

RAPPORT SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE : 1997-2000

L'ÉCHEC SCOLAIRE DES JEUNES :
implantation et évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage

impliquant

LA COMMISSION SCOLAIRE DES MONTS-ET-MARÉES
SECTEUR DES MONTS

et

LE LABORATOIRE D'ÉTUDE ET D'ACTION POUR
LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Université du Québec à Rimouski

Équipe de recherche

Renée Pinard, Ph.D., chercheure, UQAR et rédactrice du
rapport de recherche

en collaboration avec

Danielle Leclerc, Ph.D., chercheure, UQTR

Pierre Potvin, Ph.D., professeur et chercheur, UQTR

Simon Papillon, Ph.D., professeur et chercheur, UQAR

Abdellah Marzouk, Ph.D., professeur et chercheur, UQAR

Septembre 2000

COLLABORATIONS

Clément Bernier, directeur général	Andrée Morin, directrice d'école
Laval Morin, directeur général	Roger Doiron, directeur d'école
René Beaulieu, directeur des services éducatifs	Marthe Émond, directrice d'école
Paul Lavoie, coordonnateur aux services éducatifs	Gaston Roussel, directeur d'école
Céline Lefrançois, coordonnatrice aux services éducatifs	Jacynthe Ferland, directrice d'école
Urbain Sinclair, directeur d'école	Diane Denis, directrice d'école
André Fournier, directeur d'école	Henri Lévesque, directeur d'école
Célyne Raymond, directrice d'école	Jacques Pelletier, directeur d'école
Yvan Sinclair, directeur d'école	René-Jacques Gallant, enseignant
Ginette Lemieux, directrice d'école	François Martin, conseiller pédagogique
Yvon Rousseau, D.R. 01 - MEQ	Liette Losier, enseignante
Monique Tanguay, enseignante	Gabrielle St-Amand, enseignante
Jean-Pierre Beaupré, comité de parents	Marcelle Pelletier, enseignante en 2 ^e année
Jacinthe Turcotte, comité de parents	Raymond Bonin, représentant socio-économique
Jean Chênevert, comité de parents	Martin Côté, représentant socio-économique
Claude Pelletier, conseiller en rééducation	Francine Gagné, éducatrice préscolaire
Daniel Lamarre, enseignant de 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaire	Luc Fournier, conseiller d'orientation
Serge Leclerc, représentant socio-économique	Véronique Gagnon, représentant socio-économique
Odette Lefebvre, représentant socio-économique	Joëlle Dechamplain, représentant socio-économique
Chantal Plourde, enseignante	Lise Lemelin, enseignante

Dans ce texte, si à l'occasion le générique masculin seul est utilisé, ceci est fait sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont collaboré de façon particulière à la réalisation de cette recherche. L'équipe de recherche souhaite les remercier. Ces personnes sont :

- Monsieur Clément Bernier, directeur général de la Commission scolaire des Monts-et-Marées ;
- Monsieur Laval Morin, ex directeur général de la Commission scolaire des Monts-et-Marées ;
- Monsieur René Beaulieu, directeur des services éducatifs de la commission scolaire ;
- Madame Céline Lefrançois, coordonnatrice aux services éducatifs ;
- Les directions d'école.

En notre nom ainsi qu'au nom de la direction générale, de la direction des services éducatifs et du comité de coordination, nous souhaitons également exprimer notre profonde gratitude envers ceux et celles qui ont été les acteurs de premier plan dans la réalisation des actions. Nous nous limitons à nommer les personnes¹ les plus directement impliquées dans la réalisation de ces actions bien que nous sachions qu'à certains endroits, l'implantation, la réalisation et l'évaluation d'une action ont nécessité la collaboration de plusieurs autres membres de l'équipe école :

