovy, L. (2007). Training new mentors, Effective strategies for providing quality youth mentoring in schools and communities, Hamilton Fish Institute on School and Community Violence, National Mentoring Center, Northwest Regional Education Laboratory.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed.)* New York: Academic Press.
- Crespo, M., et Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé : Une intervention éducative efficace. *Revue Internationale de l'Éducation*, 27, p. 31-58.
- Cyrenne, D., Larose, S. Garceau, O., Deschênes, C., et Guay, F. (2008). Avoir les étudiants(es) de sciences de la nature dans notre MIREs. *Pédagogie Collégiale*, 21, p. 4-8.
- Darling, N. (2005). Mentoring adolescents. Dans D.L. DuBois et M.J. Karcher (Dir.) *Handbook of youth mentoring* (p.177-190). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Deutsch, N.L. et Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. Dans N. Yohalem, R.C. Granger et K.J. Pittman (Dir.), *Defining and measuring quality in youth programs and classrooms. New Directions for Youth Development: Theory, practice, research* (p. 47-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dishion, T. J., McCord, J., et Poulin, F. (1999) When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, p. 755-764.
- DuBois, D. L. (2007). Effectiveness of mentoring program practices. Dans J. E. Rhodes (Dir.), *Research in Action Series* (Issue 2, p. 1-15). Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
- DuBois, D.L., et Karcher, M.J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., et Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. Dans J.E. Rhodes (Dir.) *A critical view of youth mentoring, New directions for youth development: Theory practice research* (p. 21-57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Tremblay, R.E., et Vitaro, F. (2005). The transition from elementary to high school: The pivotal role of family and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning, *International Journal of Behavioral Development*, 29, p. 409-417.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., et Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82, p. 405-432.
- Eby, L.T., Rhodes, J.E., et Allen, T.D. (2007). Definition and evolution of mentoring. Dans T.D. Allen et L.T. Eby (Dir.) *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, (p. 7-20), Malden: Blackwell Publishing.
- Eccles, J.S. et Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Dans R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, p. 139-181). New York: Academic Press.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, p. 90-101.
- Erickson, L.D., McDonald, S., et Elder Jr, G.H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82, p. 344-367.

- Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M., Mulhall, P.F., Flowers, N., Sartain, B., et DuBois, D.L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the School Transitional Environment project (STEP). *Prevention in Human Service*, 10, p. 103-136.
- Galassi, J.P., Gullledge, S.A., et Cox, N.D. (1997). Middle school advisories: Retrospect and prospect. *Review of Educational Research*, 67, p. 301-338.
- Garceau, O., Larose, S., Cyrenne, D., Guay, F., et Deschênes, C. (2008). Avoir les étudiants(es) de sciences de la nature dans notre MIREs 2^e partie : Évaluation des impacts à court terme. *Pédagogie Collégiale*, 21, p. 35-40.
- George, P.S., et Bushnell, D. (1993). What works and why? The key to successful advisement activities. *Schools in the Middle: Theory into practice*, 3, p. 3-9.
- Grossman, J.B. (1998). *Contemporary issues in mentoring*. Philadelphia: Public/Private Ventures. Consulté à <http://www.bbbpittsburgh.org/files/resources/issuesinmentoring.98.pdf>
- Grossman, J.B., Chan, C.S., Schwartz, S.E.O., et Rhodes, J.E. (2011). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes, *American Journal of Community Psychology*, Online First 6 avril 2011. Repéré à <http://www.springerlink.com/content/740220u17u712787/>
- Grossman, J.B., et Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, p. 199-219.
- Grossman, T. (2009). *State policies to improve teacher professional development*, Issue Brief, NGA Center for Best Practices.
- Hamilton, S.F. et Hamilton, M.A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73, p. 546-550.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hedges, K., et Mania-Farnell, B. (2002). Mentoring students in an introductory science course: Improvements in grades and course retention. *Journal of College Science Teaching*, 32, p. 194-198.
- Holt, L.J., Bry, B.H., et Johnson, V.L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention, *Child & Family Behavior Therapy*, 30, p. 297-318.

