

Miser sur la réussite de chacun

*Conditions associées
à la mise en place d'un groupe
à effectif réduit destiné
à des élèves en difficulté d'apprentissage
dans une école secondaire*

Janvier 2004



Coordination : Lorraine De Champlain

Conception et réalisation : René Beaudoin
Lorraine De Champlain
Marie Labbé
Odile Lapointe

Collaboration : Anne Julien, Roch Chouinard

Document revu et corrigé avec les directions d'écoles secondaires au CDES du 13 janvier 2004

Secrétariat : Raymonde Jacques

Service aux clientèles
Service de l'animation pédagogique

Janvier 2004

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	2
1. FONDEMENTS	3
2. CONDITIONS SE RAPPORTANT À L'ENCADREMENT DU GROUPE À EFFECTIF RÉDUIT.....	5
2.1 Mise en place	5
2.2 Composantes du cadre organisationnel	6
2.3 Mesures de soutien au projet	8
3. CONDITIONS SE RAPPORTANT À L'ENSEIGNEMENT, À L'APPRENTISSAGE ET À LA VIE DE CLASSE.....	10
3.1 Enseignement et apprentissage	10
3.2 Gestion et vie de classe.....	11
4. RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS ASSOCIÉS À LA MISE EN PLACE DES CONDITIONS	15
4.1 Rôle de la direction.....	15
4.2 Rôle de l'enseignant	15
4.3 Rôle de l'élève	16
4.4 Rôle des parents	16
4.5 Rôle de l'accompagnateur	16
4.6 Rôle des professionnels des services éducatifs complémentaires	16
5. AUTRES MODALITÉS D'INTERVENTION ET CONCLUSION.....	17
6. BIBLIOGRAPHIE.....	20

Miser sur la réussite de chacun

CONDITIONS ASSOCIÉES À LA MISE EN PLACE D'UN GROUPE À EFFECTIF RÉDUIT DESTINÉ À DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE

INTRODUCTION

La réussite des élèves qui éprouvent des difficultés est sans contredit l'un des grands défis auxquels le personnel des écoles de la commission scolaire est confronté. Depuis quelques années, les plans de réussite et plus récemment les projets *Agir autrement*, en milieux défavorisés, ont amené la mise en place d'actions et d'interventions ayant pour objectif d'aider l'élève à réussir et à se donner les moyens qui favorisent cette réussite.

Dans la foulée des projets qui ont émergé, plusieurs écoles secondaires ont choisi de regrouper des élèves en difficulté d'apprentissage particulièrement au début de leur secondaire pour leur permettre de réaliser leurs apprentissages scolaires dans un milieu qui apparaît, à première vue, facilitant. Mais qu'en est-il vraiment? Est-ce que le choix de privilégier un groupe à effectif réduit constitue en soi une promesse de réussite pour les élèves qui le fréquentent?

Pour s'assurer d'une compréhension sans équivoque de ce présent document, précisons d'entrée de jeu, qu'on entend par groupe à effectif réduit, un groupe de vingt élèves ou moins qui se retrouvent ensemble pour la majorité du temps. La clientèle visée par cette analyse est composée d'élèves en difficulté d'apprentissage de la première ou de la deuxième année du secondaire mais dont les retards d'apprentissage ne justifient pas un classement en cheminement particulier continu. L'orientation première qui constitue la trame de fond de cette analyse est à l'effet que le nombre réduit d'élèves, à lui seul, n'est pas la garantie d'une meilleure réussite des élèves. Cette condition se doit d'être associée à d'autres conditions pour contribuer à la réussite et au développement optimal des élèves concernés.

Dans cette perspective, le présent guide d'accompagnement se veut un outil de réflexion pour le personnel des écoles afin de le soutenir dans la mise en place de conditions devant être associées à de tels regroupements lorsque l'on choisit cette mesure. En même temps, ce guide, par l'analyse qu'il permet, peut conduire les écoles à promouvoir un ensemble de moyens qui, associés les uns aux autres et pas nécessairement toujours à l'intérieur de regroupements, contribue assurément à la réussite du plus grand nombre. Il peut être utile de mentionner que plusieurs des conditions identifiées pourraient également se retrouver à profit à l'intérieur d'autres types de regroupements, tels les groupes de cheminement particulier de type continu, car ces conditions ne sont ni plus ni moins que le reflet de courants de pensée qui prévalent présentement en éducation et qui concernent l'ensemble de la clientèle scolaire.

Enfin, il est important de souligner que l'analyse des conditions associées à la mise en place de regroupements doit s'inscrire à l'intérieur d'une démarche qui englobe l'ensemble des besoins des élèves à risque de l'école et qui implique l'ensemble du personnel de l'école.