- École Sainte-Ursule : Françoise Jean et Sylvie Audy
- École Saint-Tharcisius : Marie-Ève Thibeault, Karine Lacombe
- École Saint-Vianney : Cécile Kenney, Dorys Duchêsne
- École Saint-Rosaire : Pierrette Pominville, Monique Tanguay, Suzanne Fraser, Paule Didier et Caroline Hudon
- École Caron : Gilles Langlois, France Bérubé et Chantal Plourde
- École Sainte-Irène : Hélène Bérubé
- École Saint-Léon : Hubert Turcotte
- École Lac-au-Saumon : Laurent Boudreau
- École Sainte-Marie : Denise Caron
- Polyvalente de Sayabec : Renée Belzile, Micheline Poirier, Liette Losier, Russel Côté, Michel Tremblay, Nicole Imbeault, Mirabelle Gagné et les jeunes mentors sous la responsabilité de France-Annie Lavoie
- Polyvalente Armand-Saint-Onge : Nancy Lebel, Andrée Lefebvre, Josée Arguin, Yves-Marie Bellavance, Suzanne Chenel, Nathalie Desgagnés, Julie Heppel, Lison Villeneuve, Annick Lambert, Hélène Lavoie et Mathieu Tremblay
- Polyvalente Forimont : Célyne Raymond, Alexandra Abud, Martine Coulombe, Hélène D'Amours, Éric Gendron, France Martin, Caroline Roy, Robin Bellavance, Francis Morin, Céline Gagnon, Marc-André Poirier, Julienne St-Onge, Laura Chouinard

¹ Certaines personnes ont parfois été impliquées dans la réalisation de projets d'action en provenance de plus d'une école. Dans un souci d'éviter les répétitions, nous ne les avons cependant nommées qu'une fois.

En dernier lieu, nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers des personnes qui, à divers moments de la recherche, ont effectué des tâches essentielles à l'avancement des travaux de recherche. Nous voulons parler, entre autres, du travail accompli par monsieur Raymond Bonin (production du feuillet «Diplomaction») et par mesdames France-Annie Lavoie et Raymonde Simard (enquête sur l'enseignement individualisé) et du travail accompli par des professionnels et des assistants de recherche. Un merci tout particulier à Guylaine Bédard, Stéphanie Bolduc, Marie Bellemare, Michèle Langlois, Céline Bernier, Annie-Doré Côté, Robert Morrissette, Suzie McKinnon, Brian Dickinson, Nadia Levesque, Annie St-Hilaire, Yolande Potvin, Renée Thériault, Nathalie Lavoie et Régina D'Astous pour leur contribution à la saisie, à l'analyse et au traitement des données. De la même façon, nous remercions Suzanne Hébert, Christiane Asselin, Denyse Saint-Pierre, Francine Boutin et Odette Gamache pour leur contribution au traitement de texte et à la révision linguistique, ainsi que madame Jeanne D'Arc Roy, secrétaire aux services éducatifs de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, pour un soutien important à la supervision de la collecte des données. De plus, une recherche se réalise parce que des organismes ou des établissements la supportent sur le plan financier. Dans le cas de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire des Monts-et-Marées, le Fonds de développement coopératif des commissions scolaires de l'Est du Québec, le ministère de l'Éducation du Québec, la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski, le programme d'aide aux petites universités du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), Conseil régional de concertation et de développement du Bas-Saint-Laurent (CRCD) et le Centre local d'emploi de la MRC de la Matapédia (CLE) pour le support financier qu'ils nous ont accordé à un moment ou l'autre de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

COLLABORATIONS	i
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 RÉSUMÉ DES TROIS ANNÉES DE LA RECHERCHE	2
CHAPITRE 2 SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	10
2.1 L'évaluation de l'implantation des mesures d'aide à l'apprentissage	10
2.2 L'évaluation des effets des mesures d'aide à l'apprentissage	13
2.2.1 Le questionnaire «Décisions» pour l'identification d'élèves à risque de décrochage scolaire.....	14
2.2.2 La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire.....	21
2.2.3 L'outil de suivi sur les effets des actions	23
CHAPITRE 3 RECOMMANDATIONS DE LA RECHERCHE.....	33
3.1 Les recommandations de l'année 1998-1999 telles que prises en compte au cours de l'année 1999-2000.....	33
3.2 Les recommandations pour l'année 1999-2000 et pour l'après recherche	41
3.2.1 Les recommandations associées à l'action ou aux personnes ressources	42
3.2.2 Les recommandations associées au cadre général de l'école	49
CHAPITRE 4 RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	54
CONCLUSION	56
ANNEXE 1 : INSTRUMENTS OU OUTILS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION ET DES EFFETS DES ACTIONS.....	59
ANNEXE 2 : PUBLICATION D'ARTICLES SUR LA RECHERCHE-ACTION	60
ANNEXE 3 : COMMUNICATIONS LORS DE CONGRÈS	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