- Jekielek, S., Moore, K.A., et Hair, E.C. (2002). *Mentoring programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends, Inc. Repéré à <http://www.inpathways.net/MentoringSynthesisFINAL2.6.02Jan.pdf>
- Karcher, M.J. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, p. 65-77.
- Karcher, M.J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9, p. 99-113.
- Karcher, M.J., Brown, B.B., et Elliott, D.W. (2004). Enlisting peers in developmental interventions: Principles and practices. Dans S.F. Hamilton et M.A. Hamilton (Dir.) *The youth development handbook: coming of age in American communities* (p. 193-215). Thousand Oaks, Sage Publication.
- Keller, T.E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26, p. 169-188.
- Kendall, D.L. (2007). *Does choice matter? The impact of allowing proteges to select their own mentors* (Doctoral dissertation), University of Central Florida, United States – Florida. Accessible par ProQuest Dissertations and Theses (AAT 3276369).
- Kennelly, L., et Monrad, M. (2007a). *Approaches to dropout prevention: Heeding early warning signs with appropriate interventions*, National High School Center. Repéré à <http://betterhighschools.org/>
- Kennelly, L., et Monrad, M. (2007b). *Easing the transition to high school: Research and best practices designed to support high school learning*, National High School Center. Repéré à <http://betterhighschools.org/>
- King, N. (2000). Designing effective training for academic advisors. Dans V. N. Gordon, W.R. Habley et Grites, T.J. (Dir.) *Academic Advising: A Comprehensive Handbook* (p. 289-297), San Francisco: Jossey-Bass.
- Larose, S. (2011, soumis). Trajectories of mentors' self-efficacy during an academic mentoring experience: What they look like and what are their personal and contextual determinants? *Journal of College Student Development*.
- Larose, S., Chaloux, N., Monaghan, D., et Tarabulsy, G. (2010). Working alliance as a moderator of the impact of mentoring relationships among academically at-risk students. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, p. 2656-2686.

- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Brodeur, P., et Tarabulsy, G. (2010). The structure of effective academic mentoring in late adolescence. Dans M. Karcher et M. Nakkula (Dir.) *Special issue: Play, talk, learn: Promising practices in youth mentoring, New Directions for Youth Development* (p. 123-140), New York, Wiley Periodicals.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsy, G.M., et Deschênes, C. (sous presse). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring and Tutoring: Partnerships in Learning*.
- Larose, S., et Tarabulsy, G. (2005). Academically at-risk students. Dans D.L. DuBois and M.J. Karcher (Dir.). *Handbook of Youth Mentoring* (p. 440-453). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Larose, S., Tarabulsy, G., Harvey, M., Guay, F., Deschênes, C., Cyrenne, D., et Garceau, O. (sous presse). Impact of a college student academic mentoring program on perceived parental and teacher educational involvement, *Journal of Applied Social Psychology*.
- Larson, K., et Rumberger, R. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through academic success. Dans H. Thorton (Dir.) *Staying in school: A technical report of three dropout prevention projects for middle school students with learning and emotional disabilities* (p. A-1–A-71) Minneapolis, University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- McClellan, J. (2007). *Content components for advisor training: Revisited*. Repéré à <http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/advisingissues/Training-Revisited.htm>
- MELS (2010). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires. Treize voies de réussite*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=13voies>
- MENTOR (2009). Elements of effective practice for mentoring, 3rd Edition, MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. Dans T. D. Allen et L. Eby (Dir.) *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.
- Montmarquette, C., Houle, R., Crespo, M., et Mahseredjian, S. (1989). *Les interventions scolaires en milieu défavorisé*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Morrow, K.V. et Styles, M.B. (1995). *Building relationships with youth in program setting: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Morrow-Howell, N., Jonson-Reid, M., McCrary, S., Lee, Y., et Spitznagel, E. (2009). *Evaluation of Experience Corps, Student Reading Outcomes* (CSD Research Report 09-01).

- St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. Repéré à <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP09-01.pdf>
- Murray, C., et Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43, p. 137-152.
- Myrick, R.D., et Myrick, L.S. (1990). *The teacher advisor program: An innovative approach to school guidance*. Ann Arbor: ERIC/CAPS.
- NMSA (2011). Advisory programs. Repéré à www.flms.org/research/Advisory_Programs.pdf
- Paquin, C. (2010). *Les outils technologiques au service du langage écrit*. Québec : Service national du récit en adaptation scolaire. Récupéré de : <http://recitadaptscol.qc.ca>
- Pearson L.C., et Banerji, M. (1993). Effects of a ninth-grade dropout prevention program on student academic achievement, school attendance, and dropout rate. *Journal of Experimental Education*, 61, p. 247–256.
- Phillipo, K.L. (2009). *A matter of alignment: An organizational analysis of the advisor role in three small urban high schools*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (305001053).
- Poliner, R.A., et Miller Lieber, C. (2004). *The advisory guide, Designing and implementing effective advisory programs in secondary schools*, Cambridge: Educators for Social Responsibility.
- Portwood, S.G., Ayers, P.M., Kinnison, K.E., Waris R.G., et Wise, D.L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *The Journal of Primary Prevention*, 26, p. 129-145.
- Prevatt, F., et Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, p. 377-395.
- Randolph, K.A., et Johnson, J.L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children and Schools*, 30, p. 177-185.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, p. 119-138.
- Rhodes, J. (2009). Giving mentoring research away: Toward a better alignment of research and practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17, p. 145-187.
- Rhodes, J.E. (2005). A model of youth mentoring. Dans. D.L. DuBois and M.J. Karcher (Dir). *Handbook of Youth mentoring* (p. 30-43), Thousand Oaks, Sage publications.