1. FONDEMENTS

Pour bien saisir la démarche de réflexion que le présent document veut susciter, il est essentiel de connaître et de comprendre les fondements qui la sous-tendent.

En premier lieu, ce guide d'accompagnement s'inscrit dans le contexte très actuel amené par l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Le programme, par ses orientations éducatives et pédagogiques qu'il préconise (différenciation, développement de compétences, régulation des apprentissages, décloisonnement, etc.), prône un renouvellement des pratiques pédagogiques.

La *Politique de l'adaptation scolaire* du ministère de l'Éducation du Québec, adoptée en 1999, vient en quelque sorte camper les attentes et les orientations envers l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :

« Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance »¹.

On y affirme également l'importance de privilégier le plus haut degré d'exigence pour assurer le développement optimal des compétences de l'élève en ciblant le degré d'attentes approprié :

- mêmes attentes en utilisant des moyens différenciés;
- mêmes attentes en adaptant des moyens;
- adaptation du degré d'atteinte des moyens.

Enfin, cette même politique met en garde contre une approche catégorielle en enjoignant le personnel à :

« Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire ».²

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique de l'adaptation scolaire*, 1999, p. 17.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique de l'adaptation scolaire*, 1999, p. 23.

Le présent guide s'appuie également sur les orientations mises de l'avant par la *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* de la commission scolaire de la Beauce-Etchemin en vigueur depuis juillet 2001. En lien avec la politique du ministère de l'Éducation du Québec, la politique d'organisation de services, qui a fait un large consensus dans le milieu, est balisée par quatre grandes orientations :

- la prévention des difficultés;
- l'adaptation des services éducatifs;
- la réussite personnelle;
- la classe ou le groupe ordinaire comme moyen à privilégier.

TABLEAU 1

Fondements de l'analyse des conditions

Fondements	Orientations
<p><i>Programme de formation de l'école québécoise</i></p> <p><i>Politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec</i></p> <p><i>Politique d'organisation des services éducatifs aux élèves EHDAA de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renouvellement des pratiques : <ul style="list-style-type: none"> • différenciation, • développement de compétences, • régulation des apprentissages, • décloisonnement; ➤ Définition de la réussite; ➤ Attentes et exigences; ➤ Évaluation individuelle des capacités et des besoins; ➤ Classe ordinaire comme moyen à privilégier; ➤ Prévention de s difficultés; ➤ Adaptation des services éducatifs; ➤ Réussite personnelle; ➤ Choix de la classe ou du groupe ordinaire en premier lieu.

Ces fondements qui sont des encadrements qui balisent le milieu scolaire, influencent l'analyse présentée dans ce document. Les conditions identifiées le sont à l'intérieur d'un cadre qui prévoit au point de départ la réintégration progressive des élèves en classe ordinaire et la poursuite de leur cheminement scolaire dans le cadre le plus normal possible. Cet objectif doit demeurer présent au long de la réflexion qui anime l'équipe-école.

Cette partie du document présente l'ensemble des conditions identifiées comme des facteurs de réussite dans la mise en place d'un groupe à effectif réduit destiné à des élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire. Dans un premier temps, il sera question des conditions reliées à l'encadrement du groupe et, dans un deuxième temps, celles qui sont reliées à la gestion de classe et à la vie de classe. À chaque condition sont associées des suggestions de moyens qui se retrouvent sous la rubrique « cela peut se traduire par ». Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, ni prescriptive en soi. Toutefois, ces moyens constituent des façons de faire jugées appropriées à l'application de la condition dont il est question.

2. CONDITIONS SE RAPPORTANT À L'ENCADREMENT DU GROUPE À EFFECTIF RÉDUIT

2.1 Mise en place

2.1.1 La mise en place du groupe à effectif réduit s'inscrit dans un projet d'établissement négocié avec l'ensemble de l'équipe-école. Par la suite, la conduite d'un tel projet implique les intervenants et les enseignants de l'ensemble de l'équipe-cycle à laquelle la classe appartient.

Cela peut se traduire par :

- des consultations auprès de l'ensemble de l'équipe-école dans le but de mettre en place un projet de regroupement dans lequel tout le personnel se sent impliqué;
- des rencontres de l'équipe-cycle et des enseignants du groupe restreint où ils évaluent ensemble la démarche et proposent des ajustements tout au long du projet.

2.1.2 La mise en place du groupe à effectif réduit s'appuie sur un diagnostic clair. Le projet répond à des besoins clairement identifiés dans l'analyse de la situation de l'école, et ce, à l'intérieur du plan de réussite.