2.1	Décisions : taux de participation, sexe et niveau scolaire au sein de l'échantillon transversal.....	15
2.2	Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés au sein de l'échantillon transversal selon le sexe au cours des trois années de la recherche.....	16
2.3	Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés au sein de l'échantillon transversal dans chaque dimension de risque	17
2.4	Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés au sein de l'échantillon transversal et leur niveau d'intensité	18
2.5	Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal non dépistés et dépistés à risque et intensité moyenne de risque pour chacune des années de passation.....	19
2.6	Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal dépistés à risque selon les différentes dimensions pour chacune des années de passation	19
2.7	Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal dépistés à risque et le nombre de fois où ils ont été dépistés à risque selon leur sexe et leur cohorte	20
2.8	Grille d'indicateurs : sujets dépistés à risque selon le niveau de risque et le sexe	22
2.9	Nombre de situations d'aide demeurées stables ou ayant progressé entre la 3 ^e et la 4 ^e étape de l'année scolaire 1998-1999.....	28
2.10	Nombre de situations d'aide demeurées stables ou ayant progressé entre la 1 ^{ère} et la 4 ^e étape de l'année scolaire 1999-2000.....	29

INTRODUCTION

Au mois de janvier 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées², secteur des Monts, et la Commission scolaire des Chic-Chocs³, secteur de La Tourelle, décident d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la faible diplomation de leurs élèves. Cette recherche est motivée par l'urgence de bien cerner les facteurs d'échec en cause et, surtout, par la nécessité de mettre en place des actions appropriées en vue d'améliorer substantiellement la réussite scolaire des jeunes et de là, leur taux de diplomation. Au mois de février 1997, ces commissions scolaires informent monsieur Pierre Couture, recteur de l'Université du Québec à Rimouski, de leur désir d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de leurs élèves. Elles demandent formellement à l'Université du Québec à Rimouski de collaborer à la conduite de cette recherche. Monsieur Couture propose à des professeurs-chercheurs du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation la responsabilité de ce partenariat. **Les objectifs de la première année** de la recherche visaient à identifier les facteurs associés à l'échec scolaire de certains jeunes et à proposer des actions susceptibles de favoriser leur réussite à l'aide de la documentation scientifique sur le sujet et du point de vue des personnes du milieu. **Les objectifs de la deuxième et de la troisième et dernière année** de la recherche visaient à implanter des mesures d'aide à l'apprentissage à l'intention des jeunes en difficulté scolaire fondées sur les résultats de la première année et à évaluer ces mesures sur le plan de leur implantation et de leurs effets afin de réviser de façon continue les décisions d'action. Le présent rapport rend compte des trois années de la recherche-action axée sur la planification de l'action, son implantation, son évaluation et sa consolidation. Les connaissances produites serviront essentiellement à orienter la poursuite de l'action dans les milieux écoles à l'automne 2000 et à enrichir les connaissances théoriques et pratiques que nous détenons à propos de l'action auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage.

² La Commission scolaire des Monts-et-Marées est la nouvelle entité administrative issue du processus de fusion de la Commission scolaire de Matane et de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia.

³ La Commission scolaire des Chic-Chocs est la nouvelle entité administrative issue du processus de fusion de la Commission scolaire des Falaises et de la Commission scolaire de La Tourelle.

CHAPITRE 1 : RÉSUMÉ DES TROIS ANNÉES DE LA RECHERCHE

Nous allons présenter un bref résumé de chacune des années de la recherche.

AN 1 (1997-1998)⁴

En 1997, à la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, 30 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 41 % d'entre eux et les filles pour 19 %. En 1998, 26 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptent pour 36 % d'entre eux et les filles pour 14 %. Dans l'ensemble du Québec, en 1997 et en 1998, 27 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires : 33 % étaient des garçons et 20 % des filles. La situation qui prévalait à la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, était donc plus dramatique que celle qui prévalait dans l'ensemble du Québec. La gravité des conséquences sur le plan de l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes et les coûts humains, sociaux et économiques qui en résultent justifiaient que l'on fasse des efforts afin de prévenir les difficultés à l'origine de l'échec ou de l'abandon scolaire. C'est pourquoi, au mois de mars 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, a décidé d'entreprendre une recherche-action sur la problématique de la diplomation de ces élèves, particulièrement celle des garçons. Dans cette perspective, elle a demandé l'aide de chercheurs du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Deux objectifs étaient visés : identifier les facteurs associés à l'échec scolaire de certains jeunes et mettre en place des actions susceptibles de favoriser leur réussite.