- Rhodes, J.E. (2008). Improving youth mentoring interventions through research-based practice. *American Journal of Community Psychology*, 41, p. 35-42.
- Rhodes, J.E., et DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17, p. 254-258.
- Rodriguez-Planas, N. (2009). *Longer-term impacts of mentoring, educational services, and incentives to learn*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roeser, R.W., et Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 88, p. 123-158.
- Sardo-Brown, D., et Shetlar, J. (1994). Listening to students and teachers to revise a rural advisory program. *Middle School Journal*, 26, p. 23-25.
- Scandura, T.A., et Pellegrini, E.K. (2007). Workplace mentoring : Theoretical approaches and methodological issues. Dans T.D. Allen et L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.
- Schwartz, S.E.O., Rhodes, J.E., Chan, C.S., et Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47, p. 450-462.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Evelo, D.L., et Hurley, C.M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure, *Exceptional Children*, 65, p. 7-21.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., et Thurlow, M.L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities, *Exceptional Children*, 71, p. 465-482.
- Sipe, C.L. (2005). Toward a typology of mentoring. Dans D.L. DuBois et M.J. Karcher (Dir.), *Handbook of youth mentoring* (p.177-190). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Slicker, E.K. et Palmer, D.J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. *School Counselor*, 40, p. 327-334.
- Smith, S., Harvey, M., Drouin, D., Cyrenne, D., Garceau, O., Marchand, P., et Larose, S. (2008). *Guide d'implantation et de gestion du programme MIREs*. Québec : Université Laval.
- Spencer, R. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving youth. Dans T.D. Allen et L. Eby (Dir.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 325-343). Malden: Blackwell Publishing.

- SREB (2010). *Implementing strategies to achieve successful student transitions*. Repéré à www.sreb.org
- Testerman, J. (1996). Holding at-risk students, *Phi Delta Kappan*, 77, p. 364-365.
- Tierney, J.P., et Branch, A.Y. (1992) *College students as mentors for at-risk youth, A study of six campus partners in learning programs*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Tyler, J.H., et Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19, p. 77-103.
- U.S. Department of Education (2006). Section 1: The study of professional development and teacher change: Building on national, cross-sectional finding with longitudinal data, *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 28, p. 19-24.
- Welkowitz, J., et Fox, W.L. (2001). A model mentor/advisor program supporting secondary school youth with emotional and behavioural challenges and their families within rural Vermont. (October 1, 1996-September 30, 2000) Final report. Vermont University, Burlington, Center on Disability and Community Inclusion.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 411-419.
- What Works Clearinghouse (2006). What work clearinghouse: Talent search, Intervention Report. Repéré à http://www.ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/WWC_Talent_Search_122806.pdf
- Whiting, M.A., et Mallory, J.E. (2007). A longitudinal study to determine the effects of mentoring on middle school youngsters by nursing and other college students. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20, p. 197-208.
- Yampolskaya, S., Massey, O.T., et Greenbaum, P.E. (2006). At-risk high school students in the “Gaining Early Awareness and Readiness” program (GEAR UP): Academic and behavioural outcomes. *The Journal of Primary Prevention*, 27, p. 457-475.
- Yuen, M. (2002). Exploring Hong Kong Chinese guidance teachers’ positive beliefs: A focus group study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, p. 169-182.
- Ziegler, S. et Mulhall, L. (1994). Establishing and evaluating a successful advisory program in a middle school. *Middle School Journal*, 25, p. 42-46.