Cela peut se traduire par :

- l'établissement d'un portrait de la cohorte qui arrive à l'école secondaire;
- l'établissement d'un partenariat avec les écoles primaires de la région;
- l'élaboration d'un devis d'implantation du nouveau regroupement comprenant une planification d'objectifs, des moyens d'intervention et d'évaluation, des actions à mettre en place en lien avec l'analyse de la situation ainsi qu'un échéancier.

2.1.3 Les conditions d'admission des élèves sont rigoureuses et clairement établies.

Cela peut se traduire par :

- des consultations sur les conditions d'admission des élèves auprès des enseignants et des intervenants du cycle concerné;
- des conditions d'admission précises et connues des élèves, des enseignants et des intervenants pour un classement approprié dès l'entrée des élèves au secondaire;
- lors du passage du primaire au secondaire, de l'information donnée au personnel des écoles primaires concernant ces critères et le cheminement scolaire prévu pour ces élèves;
- des conditions d'admission précises et connues des élèves, des enseignants et des intervenants pour une admission en cours d'année, s'il y a lieu;
- l'utilisation d'outils clairement identifiés permettant d'établir le profil de l'élève (ex. : profil motivationnel, Échelle d'évaluation des dimensions du comportements [EDC]).

2.1.4 Des conditions sont mises en place pour permettre, d'une part, le volontariat et favoriser, d'autre part, l'engagement et l'implication des enseignants.

Cela peut se traduire par :

- la sélection d'enseignants volontaires et présentant les compétences requises;
- la recherche d'une complémentarité des compétences du personnel assigné au groupe;
- l'accessibilité, pour le personnel, à différents modèles d'accompagnement et de soutien;
- des conditions de travail facilitantes;
- la stabilité du personnel en place;
- la mobilisation du personnel permanent dans l'école autour du projet.

2.2 Composantes du cadre organisationnel

2.2.1 Le projet de regroupement mis en place prévoit des passerelles avec la voie régulière.

Cela peut se traduire par :

- la possibilité, pour un élève qui en a la capacité, de quitter le groupe à effectif réduit pour intégrer la voie régulière en cours d'année;
- la possibilité pour l'élève de poursuivre son parcours scolaire dans la voie régulière à la fin de son cheminement dans le groupe à effectif réduit;
- un soutien à l'élève pour l'aider à se fixer des buts scolaires et à planifier son cheminement à venir;

- une préparation adéquate des élèves en vue de la réintégration à la voie régulière;
- un accès partiel à la voie régulière, c'est-à-dire la possibilité pour l'élève de fréquenter au moins un cours de la voie régulière.

2.2.2 Le nombre d'intervenants (enseignants et autres) engagés auprès de l'élève est réduit.

Cela peut se traduire par :

- une petite équipe d'enseignants qui se partagent l'ensemble des disciplines;
- des enseignants qui s'engagent dans une formule de « looping » (même enseignant pendant deux ans dans des disciplines données);
- la mise sur pied de projets interdisciplinaires.

2.2.3 Le groupe bénéficie d'un horaire souple permettant d'« aménager le temps autrement ».

Cela peut se traduire par :

- un décloisonnement d'une partie du temps scolaire destiné à la réalisation de projets ou à la réponse à des besoins particuliers;
- une concentration des apprentissages dans le temps (périodes jumelées) pour couvrir une partie de la matière sans interruption;
- la possibilité de modifier l'horaire à certaines périodes de l'année en fonction des besoins et des thèmes exploités;
- le gel de périodes à l'horaire de l'élève pour le décloisonnement d'un ensemble de groupes du cycle concerné favorisant un choix d'activités en fonction de profils d'intérêt des élèves;
- l'étalement d'une matière sur une partie d'une étape donnée compte tenu des objectifs et de la signification visée.

2.2.4 Le groupe d'élèves est un groupe stable pour les disciplines de base.

Cela peut se traduire par :

- un même regroupement des élèves pour le français, la mathématique et l'anglais;
- un même regroupement des élèves pour le français et la mathématique seulement;
- un investissement dans des activités favorisant le développement d'un sentiment d'appartenance à l'intérieur de ces périodes.

2.2.5 Les intervenants du projet considèrent les parents comme des partenaires. Des mesures sont prévues pour maximiser leur implication.

Cela peut se traduire par :

- une rencontre avec les parents avant le début de l'année scolaire ou à l'entrée de l'élève dans un tel groupe pour présenter le projet et ses objectifs, solliciter leur adhésion et leur soutien;
- des communications fréquentes aux parents;
- des avis demandés aux parents;
- des rencontres d'information et d'échanges planifiées dans le temps;
- une invitation à l'élaboration du plan d'intervention.