Plusieurs cadres de recherche s'offraient à nous et nous avons opté pour une recherche-action. Un comité aviseur fut mis sur pied, afin de permettre et de faciliter la communication entre l'équipe de recherche et le milieu. Pour atteindre les objectifs de recherche, outre la

⁴Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., Pinard, R. 1998. L'Échec scolaire des garçons : facteurs associés et propositions d'actions. Rapport de recherche : étape 1 (1997-1998).

recension des écrits scientifiques sur le problème de l'échec scolaire et sur sa solution, nous avons posé un diagnostic à partir duquel nous pouvions recueillir les opinions des personnes concernées. Nous voulions que la formulation de la problématique et le choix des cibles d'action reposent à la fois sur le savoir scientifique et sur le savoir pratique. La recension des écrits scientifiques nous a menés à définir le problème de l'échec scolaire comme le résultat d'un processus vécu par l'élève. Ce processus se déroule sur plusieurs années et fait intervenir des facteurs appartenant à plusieurs systèmes : la famille du jeune, son école, sa communauté et son environnement socio-économique et culturel. Comme le jeune constitue lui-même un système, ces deux systèmes en interaction peuvent être à l'origine de conflits relationnels. Lorsque nous voulons agir pour prévenir l'échec scolaire, il est donc recommandé de l'aborder au moyen d'approches systémique et communautaire où chaque système est appelé à se responsabiliser et à jouer un rôle dans la lutte à l'échec et au décrochage.

Les questions de recherche portaient sur les facteurs de risque ou sur les causes associées à l'échec scolaire et sur les facteurs de protection ou les solutions susceptibles de favoriser la réussite des jeunes. Afin de recueillir le point de vue du milieu sur ces deux questions, nous avons réalisé trois collectes de données. Un questionnaire, en l'occurrence le test « Décisions », fut rempli par les élèves de 6^e année et de 2^e secondaire. Nous avons également réalisé des entrevues de groupe nominal auprès de six catégories de personnes, soit : les jeunes en voie de réussite scolaire, le personnel enseignant, le personnel non enseignant, le personnel de direction, les représentants socio-économiques et les parents. Enfin, des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de trois catégories de personnes, soit : des jeunes à risque, des jeunes ayant quitté l'école sans diplôme et des parents de jeunes qui avaient ou avaient eu des difficultés à l'école. Les résultats de ces entrevues ont donné lieu à des analyses quantitatives et qualitatives.

En effet, au terme des diverses analyses, nous avons pu cerner le point de vue du milieu sur les facteurs susceptibles d'expliquer le risque d'échec scolaire des jeunes et identifier les facteurs susceptibles de les protéger de l'échec. Les personnes rencontrées nous ont proposé des solutions qui ont permis de pointer des cibles d'action. Celles-ci sollicitent tous les systèmes, afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes.

Le système individuel (le jeune lui-même) a comme principales responsabilités de s'investir sur le plan scolaire, de prendre conscience des pratiques et des stéréotypes sexuels qui l'éloignent de l'école, d'améliorer son rapport et sa disposition à celle-ci et de participer activement à la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre.

Le système familial sous-entend les parents. Ils ont comme principales responsabilités de prendre conscience de leurs attitudes ou de leurs pratiques face à l'école. Ils doivent développer des attitudes favorables et augmenter leur participation à l'école. Les pères, particulièrement, doivent s'intéresser davantage au vécu scolaire de leur enfant, surtout s'il s'agit d'un garçon.

Le système scolaire se voit proposer plusieurs cibles d'action dont la responsabilité relève de différentes personnes. Le personnel enseignant se voit confier la responsabilité d'améliorer de façon particulière la relation éducative qu'il établit avec les jeunes en difficulté et d'enrichir sa pédagogie. L'école et son personnel doivent améliorer le climat et la culture organisationnelle de l'école. La commission scolaire a comme principales responsabilités : la révision et l'augmentation des ressources d'aide aux jeunes en difficulté. Elle doit également enrichir les parcours de formation et les services d'orientation scolaire et professionnelle offerts, réviser et améliorer certaines pratiques, augmenter la présence de modèles masculins au primaire et assurer une meilleure gestion de l'orientation scolaire, c'est-à-dire le passage du primaire au secondaire.