Annexe I

Méthodologie ayant guidé la recension des écrits sur les pratiques éducationnelles exemplaires

Critères qui ont conduit à l'identification des articles recensés dans le rapport

- ⇒ Consultation des bases de données « PsychInfo », « ERIC » et « Google Scholar »
- ⇒ Exploration de la littérature de six domaines (le mentorat, les programmes d'accompagnement scolaire, les programmes de formation des enseignants, l'enseignement, l'éducation spécialisée et les programmes pour la transition primaire-secondaire)
- ⇒ Recherche en fonction de plusieurs mots clés (« teacher student interaction », « program evaluation », « Highschool students », « Resource Teacher », « Advisor », « Best practice », « Mentor », « Teacher mentor », etc.)
- ⇒ Sélection des articles selon les critères suivants : 1) traiter d'élèves du secondaire, 2) traiter du développement d'une relation enseignant-élève (ou un autre adulte) et 3) avoir été publié dans les vingt dernières années.
- ⇒ Examen de la bibliographie des articles retenus pour compléter notre recension
- ⇒ Recherches sur des sites web qui répertorient des pratiques exemplaires dans le domaine de l'éducation et du mentorat (What Works Clearing House ; MENTOR)
- ⇒ Recherches sur des moteurs de recherche (« Google » et « Google Scholar ») pour trouver des exemples de programmes, des guides d'intervention ou des guides de formation qui sont accessibles sur Internet, mais qui n'ont pas nécessairement été évalués.

Annexe II

Illustration de quelques programmes exemplaires selon les domaines investigués

MENTORAT SCOLAIRE

PROGRAMME	Achievement Mentoring Program (AMP) (Holt, Bry et Johnson, 2008)	
OÙ?	École secondaire publique dans un milieu urbain et qui accueille des minorités, au New Jersey, États-Unis.	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Ce programme s'inspire de la théorie sociale cognitive de Bandura et vise à intervenir dans l'environnement de l'élève dans le but de produire des changements cognitifs et comportementaux.	
OBJECTIF PRINCIPAL	Accroître l'engagement scolaire d'élèves de 9 ^e année à risque	
QUI?	[ÉLÈVES] Éléves de 9 ^e année à risque (faible rendement scolaire, niveau de motivation scolaire faible, problèmes de comportement, absences ou retards fréquents de l'école).	[MENTORS] Adultes qui font partie du personnel de l'école (enseignants et conseillers en orientation).
STRUCTURE DU PROGRAMME	Ce programme dure 5 mois. Les mentors reçoivent une formation de trois heures avant le début du programme. Ils sont également supervisés en mode individuel ou en petits groupes (2 à 4 mentors) chaque semaine par un coordonnateur du programme. Ils discutent des tâches qu'ils ont à faire à titre de mentors et des difficultés qu'ils rencontrent. Le programme recommande aux mentors de rencontrer leurs élèves chaque semaine. Ils doivent : 1) discuter avec les autres enseignants de l'élève afin d'identifier un accomplissement positif de ce dernier ainsi que le travail et les devoirs attendus pendant la semaine; 2) rencontrer l'élève 15 à 20 minutes par semaine afin de reconnaître/valoriser cet accomplissement positif, de trouver des moyens de maintenir ce	comportement positif et de compléter ses devoirs et travaux; 3) pratiquer avec l'élève un comportement que celui-ci souhaite améliorer tel que parler à un enseignant, à ses parents ou encore améliorer sa prise de notes; 4) faire un suivi systématique des retards scolaires, des signalements d'indiscipline et des résultats scolaires et en discuter avec l'élève. En plus, le mentor doit s'intéresser aux buts et plans à long terme de l'élève (par exemple : avoir un emploi d'été et/ou discuter de ses aspirations scolaires et vocationnelles). Enfin, le mentor doit entrer en contact avec les parents du jeune (par téléphone ou par écrit) une fois par mois pour leur communiquer un accomplissement positif de leur enfant.
ÉVALUATION	Ce programme a fait l'objet d'une évaluation scientifique. Des élèves ont été assignés aléatoirement au programme ou à un groupe de contrôle. L'évaluation est de type prétest/post-test et comporte aussi un suivi à long terme (6 mois plus tard). Cette étude a montré que les élèves qui ont participé au programme ont une meilleure perception du soutien des enseignants,	un meilleur processus de prise de décision et moins de références disciplinaires que les élèves du groupe de contrôle. De plus, les effets étaient plus probants pour les élèves qui avaient eu au moins six rencontres avec leur mentor. Ainsi, il semblerait que la participation au programme augmente l'engagement scolaire des élèves de 9 ^e année.