2.2.6 Le projet de regroupement mis en place encourage l'intégration avec des jeunes du cheminement régulier.

Cela peut se traduire par :

- l'intégration des élèves du groupe restreint avec des élèves du cheminement régulier dans des cours, tels les arts et l'éducation physique;
- la promotion des activités offertes dans l'école;
- un soutien particulier aux élèves dans les activités parascolaires pour les aider à identifier leurs intérêts, à s'intégrer dans ces activités et à conserver leur motivation dans la poursuite de celles-ci;
- lors de sorties éducatives ou des projets d'école, une répartition des élèves basée sur l'âge plutôt que sur l'appartenance à un groupe.

2.2.7 L'école, l'équipe-cycle et l'équipe impliquée dans le projet de regroupement se préoccupent de diffuser une image positive du groupe.

Cela peut se traduire par :

- des informations claires et pertinentes données aux autres élèves;
- des informations claires et pertinentes données aux enseignants et à l'ensemble du personnel de l'école;
- une préoccupation face au nom du groupe, à sa localisation, etc.

2.3 Mesures de soutien au projet

2.3.1 L'équipe (enseignants et professionnels) qui est impliquée auprès du groupe à effectif réduit est accompagnée par un conseiller pédagogique ou une personne-ressource.

Cela peut se traduire par :

- l'identification formelle, dès le début du projet, de la personne qui jouera le rôle d'accompagnateur;
- la sélection de la personne accompagnatrice à partir d'un profil clairement défini conjuguant une connaissance pertinente de la clientèle visée et une expertise en regard, entre autres, des pratiques pédagogiques et des styles cognitifs (se référer à la partie 4.1 *Rôle de l'accompagnateur*);
- la clarification du mandat dévolu à la personne accompagnatrice;
- des rencontres régulières des enseignants et des intervenants avec le conseiller pédagogique ou la personne-ressource.

2.3.2 Des moments sont prévus à l'horaire pour permettre aux membres de l'équipe de travailler ensemble, de se concerter et de contrer l'isolement.

Cela peut se traduire par :

- le souci de placer les fonctions générales de l'équipe d'enseignants sur la même diagonale;
- des moments de rencontre fixés préalablement à l'horaire (ex. : entre 8 h et 9 h);
- la possibilité de libérer les enseignants lors des périodes jumelées pour des projets d'école auxquels participent les élèves en fonction de leurs intérêts.

2.3.3 L'équipe s'assure de garder des traces des rencontres d'équipe, des décisions qui sont prises.

Cela peut se traduire par :

- la tenue d'un journal de bord ou la tenue de comptes rendus des rencontres de l'équipe;
- la consignation des mesures ou des interventions concernant les élèves.

2.3.4 La formation et les perfectionnements reçus s'intègrent à un répertoire qui avec le temps deviendra un référentiel pour les personnes de l'équipe.

Cela peut se traduire par :

- l'expression des besoins de perfectionnement et de formation auprès du Service de l'animation pédagogique ou du Service aux clientèles, expression faite en fonction du cheminement de l'équipe;
- le regroupement, dans un document de référence pour l'équipe, de l'ensemble des perfectionnements reçus;
- la création, au fur et à mesure, que se vit le projet, d'un référentiel des interventions et des moyens établis faisant consensus;
- la mise sur pied et la mise à jour d'un centre de documentation facilement accessible aux enseignants.

3. CONDITIONS SE RAPPORTANT À L'ENSEIGNEMENT, À L'APPRENTISSAGE ET À LA VIE DE CLASSE

Les conditions reliées à l'encadrement (partie 2 du document) peuvent sembler de première importance. Cependant, une fois que celles-ci sont mises en place, celles se rapportant à l'enseignant, à l'apprentissage et à la vie de classe prennent tout leur sens. Ce sont des conditions très prometteuses, car elles sont moins tributaires de la structure en place et se généralisent facilement à l'enseignement régulier.

3.1 Enseignement et apprentissage

3.1.1 L'enseignement respecte l'esprit et le contenu du programme de formation de l'école québécoise.

Cela peut se traduire par :

- une approche axée sur le développement de compétences;
- une pédagogie qui laisse un rôle actif à l'élève;
- une intégration des compétences disciplinaires et transversales à travers des situations d'apprentissage et d'évaluation;
- une place importante faite aux domaines généraux de formation, exemples :
 - o intégration de l'approche orientante (*Oriente et entrepreneuriat*);
 - o établissement de règles de classe claires conjointement avec les élèves (*Vivre ensemble et citoyenneté*).