Enfin, le système régional doit s'appropriier et faire connaître le problème de l'échec scolaire et mettre en place une structure collective d'action. Celle-ci appuiera l'école, valorisera l'éducation, l'instruction, le savoir et la réussite scolaire et favorisera l'émergence de services d'aide destinés aux parents, aux familles et aux jeunes.

Quelques recommandations accompagnent ces suggestions de pistes d'action. En premier lieu, tous les systèmes qui gravitent autour du jeune doivent s'engager et se responsabiliser dans la mise en place d'actions susceptibles de prévenir l'échec. En deuxième lieu, on devra assurer une réponse favorable aux exigences liées à une recherche-action, telles que des approches systémique et communautaire, un partenariat multidisciplinaire, une définition de la

problématique et de sa solution par le milieu, une évaluation continue du changement, enfin la consolidation et la prise en charge de ce changement par le milieu. Il en va de même des fondements de base d'une action efficace : entre autres, une mise en oeuvre planifiée, une durée suffisante, un support financier, une adhésion de tous au choix des actions et la responsabilisation des personnes concernées.

AN 2 (1998-1999)⁵

Les objectifs de la deuxième année ont été d'implanter des mesures d'aide à l'apprentissage à l'intention des jeunes en difficulté scolaire fondées sur les résultats de la première année et d'évaluer ces mesures afin de réviser de façon continue les décisions d'action. Le cadre de recherche est demeuré celui d'une recherche-action. Des projets d'action ont donc été élaborés dans le but d'améliorer la réussite scolaire de certains jeunes en difficulté sur le plan de leurs apprentissages scolaires. Chaque projet d'action devait constituer un ensemble cohérent, structuré et organisé en termes d'objectifs, de stratégies d'intervention à atteindre et de ressources disponibles et était évalué sur le plan de son implantation et de ses effets. Ces actions prenaient place dans quatre grandes catégories : la récupération pédagogique hors classe ou en classe, le soutien orthopédagogique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, le mentorat par les pairs et l'aide aux devoirs et aux leçons. La majorité des projets d'action ont débuté au mois d'avril pour se terminer au mois de mai, se déroulant sur une seule étape du calendrier scolaire.

Plusieurs instruments ont contribué à recueillir des données sur les actions. Certains d'entre eux, tels que le questionnaire sur l'appréciation de la mesure d'aide par la clientèle participante, l'entrevue individuelle et de groupe avec des personnes impliquées ou témoins du déroulement de l'action et le journal de bord de la recherche, ont servi principalement à rendre compte de l'évaluation d'implantation des mesures d'aide. D'autres instruments, tels que le questionnaire ou la grille portant sur l'évolution du risque d'échec scolaire au niveau primaire et secondaire et l'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de l'action, ont servi à rendre

⁵ Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., Pinard, R. 1999. Mesures d'aide à l'apprentissage : implantation et évaluation. Rapport de recherche : étape 2 (1998-1999).

compte de l'évaluation des effets. La plupart de ces instruments produisaient à la fois des données quantitatives et qualitatives. En conséquence, le traitement des données fut mixte, c'est-à-dire qu'il a fait appel à des procédés multiples associés à la statistique descriptive ou à l'analyse de contenu.

Les résultats de l'évaluation d'implantation révèlent des données importantes sur le plan de l'action et des conditions associées à son efficacité. De même, l'évaluation des changements ou des effets résultant de chaque action nous permet de constater des améliorations sur le plan des résultats scolaires. Nous savons, entre autres, que 270 jeunes en difficulté ont été rejoints par au moins un type d'action durant une à deux étapes du calendrier scolaire, dont 56 % de garçons et 44 % de filles. En ce qui concerne les projets en orthopédagogie, 34 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques. Concernant les projets en récupération pédagogique, 48 % des situations scolaires examinées se sont améliorées que ce soit en français ou en mathématiques. Pour les projets d'aide aux devoirs et aux leçons, les intervenants n'ont pas procédé à une évaluation des effets, réservant celle-ci à la troisième et dernière année de la recherche. Enfin, en ce qui concerne le mentorat par les pairs, 49% des situations scolaires examinées se sont améliorées dans la matière pour laquelle les jeunes recevaient de l'aide. En ce qui a trait au projet « groupe de soutien à l'estime de soi », un seul élément fait l'objet d'un consensus en terme d'amélioration de la part des participants et des personnes témoins des effets. Cet élément est la socialisation du jeune. Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 44 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 34 % de 6 à 10 points et 21 % de 11 points et plus.