MENTORAT SCOLAIRE

PROGRAMME	YouthFriends (Portwood, Ayers, Kinnison, Waris et Wise, 2005 ; http://www.youthfriends.org/)	
OÙ?	Le programme a été implanté dans cinq écoles des États du Kansas et du Missouri, États-Unis.	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Ce programme s'inspire d'un modèle de prévention universelle. C'est-à-dire qu'il est basé sur la prémisse que chaque élève peut être confronté à un certain niveau de risque et que chacun peut bénéficier du soutien d'un mentor dans sa vie.	
OBJECTIF PRINCIPAL	Créer des liens entre les élèves, les enseignants et l'école grâce au soutien d'un mentor pour promouvoir le succès scolaire, encourager des comportements positifs et construire des relations solides.	
QUI?	[ÉLÈVES] Le programme joint des élèves de la 4 ^e à la 12 ^e année scolaire.	[MENTORS] Les mentors sont des adultes volontaires de la communauté.
STRUCTURE DU PROGRAMME	Le recrutement des élèves intéressés par le programme se fait sur une base volontaire dans chaque école puisque le programme s'adresse à tous les élèves. Les mentors reçoivent une formation et du soutien par le coordonnateur du programme.	Les mentors rencontrent les élèves individuellement, entre pairs ou en petits groupes chaque semaine. Ce sont des rencontres d'une durée d'environ une heure et qui se déroulent dans l'environnement scolaire de l'élève.
ÉVALUATION	Le programme a fait l'objet d'une évaluation prétest/post-test. Les élèves n'ont pas été assignés aléatoirement au programme puisque cela aurait été à l'encontre de la philosophie du programme qui prévoit d'offrir ce service à tous les élèves. Ils ont tout de même fait appel à un groupe de contrôle pour les analyses. Les analyses ont montré que les élèves qui ont participé au programme ont développé un plus	grand sentiment d'appartenance à leur école. De plus, des différences ont été observées au post-test en faveur des élèves du groupe expérimental, parmi les élèves à risque, sur les attitudes envers l'école, le sentiment d'appartenance à la communauté, les comportements délinquants, l'estime de soi et les attitudes envers les adultes.

ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ

PROGRAMME Mentor/Advisor Project. (Welkowitz et Fox, 2001)

OÙ?	Le programme a été implanté dans deux écoles : Peoples Academy à Morrisville, au Vermont, États-Unis (une communauté rurale située dans le nord du Vermont) et Rutland High School à Rutland, au Vermont, États-Unis (un centre urbain situé au sud de l'État).	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Le programme s'inspire du modèle du Cercle du courage (Brendtro, Brokenleg et VanBrockern, 1990) de la philosophie amérindienne. Ce modèle met l'accent sur quatre valeurs : Appartenance, Maîtrise, Indépendance et Générosité.	
OBJECTIF PRINCIPAL	Promouvoir un concept de soi positif et la réussite scolaire d'élèves du secondaire qui sont à risque d'éprouver ou qui éprouvent des difficultés émotionnelles ou comportementales.	
Qui?	[ÉLÈVES] Élèves du secondaire qui sont à risque d'éprouver ou qui éprouvent des difficultés émotionnelles ou comportementales.	[ENSEIGNANTS-RESSOURCES] Adultes volontaires qui viennent du personnel de l'école (enseignants, éducateurs, conseillers d'orientation)
STRUCTURE DU PROGRAMME	Les élèves qui sont intéressés à participer sont répartis dans des groupes d'environ 5 à 8 élèves sur la base du niveau de risque, du sexe et du niveau scolaire. Le programme comporte 4 composantes principales : 1- Un enseignant-ressource qui rencontre régulièrement un petit groupe hétérogène d'élèves. Les élèves sont encouragés à rester avec leur groupe d'accompagnement tout au long du secondaire. Les groupes sont dirigés en collaboration, c'est-à-dire que les élèves partagent une responsabilité dans les prises de décision et la planification. Cela leur permet de développer des habiletés en communication, résolution de problème, prise de décision, résolution de conflits, de fixer des buts et de faire une autoévaluation. Les premières rencontres du groupe sont surtout axées sur la construction de la relation et sur l'apprentissage du travail en collaboration.	2- Des projets d'activités communautaires qui sont conçus par les élèves. La majeure partie des rencontres sont centrées sur le développement et l'implantation de ces projets. Les élèves travaillent ensemble pour évaluer les besoins de leur communauté et trouver des projets qui pourraient y répondre. 3. Des plans d'apprentissages personnels élaborés par chacun des élèves. Les élèves sont encouragés à explorer leurs forces et intérêts avec l'assistance de leur enseignant-ressource et de développer un plan qui leur permet de poursuivre ces buts individuels. 4. Un processus collaboratif pour appuyer les enseignants-ressources. Une formation continue leur est offerte pour qu'ils puissent jouer leur rôle adéquatement. Pour ce faire, les enseignants-ressources se rencontrent chaque semaine dans un groupe collaboratif où ils peuvent avoir du soutien de leurs pairs, des coordonnateurs du programme ou d'autres intervenants.
ÉVALUATION	[ANALYSE QUALITATIVE] Les élèves ont indiqué que leur participation a eu un effet positif sur leurs relations interpersonnelles, leur habileté à résoudre les conflits, leurs habiletés en leadership et a augmenté leur estime de soi. Les parents ont indiqué des effets sur le plan de la résolution de conflits, la gestion de la colère, la capacité de faire face aux difficultés et dans la construction des relations.	[ANALYSE QUANTITATIVE] L'analyse montre une tendance à la baisse des absences et des mesures disciplinaires pour les étudiants du groupe expérimental comparativement aux étudiants du groupe de contrôle. Cependant, ces résultats ne sont pas significatifs. Ce qui est intéressant, c'est que le programme semble avoir un effet particulièrement positif pour les étudiants à risque (réduction du taux d'absentéisme, amélioration du comportement de garçons à risque).

ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ

PROGRAMME Advisory program (Poliner et Miller Lieber, 2004)

OÙ?

Le programme a été implanté dans deux écoles : Deerfield High School à Deerfield en Illinois, États-Unis, et High Park High School à Highland Park, en Illinois, États-Unis. Ces deux écoles accueillent environ de 1400 à 1800 élèves et sont situées dans un milieu urbain au nord de Chicago.

PHILOSOPHIE
DU
PROGRAMME

Le programme s'inspire de la structure des programmes Advisory qui sont implantés aux États-Unis depuis quelques années.

OBJECTIF
PRINCIPAL

Créer des relations plus fortes pour les élèves.

Qui?

[ÉLÈVES] Les élèves qui sont accompagnés sont des élèves de 9^e année.

[ENSEIGNANTS-RESSOURCES] Les enseignants-ressources sont des enseignants de l'école et ils sont accompagnés d'élèves de 12^e année pour l'animation des groupes d'accompagnement (interviennent en trios).

STRUCTURE
DU
PROGRAMME

Ce programme s'étale sur toute l'année scolaire. L'été précédant le début de l'année scolaire, les enseignants-ressources et les élèves de 12^e année reçoivent une formation d'une demi-journée. Les élèves de 12^e année reçoivent une demi-journée supplémentaire de formation. Les formations sont offertes par le coordonnateur du programme et le conseiller d'orientation de l'école. Au cours de l'année scolaire (en cours d'accompagnement), une rencontre par mois est prévue entre les enseignants-ressources, les élèves de 12^e année, le coordonnateur du programme et le conseiller en orientation de l'école. En plus, les élèves de 12^e année ont d'une à deux rencontres (individuelles ou en groupe) de plus chaque mois. Les activités d'accompagnement sont mises à l'horaire chaque jour comme n'importe quel autre cours de l'élève. Elles sont d'une durée de 42 minutes et se font en groupe de 25 élèves. Deux des activités d'accompagnement par

semaine sont des séances d'étude supervisées, les trois autres sont des activités qui visent plusieurs objectifs, par exemple : l'adaptation à l'école, la construction d'une communauté ou la planification scolaire. De plus, chaque mois, une nouvelle thématique est abordée avec les élèves, par exemple : la diversité, l'abus de substances, les maladies transmises sexuellement, le choix de carrière, la préparation aux examens.

Il est intéressant de savoir qu'un enseignant-ressource a une tâche allégée, c'est-à-dire qu'il enseigne quatre cours en plus des activités d'accompagnement.

Aussi, même si l'activité d'accompagnement est mise à l'horaire, les étudiants n'obtiennent pas de crédits pour ce cours. Par contre les parents reçoivent un rapport de cheminement qui leur permet de voir l'importance de cette activité pour leur enfant.

ÉVALUATION

L'évaluation des programmes d'accompagnement scolaire est très peu documentée.