3.1.2 Une attention particulière est apportée à l'enseignement des stratégies de lecture, et ce, dans toutes les disciplines.

Cela peut se traduire par :

- un référentiel des stratégies de lecture commun aux enseignants;
- une mise en commun des observations faites auprès des élèves au regard des stratégies de lecture;
- un souci d'enseigner l'utilisation de ces stratégies lorsque des élèves éprouvent des difficultés.

3.1.3 Dans le projet de regroupement mis en place, les modalités d'évaluation utilisées témoignent de la progression de chaque élève tout au long de l'année et correspondent aux contenus de formation et aux compétences enseignées.

Cela peut se traduire par :

- une évaluation continue des apprentissages;
- l'utilisation d'un portfolio d'apprentissage;
- une évaluation conforme à l'esprit du programme de formation (ex. : bilan de fin de cycle).

3.1.4 Les pratiques pédagogiques tiennent compte des différences entre les élèves.

Cela peut se traduire par :

- une variété dans les approches pédagogiques utilisées;
- des situations d'apprentissage diversifiées au niveau du contenu;
- le recours à différents regroupements dans la classe (travail individuel ou collectif, en dyade, en sous-groupe);
- la mise sur pied de groupes d'intérêt;
- la formation de groupes de besoin à l'occasion;
- la mise à profit des styles cognitifs des élèves, des différences possibles reliées aux caractéristiques, entre autres, celles des garçons;
- la possibilité offerte aux élèves de varier leurs productions à partir d'une même situation d'apprentissage;
- l'utilisation d'une variété de matériel (imprimés courants et littéraires, logiciels ouverts).

3.1.5 Les enseignants conservent des attentes élevées envers les élèves tout en demeurant réalistes.

Cela peut se traduire par :

- une bonne connaissance des programmes de formation par les enseignants du groupe;
- un souci de rester le plus près possible des programmes de formation ou d'établir des liens étroits avec ces derniers;
- une bonne connaissance de la situation de l'élève et de ses difficultés;
- une adaptation de l'enseignement et du matériel en vue de rendre accessible les apprentissages lorsque c'est nécessaire;
- l'établissement, avec chaque élève, de défis réalistes à rencontrer à l'intérieur d'un temps donné.

3.2 Gestion et vie de classe

3.2.1 Le groupe à effectif réduit mis en place favorise le développement de la motivation scolaire des jeunes qui le fréquentent.

Cela peut se traduire par :

- l'accompagnement de l'élève dans l'identification et la poursuite de buts scolaires (à court terme, dans des projets de classe significatifs et à moyen terme, dans un projet de vie propre à l'élève);
- la présence de situations d'apprentissage pertinentes et significatives;
- des interventions montrant l'importance de l'effort dans tous les apprentissages;
- des messages rappelant à l'élève la poursuite des buts scolaires et que l'évaluation est au service de ses apprentissages;

- des interventions visant à améliorer la perception de l'élève de sa compétence à réussir une tâche;
- la guidance vers un sentiment accru de contrôle personnel et de pouvoir sur la réussite.

3.2.2 L'enseignant de la classe investit dans la relation maître-élève et se montre attentif aux besoins de ceux-ci.

Cela peut se traduire par :

- des activités permettant de connaître chaque élève dans sa globalité comme personne;
- des entrevues, rencontres individuelles, faites avec chaque élève (dans le cadre du plan d'intervention ou d'un suivi du portfolio) ou pour répondre à des besoins ponctuels;
- des modèles significatifs de tutorat;
- au besoin, la mise en relation d'un élève avec d'autres professionnels des services éducatifs complémentaires;
- des gestes quotidiens d'accueil envers les élèves;
- une préoccupation de l'enseignant à régler des situations de conflits lorsqu'elles surviennent;
- des encouragements personnalisés et fréquents;
- l'identification d'un lieu commun où les élèves peuvent se rencontrer et rencontrer les enseignants.

3.2.3 Le projet de regroupement mis en place fait une place de choix au plan d'intervention.

Cela peut se traduire par :

- l'élaboration d'un plan d'intervention pour tous les élèves;
- de la formation aux enseignants pour les rendre habiles à utiliser efficacement le plan d'intervention;
- l'implication du jeune dans le choix des objectifs et des moyens d'intervention;
- l'utilisation des forces de l'élève dans les moyens mis en place dans le plan d'intervention;
- la référence régulière de l'enseignant et de l'élève au plan d'intervention, à chaque fois que la situation l'exige;
- un retour systématique et régulier sur le plan d'intervention de l'élève;
- une intégration du plan d'intervention dans le portfolio d'apprentissage.