Quelques recommandations s'inspirant des résultats qui sont apparus s'ajoutent en termes de retombées associées à la deuxième étape. En outre, nous les avons enrichies d'opinions d'auteurs ou d'organismes qui, tout récemment, se sont penchés sur les composantes les plus susceptibles d'augmenter les effets attendus des mesures d'aide auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. **Parmi ces recommandations** nous retrouvons, entre autres, une animation de la recherche-action sur le terrain même de l'action assurée par le milieu; l'engagement formel des directions d'école et des intervenants responsables de l'implantation des

mesures d'aide au regard de l'application du protocole d'évaluation; le maintien de la démarche associée au choix, à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des projets; l'augmentation de la durée globale et ponctuelle des mesures d'aide; le maintien à la fois de l'objectif qui est l'aide à l'apprentissage et de la clientèle qui est le jeune en difficulté sur le plan de ses apprentissages scolaires, en veillant cependant à augmenter la participation des garçons; la poursuite du mouvement de sensibilisation communautaire et sa consolidation; la mise en place de mesures en salle de classe, en plus de celles à l'extérieur de la classe, en insistant sur le renouvellement des pratiques pédagogiques; la collaboration des autres partenaires, dont les parents en premier lieu et particulièrement le père qui demeure le grand absent; le suivi exclusif dans le cadre de cette recherche de projets prometteurs qui contiennent des ingrédients faisant foi d'un fort potentiel de réussite et se fondent sur les résultats et les recommandations de la seconde année de la recherche.

AN 3 (1999-2000)⁶

Au cours de la troisième et dernière année de la recherche, des projets d'action ont été à nouveau élaborés dans le but d'améliorer la réussite scolaire de certains jeunes en difficulté sur le plan de leurs apprentissages scolaires. Ces projets tenaient compte des recommandations d'action arrêtées au cours de la deuxième année. Par ailleurs, nous avons convenu, en accord avec le comité de coordination et en cohérence avec une autre recommandation issue des résultats de la deuxième année de la recherche, de suivre différemment les mesures d'aide mises en place au cours de l'année 1999-2000. En effet, alors que l'an dernier tous les projets avaient fait l'objet d'une évaluation de l'implantation et des effets, cette année, seules les mesures d'aide à l'apprentissage qui contenaient des éléments novateurs par rapport à ceux de l'an dernier ont été évalués sur le plan de leur implantation et de leurs effets.

Certaines actions issues du milieu scolaire ont pris place dans les mêmes catégories que celles de l'année précédente et d'autres se sont ajoutées : la récupération pédagogique, l'aide aux

⁶ Pinard, R., Papillon, S., Marzouk, A., Leclerc, D., Potvin, P. 2000. Mesures d'aide à l'apprentissage : implantation et évaluation. Rapport de recherche : étape 3 (1999-2000).

devoirs et aux leçons, l'orthopédagogie, le mentorat par les pairs, l'enseignement individualisé à temps partiel et l'enrichissement dans les matières de base, soit Mathématiques plus et Français plus. La méthodologie est également demeurée inchangée par rapport à celle de l'an 2. La majorité des projets d'action ont débuté au cours de la deuxième étape, s'échelonnant sur trois étapes du calendrier scolaire.