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

PROGRAMME	Program designed to improve adolescents' relationships with at least one teacher (Murray et Malmgren, 2005)	
OÙ?	École secondaire située dans une grande ville, en Illinois, États-Unis, dans un milieu urbain très pauvre qui accueille exclusivement des élèves d'origine africaine.	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Le programme est construit autour des concepts des relations adulte-enfant et sur les principes du mentorat.	
OBJECTIF PRINCIPAL	Améliorer le développement social, comportemental, émotionnel et scolaire des élèves. Établir un engagement, une communication et des liens chaleureux continus entre les enseignants et les élèves.	
Qui?	[ÉLÈVES] Les élèves sont choisis par les enseignants. Chaque enseignant choisit des élèves qui sont dans sa classe et qui ont des difficultés comportementales ou émotionnelles significatives.	[ENSEIGNANTS] Enseignants volontaires (principalement en anglais et mathématique) qui ont participé à un Projet de préparation personnel en lien avec l'éducation spécialisée.
STRUCTURE DU PROGRAMME	Chaque enseignant est jumelé avec 4 ou 5 élèves. L'intervention comporte trois composantes et a été élaborée avec les enseignants. 1- Des rencontres hebdomadaires entre l'enseignant et chacun de ses élèves assignés. Les rencontres ont lieu à la convenance de l'enseignant et de l'élève (choix du moment, flexibilité). Les enseignants établissent avec chacun des élèves une liste de buts scolaires et personnels qu'ils souhaitent atteindre. Les enseignants font ensuite un suivi des progrès des élèves à l'égard de chacun de ces buts lors des rencontres.	2- Augmenter le renforcement positif. Chaque enseignant a une feuille sur laquelle il doit indiquer des attributs positifs à chacun des élèves. Il doit également indiquer chaque semaine sur une échelle de type Likert jusqu'à quel point il a donné du renforcement positif à l'élève. 3- Les enseignants doivent appeler chaque élève une à deux fois par mois pour discuter de ses progrès à l'école. Chaque enseignant reçoit une feuille avec les coordonnées de l'élève et un espace pour noter un résumé de leur conversation.
ÉVALUATION	Ce programme a fait l'objet d'une évaluation. Les chercheurs ont procédé à une assignation aléatoire des élèves au programme. Ils ont fait une évaluation prétest (avant l'intervention) et post-test (5 mois plus tard) par des questionnaires aux enseignants des élèves suivis. Des différences	ont été observées en faveur des élèves du groupe expérimental sur le plan du GPA (Grade-Point-Average). Aucune autre différence significative n'a été observée entre les deux groupes (ajustement social et émotif).

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

PROGRAMME	Talent Development's High School (Kennelly et Monrad, 2007)	
OÙ?	Le programme a été implanté dans cinq écoles secondaires à Philadelphie, en Pennsylvanie, États-Unis.	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Ce programme a été implanté dans la lignée de la loi « No Child Left Behind » de 2001. C'est une réforme scolaire qui a été implantée dans le but de modifier la structure et le curriculum des grandes écoles secondaires pour favoriser la réussite des élèves.	
OBJECTIF PRINCIPAL	Ce programme a été implanté dans le but d'améliorer les niveaux de réussite des élèves et d'élever les attentes des enseignants et des élèves.	
QUI?	[ÉLÈVES] Ce sont tous les élèves de 9 ^e année qui entrent au secondaire qui sont visés par cette mesure.	[INTERVENANTS] Les enseignants et le personnel de l'école intervenant auprès des élèves de 9 ^e année.
STRUCTURE DU PROGRAMME	Le programme comporte 6 composantes : 1- Une section de l'école est réservée pour les élèves de 9^e année. Cela leur permet de créer un environnement qui offre plus d'attention personnalisée aux nouveaux élèves. 2- De petits groupes d'élèves qui se suivent dans tous les cours pendant la première année du secondaire. Une équipe d'enseignants (<i>team-teaching</i>) qui suit le groupe tout au long de l'année. Cela permet de créer des relations élève-enseignant plus personnalisées. 3- Des marques de reconnaissance sont offertes aux étudiants qui s'absentent peu de l'école pour favoriser l'assiduité en classe. Aussi, lors de la remise des bulletins, de petites équipes d'enseignants rencontrent individuellement chaque élève afin de regarder leurs progrès, objectifs,... Cela permet à l'élève de rencontrer individuellement un enseignant lorsqu'il éprouve des problèmes dans un cours. 4- Des cours préparatoires aux études secondaires sont offerts en anglais et en mathématique dès le début de la 9^e année. De	plus, un cours leur permet de développer des méthodes de travail, des stratégies d'étude ainsi que des habiletés personnelles et interpersonnelles. 5- Un programme spécialisé pour les élèves qui ont besoin d'un soutien scolaire spécial ou qui doivent être retirés de leur groupe-classe (pour des raisons disciplinaires ou autre). Une fois que les élèves ont complété le cours auquel ils avaient échoué, par exemple, ils peuvent retourner dans des classes normales. 6- De la formation et du développement professionnel sont offerts aux enseignants. Pour chaque cours enseigné, ils reçoivent deux à trois jours de formation au cours de l'été et une formation continue de deux à trois heures chaque mois. Ces formations portent sur des stratégies pédagogiques, sur la gestion de classe, sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage,... De plus, les enseignants peuvent recevoir l'aide d'un « coach » chaque semaine pour les cours de mathématique et d'anglais.
ÉVALUATION	Ils ont suivi les élèves de la 9 ^e année à la fin du secondaire (5 ans). Les principaux résultats sont une augmentation de l'assiduité scolaire et du nombre de cours réussis lors de la première	année du secondaire. De plus, le programme a eu des effets positifs sur les taux de diplomation à la fin du secondaire et sur les résultats aux épreuves uniformes.