- 3.2.4 Des activités et des moments de transition sont prévus à l'horaire pour permettre à l'élève d'intégrer la classe ordinaire lorsqu'il est jugé apte à le faire.

Cela peut se traduire par :

- des échanges sur le contenu des situations d'apprentissage proposées entre les enseignants du cheminement régulier et ceux du groupe à effectif réduit;
- des situations d'apprentissage et d'évaluation présentées dans le groupe à effectif réduit se rapprochant, dans leur forme et leur contenu, de celles proposées en classe ordinaire;
- la possibilité pour l'élève de participer, vers la fin de son parcours, à un cours dans des disciplines différentes dans le secteur régulier;
- une présentation, par les enseignants, de l'élève et de son profil aux enseignants du cheminement régulier;
- la présentation par l'élève de son portfolio à ses futurs enseignants;
- un jumelage avec un élève du cheminement régulier qui jouera le rôle de pair aidant pour l'élève nouvellement intégré;
- la possibilité pour l'élève intégré de rencontrer son enseignant du groupe à effectif réduit d'origine, s'il le désire.

- 3.2.5 La vie de classe fait une place à l'apport des parents et de la communauté.

Cela peut se traduire par :

- la mise à profit des compétences d'un parent dans un projet particulier;
- une collaboration de la communauté dans des projets divers;
- des témoignages faits par des travailleurs d'entreprises locales dans le cadre de l'approche orientante;
- des invitations aux parents pour venir présenter leur métier, par exemple;
- l'utilisation de services de la communauté pour répondre à des besoins, des intérêts, (ex. : Maison des jeunes).

Le tableau 2 à la page suivante présente une synthèse de l'ensemble des conditions.

Les chiffres indiqués dans le tableau correspondent à la numérotation des conditions dans le document.

TABLEAU 2**Conditions associées à la mise en place d'un groupe à effectif réduit**

2. Encadrement	2.1 Mise en place	2.1.1 Projet d'établissement ensemble équipe-école et équipe-cycle 2.1.2 Diagnostic clair 2.1.3 Conditions d'admission claires 2.1.4 Volontariat, engagement des enseignants
	2.2 Composantes du cadre organisationnel	2.2.1 Passerelles avec le régulier 2.2.2 Nombre d'intervenants réduit 2.2.3 Horaire souple 2.2.4 Groupe stable 2.2.5 Parents partenaires 2.2.6 Intégration avec des jeunes du régulier 2.2.7 Image positive du groupe
	2.3 Mesures de soutien au projet	2.3.1 Accompagnement d'une personne-ressource 2.3.2 Moments de rencontres prévus à l'horaire 2.3.3 Traces des décisions prises 2.3.4 Constitution d'un référentiel de la formation et des perfectionnements reçus
3. Enseignement, apprentissage et vie de classe	3.1 Enseignement et apprentissage	3.1.1 Respect de l'esprit et du contenu du PFQ 3.1.2 Enseignement des stratégies de lecture 3.1.3 Évaluation traduisant la progression et en lien avec ce qui est enseigné 3.1.4 Pratiques pédagogiques différenciées 3.1.5 Attentes élevées et réalistes
	3.2 Gestion et vie de classe	3.2.1 Développement de la motivation 3.2.2 Relation maître-élève 3.2.3 Place de choix au plan d'intervention 3.2.4 Transitions vers classe régulière 3.2.5 Apport des parents et de la communauté

4. RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS ASSOCIÉS À LA MISE EN PLACE DES CONDITIONS

La réussite de tels projets ne peut se faire sans une implication des différents acteurs qui y sont associés. Le rôle de chacun d'entre eux devient ainsi une condition au même titre que celles décrites précédemment. Dans un souci d'une plus grande signification du propos, les responsabilités énumérées dans cette partie sont celles qui apparaissent particulièrement importantes dans ce type de projet.

4.1 Rôle de la direction

- assurer un leadership tout au long du projet;
- mettre en place un environnement éducatif propice à la réussite du projet (ex. : assurer le lien avec la personne-ressource ou le conseiller pédagogique);
- assurer une supervision pédagogique continue;
- recueillir les besoins identifiés par le personnel :
 - o en favoriser l'expression et y être attentif;
 - o trouver des moyens d'y répondre le mieux possible;
- prévoir des temps de partage entre les intervenants;
- mettre en place des modèles d'accompagnement des élèves (tutorat, titulariat);
- coordonner la démarche du plan d'intervention et lui faire une place de choix à l'intérieur de la structure;
- établir des ponts entre les différents intervenants concernés;
- évaluer de façon continue, avec les membres de l'équipe et de l'équipe-cycle, la structure mise en place;
- s'assurer que les projets présentés respectent les orientations préconisées par les grands encadrements (politiques et règlements) propres au milieu scolaire.