Les résultats de l'évaluation d'implantation révèlent des données importantes sur le plan de l'action et des conditions associées à son efficacité. L'importance des éléments suivants a été réaffirmée : la dimension académique de l'aide, le passage primaire / secondaire, l'intensité de l'aide, l'identification de la clientèle à risque, la participation du jeune, le renouvellement des pratiques pédagogiques en salle de classe et de celles différenciées à l'intention des garçons, la complémentarité des mesures curatives et préventives, l'assouplissement du cadre et de l'organisation de travail, la stabilité des ressources humaines, le rôle des directions d'école. De même, l'évaluation des changements ou des effets résultant de chaque action nous permet de constater des améliorations sur le plan des résultats scolaires. Nous savons qu'environ 480 jeunes ont reçu au moins une forme d'aide durant deux à trois étapes du calendrier scolaire dont 61 % de garçons et 39 % de filles. Parmi ces jeunes, 26 % étaient scolarisés au niveau primaire et 74 % au niveau secondaire. Nous observons, selon les étapes, qu'environ 58 à 66 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « récupération pédagogique », 10 à 88 % des situations scolaires examinées en ont fait autant dans le cadre de la mesure « aide aux devoirs et aux leçons », 52 à 62 % des situations scolaires examinées se sont aussi améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « orthopédagogie », 65 à 90 % des situations scolaires examinées ont progressé également dans le cadre de la mesure d'aide « mentorat par les pairs », 86 % des situations scolaires examinées en mathématiques et 17 à 50 % de celles examinées en français se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enseignement individualisé à temps partiel » et qu'enfin, 35 à 53 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enrichissement dans les matières de base ». Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 37 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 27 % de 6 à 10 points et 36 % de 11 points et plus.

Avant de terminer ce résumé des trois années de la recherche, nous tenons à rappeler le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action, contexte qui a certainement constitué la plus importante limite à la démarche entreprise depuis trois ans. En effet, divers éléments ont dû être pris en compte tout au long du déroulement de cette recherche puisqu'ils en ont influencé le rythme. D'abord, il y a la fusion des commissions scolaires dans toutes les régions du Québec. Cela a provoqué l'avènement des conseils d'établissements, une réalité nouvelle pour les directions d'école. Concrètement pour nous, cela signifie que la recherche qui s'est amorcée avec la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia s'est poursuivie avec la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts seulement. Ce processus de fusion a entraîné une importante opération d'harmonisation des structures de services, des pratiques de gestion, de la culture organisationnelle et des politiques et règlements concernant les services. Le nouveau contexte engendré par la réforme de l'éducation, ou la nouvelle loi sur l'instruction publique, s'est mis en place en même temps que cette fusion. Un des chantiers majeurs qu'il a entraîné est la révision en profondeur du *curriculum* scolaire. À ces éléments s'est ajouté récemment l'exigence nouvelle de l'élaboration de plans de réussite pour les établissements scolaires, lesquels doivent être fondés sur les nouvelles données du MEQ concernant la réussite scolaire. Pour la première fois, ces données ont été présentées sur la base territoriale des nouvelles commissions scolaires. À ces aspects contextuels, se sont greffés les épisodes coutumiers de la vie des écoles comme les mouvements de personnel (départs à la retraite de directeurs et directrices d'école, préparation et mise en place de la relève, congés de maladies, affectations de nouvelles personnes), la diminution des clientèles scolaires, le renouvellement de la convention collective de travail des enseignants avec lequel nous avons dû composer cette année, enfin tout ce qui agit directement sur le déroulement de la recherche. Aussi, c'est dans un contexte de compressions budgétaires qu'a pris forme et s'est réalisée la présente recherche-action. Elle n'a eu d'autre choix que de s'y adapter.

CHAPITRE 2 : SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présentons une synthèse des principaux résultats en rapport avec l'évaluation d'implantation et l'évaluation des effets des actions.