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

PROGRAMME ALAS (Larson et Rumberger, 1995)

OÙ?	Le programme a été implanté dans une école secondaire (junior high school) de Los Angeles, États-Unis.	
PHILOSOPHIE DU PROGRAMME	Le programme est basé sur la prémisse que nous devons nous intéresser simultanément à l'élève et à l'environnement qui l'entoure pour avoir un effet sur la prévention du décrochage scolaire. Ainsi, selon cette approche, il faut intervenir directement auprès de l'élève, mais aussi dans trois principaux environnements (familial, scolaire et communautaire).	
OBJECTIF PRINCIPAL	Le programme ALAS est une intervention qui vise principalement à toucher les facteurs (personnels, scolaires, familiaux,...) qui ont un effet sur le décrochage scolaire des élèves d'origine d'amérique latine.	
QUI?	[ÉLÈVES] Ce sont des élèves du secondaire qui ont été désignés à risque de décrochage scolaire (difficultés scolaires et/ou comportementales)	[INTERVENANTS] Ce sont des conseillers/mentors qui peuvent être des enseignants (cependant, le statut des conseillers/mentors qui ont agi dans le programme ALAS n'est pas décrit précisément dans le rapport de recherche).
STRUCTURE DU PROGRAMME	Le programme comporte six composantes : 1- Monitoring de la présence aux cours. La présence au cours est vérifiée à chaque période de la journée et les élèves doivent reprendre toutes les heures manquées de cours. Les parents sont joints quotidiennement à propos des absences de leurs enfants. 2- Interventions pour améliorer les habiletés sociales et de résolution de problème des élèves. Les élèves reçoivent une formation de dix semaines sur la résolution de problème et le contrôle de soi. Ils reçoivent également un suivi continu sur les changements de comportements. 3- Rétroaction des enseignants. Les élèves et les parents reçoivent chaque semaine (et si nécessaire, chaque jour) de la rétroaction de l'enseignant par l'intermédiaire de l'intervenant à propos de ses	comportements en classe. 4- Enseigner aux parents comment s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant et comment gérer ses comportements. Les parents reçoivent une formation sur la résolution de problème entre parent et enfant et sur les façons de diminuer les comportements indésirables de leur enfant et de renforcer les comportements désirables. 5- Renforcement et activités pour créer des liens. Les élèves participent à des activités sociales organisées par le programme et les intervenants communiquent aux parents les progrès de leur enfant. 6- Créer des liens entre les élèves et leurs familles et les services de la communauté. Les intervenants du programme aident les parents et les élèves à utiliser les différents services offerts dans la communauté (services de santé mentale, intervenants en toxicomanie,...)
ÉVALUATION	Le programme a fait l'objet d'une évaluation scientifique avec une assignation aléatoire des élèves au programme parmi les élèves à risque. À la fin de l'intervention (à la fin de la 9 ^e année), il y avait significativement plus d'élèves du groupe expérimental que d'élèves	du groupe de comparaison qui étaient toujours inscrits à l'école. Cependant, deux ans plus tard, même si le taux d'élèves du groupe expérimental toujours inscrit à l'école est plus élevé que celui du groupe de comparaison, cette différence n'est plus significative.