4.2 Rôle de l'enseignant

- placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix;
- maintenir des rapports privilégiés et signifiants avec les élèves;
- planifier des situations d'apprentissage signifiantes;
- animer les situations d'apprentissage; favoriser la participation active des élèves;
- prendre en considération les différences observées chez les élèves; les aider à mieux se connaître;
- soutenir les élèves dans la conception et la réalisation de leur projet d'orientation; prévoir des activités en lien avec l'approche orientante;
- mettre l'accent sur la réussite des élèves;
- évaluer les apprentissages des élèves; favoriser leur participation (autoévaluation et évaluation par les pairs); évaluation souple et diversifiée en lien avec les apprentissages faits;
- communiquer avec les parents régulièrement en misant notamment sur les réussites des élèves;
- travailler en équipe.

4.3 Rôle de l'élève

- s'engager dans les activités qui lui sont proposées;
- s'impliquer dans la vie de la classe et de l'école;
- se responsabiliser face à ses apprentissages (d'ordre personnel, social, scolaire, etc.).

4.4 Rôle des parents

- soutenir son enfant tout au long de son parcours scolaire; l'encourager, souligner ses réussites, le guider dans certains choix qu'il a à faire;
- s'intéresser à ses travaux et à ses activités scolaires;
- lui procurer l'encadrement dont il a besoin en fonction de son âge.

4.5 Rôle de l'accompagnateur

- fournir aux membres de l'équipe une rétroaction sur les expérimentations en cours dans leur école (en ayant en tête l'ensemble des conditions décrites dans le présent document); recadrer, si nécessaire;
- favoriser une pratique réflexive; guider les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques pédagogiques et évaluatives dans une perspective de réajustements continus;
- soutenir les enseignants au regard des approches pédagogiques (enseignement stratégique, apprentissage coopératif, pédagogie de projet, etc.), de l'évaluation, de la gestion de classe, du plan d'intervention, de la motivation scolaire; informer, outiller, documenter, coconstruire, etc.;
- offrir du perfectionnement en fonction des besoins identifiés par les enseignants, la direction, les élèves et la personne accompagnatrice;
- suivre l'évolution des élèves dans la nouvelle structure et contribuer à la régulation des activités éducatives;
- participer, avec les membres de l'équipe et de l'équipe-cycle, à l'évaluation de la structure mise en place, et ce, de façon continue.

4.6 Rôle des professionnels des services éducatifs complémentaires

- participer à l'élaboration du projet de regroupement;
- participer à l'évaluation de la structure mise en place;
- apporter son expertise dans les interventions requises auprès des élèves.

5. AUTRES MODALITÉS D'INTERVENTION ET CONCLUSION

Il ressort de la réflexion sur la mise en place d'un groupe à effectif réduit que celui-ci demeure un moyen qui, selon la façon, dont il s'imbrique à un ensemble de mesures ou de conditions, peut apporter ou non les résultats escomptés. Il ne faut pas perdre de vue, entre autres, que la variété des besoins des élèves, les différences au plan de leurs profils nécessitent une organisation de services souple faisant une place de choix aux interventions différenciées.

C'est pourquoi les intervenants sont invités à explorer d'autres avenues. La réussite scolaire suppose l'identification de plusieurs cibles d'intervention et la mise sur pied de projets variés qui peuvent également se transformer au fur et à mesure des expériences vécues et de l'analyse qui en ressort.

Ces projets peuvent être de plusieurs types. À titre d'exemple, la taxonomie des pratiques de Gosselin, Ouellet et Payeur telle qu'elle est rapportée par Michel Janosz³ illustre bien cette variété :

1. Projets s'inscrivant à l'intérieur d'un curriculum normalisé

1.1 Projets de motivation

- Ex. :
- activités de sensibilisation au décrochage scolaire;
 - activités de sensibilisation des parents aux besoins du jeune;
 - projets visant l'instauration de mesures pour faciliter le passage du primaire au secondaire.

1.2 Projets pédagogiques

- Ex. :
- intégration des disciplines en développant des activités diversifiées qui permettent l'apprentissage de plusieurs disciplines simultanément;
 - projets de perfectionnement du personnel de l'école, notamment sur la pédagogie différenciée.

1.3 Projets d'intervention auprès des élèves en difficulté

1.3.1 Soutien pédagogique

- Ex. :
- regroupement des élèves en fonction des besoins et des intérêts;
 - mesures d'aide offertes en classe par un orthopédagogue ou un autre enseignant;
 - périodes d'enseignement individualisé offertes par des enseignants spécialisés, par exemple des orthopédagogues ou autres enseignants.

³ Michel JANOSZ, *Décrochage et perspective typologique*, notes d'atelier, p. 6.

1.3.2 Support psychosocial
Ex. : - aide individuelle et animation d'ateliers en petits groupes.

1.3.3 Actions de dépistage et d'accompagnement
Ex. : - dépistage systématique;
- références à l'équipe multidisciplinaire par la suite.

2. Projets s'inscrivant à l'intérieur d'un curriculum adapté

2.1 Projets d'enseignement

2.1.1 Projets de regroupement dans un groupe restreint visant la réintégration au curriculum normalisé;

2.1.2 Projet de regroupement visant l'obtention d'un diplôme à l'intérieur d'un curriculum adapté;

2.1.3 Projet visant l'acquisition rapide d'autonomie
Ex. : - partage du temps d'enseignement avec des périodes de stages ainsi que des ateliers d'apprentissage d'habiletés sociales.

2.2 Projets d'accompagnement

Ex. : - actions ponctuelles;
- mesures tels l'aide aux devoirs, des ateliers vocationnels, etc.

La taxonomie présentée demeure un exemple d'une catégorisation possible des interventions. Il appartient à l'école de se doter d'un modèle où sont regroupés les différents projets qu'elle entend poursuivre.

Pour éviter de disperser les effets de tels projets et que ceux-ci ne demeurent que des initiatives individuelles sans perspective commune, il apparaît important d'adopter une démarche d'analyse systématique s'inscrivant dans la perspective d'un continuum de services à établir⁴ :

- **évaluer**, bien identifier les besoins des élèves, leurs forces; analyser l'information recueillie;
- **intervenir**, bien planifier les interventions; s'associer les intervenants des services éducatifs complémentaires; faire un retour réflexif sur les pratiques adoptées;
- **organiser**, miser sur des interventions cohérentes; privilégier des pratiques éducatives gagnantes.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cadre de référence pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage*, p. 14.

Cette démarche s'apparente à celle préconisée par les plans de réussite et la mesure *Agir autrement*. Elle s'assure de tenir compte de l'analyse de la situation de l'école et de ses élèves. C'est à l'intérieur d'une démarche cohérente, planifiée en fonction des besoins des élèves, que les conditions seront identifiées et mises en place et contribueront véritablement à la réussite de chacun. La stratégie d'intervention *Miser sur la réussite de chacun* deviendra un leitmotiv qui prendra alors tout son sens à l'intérieur des projets retenus par les écoles secondaires.

BIBLIOGRAPHIE

CHOUINARD, Rock. *Les difficultés scolaires ... et si nos pratiques pouvaient faire la différence???* conférence dans le cadre du colloque sur la réussite des élèves à risque, novembre 2003.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *Un œil ouvert sur l'animation pédagogique*, janvier 1999.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *Cadre de référence en orthopédagogie*, document de travail, février 2003.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *Aménager le temps autrement*, bilan provisoire du comité, avril 2002.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *Rapport préliminaire des travaux*, concernant les projets CAR et PER, BÉGIN, Nancy, Anne JULIEN et Anne SAMSON, automne 2003.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN. *Politique d'organisation des services aux élèves EHDAA*, 1999.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA RIVIÈRE-DU-NORD, ÉCOLE SECONDAIRE CAP-JEUNESSE. *L'organisation des familles*, atelier présenté dans le cadre des projets *Agir autrement*, mai 2003.

JANOSZ, Michel. *Décrochage et perspective typologique*, notes d'atelier, Université de Montréal, décembre 2003.

JANOSZ, Michel, Jean-Sébastien FALLU et Marc-André DENIGER. *La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention*, chapitre 3 de *Prévention des problèmes d'adaptation sous la direction de Frank Vitaro et de Claude Gagnon*, Presses de l'Université du Québec, 2000

MAURISSE, Normand. *La tâche globale*, notes d'atelier donné à la polyvalente Benoît-Vachon, printemps 2003.

MEURET, Denis. *Les recherches sur la réduction de la classe des classes*, rapport à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Université de Bourgogne, janvier 2001.

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Cadre de référence pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, Ouvrir toutes les portes de la réussite*, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire*, 2003.

SAINT-LAURENT, Lise, Jocelyne GIASSON et Claude SIMARD. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Gaëtan Morin, éditeur, 1995.

VERVILLE, Hélène. *Les élèves à risque au secondaire*, notes d'un atelier offert dans le cadre du colloque sur la réussite des élèves à risque, novembre 2003.