2.1 L'évaluation de l'implantation des mesures d'aide à l'apprentissage

En menant une évaluation de l'implantation des mesures d'aide et en nous intéressant à l'évolution du risque d'échec ou de décrochage, nous avons pu circonscrire le profil et le volume de la clientèle bénéficiaire de l'action réalisée. Nous savons par exemple que dans certaines circonstances, la clientèle rejointe n'était pas strictement les jeunes en difficulté, qu'il s'agissait davantage de filles, que la majorité des jeunes ont participé à une seule mesure d'aide. Nous avons pu observer que certains niveaux scolaires accentuent le risque d'échec ou de décrochage, comme le passage au secondaire par exemple. Toutefois, dans l'ensemble, nous savons que les mesures d'aide ont, pour la plupart, rejoint la clientèle qui était visée. Non seulement nous connaissons le volume de la clientèle participante, mais à bien des endroits, nous avons également été informés sur la relation existant entre la clientèle rejointe et la clientèle visée. En répondant au questionnaire sur les raisons de leur non participation, des jeunes nous ont aussi permis de comprendre pourquoi nous ne parvenions pas à les intéresser aux mesures d'aide mises en place. Quant à ceux qui ont effectivement participé, nous connaissons aujourd'hui les aspects qu'ils ont le plus appréciés et lesquels nécessitent d'être améliorés. Nous pensons, notamment, à l'intérêt manifesté par les parents aux difficultés scolaires de leur enfant, au dialogue entre l'école et la famille, à l'image associée à la mesure d'aide, à l'intensité de l'aide, au renouvellement des pratiques pédagogiques, à la complémentarité des mesures curatives et préventives. Par ailleurs, certaines données ont fait ressortir des caractéristiques propres aux garçons. Ceux-ci sont apparus particulièrement vulnérables sur le plan de leurs attitudes face à l'école et de leur motivation. Entre autres, ils n'étaient pas intéressés par les mesures d'aide, pas plus qu'ils n'étaient convaincus qu'elles pouvaient les faire progresser, ni qu'ils y étaient les bienvenus et leur participation fut défailante. Aussi, ils se sentaient étiquetés lorsqu'ils participaient aux mesures d'aide « ceux qui vont là sont des pas bons » et jugeaient que l'agir pédagogique des

enseignants qui dispensent l'aide laissait à désirer. En général, ils appréciaient moins fortement les activités d'aide offertes. Nous comprenons mieux à quel point il faut redoubler d'ardeur pour promouvoir auprès de la clientèle masculine la plupart des formes d'aide offertes à l'école. La clientèle en difficulté est ordinairement plus vulnérable aux relations, aux moyens, aux contenus et au matériel d'enseignement, aux styles d'enseignement et à la structure scolaire dans son ensemble.

En s'intéressant au déroulement des mesures et grâce à l'apport inestimable des intervenants qui ont accepté de colliger des informations, de parler des aspects ayant affecté favorablement ou défavorablement leurs actions, nous disposons aujourd'hui de connaissances renouvelées, inédites même à propos de l'action auprès des jeunes en difficulté scolaire. Nous comprenons définitivement mieux le processus ayant conduit aux changements observés chez la clientèle participante. Nous savons, entre autres, à quel point l'alliage des aspects suivants « jeune et enseignant engagés et confiants dans la mesure d'aide, parents informés et partenaires, encadrement élevé, intensité, ratio diminué, mesures combinées, plaisir durant l'activité d'aide, image positive de la mesure » augure de l'efficacité de l'aide offerte. Par ailleurs, l'emploi de pratiques pédagogiques traditionnelles faisant appel à des connaissances surtout déclaratives, c'est-à-dire axées sur la mémoire, le manque de soutien et d'intérêt des parents, un matériel non adapté, sont des aspects qui ont possiblement affecté l'efficacité de l'aide offerte.

Nous estimons que la recherche-action, grâce à ses fonctions de production de connaissances, de formation et de perfectionnement, à laquelle s'est ajoutée l'évaluation de l'implantation et des effets de l'action, a atteint ses buts. Aujourd'hui, une quantité appréciable de savoirs restent en héritage, dont il faudra assurer la mise à jour de façon permanente et continue. Au nombre des connaissances qui ont été produites, sinon rafraîchies, validées ou nuancées, citons :

- Les facteurs de risque associés à l'échec scolaire et les facteurs de protection susceptibles de favoriser la réussite scolaire des jeunes
- La clientèle en difficulté : qui est-elle? Où se trouve-t-elle? Pourquoi est-elle à risque? Sur quelles dimensions est-elle à risque? Quelle est l'intensité du risque? etc.
- Les pratiques éducatives adressées à la clientèle en difficulté, celles inscrites dans les traditions et celles expérimentées pour la première fois

- Les conditions associées à l'efficacité de l'aide (intensité, stratégies d'enseignement, contenus signifiants, engagement de l'élève, matériel adapté, relation éducative maître / élève, encadrement intense, partenariat école, famille et milieu, recrutement personnalisé, promotion et image de l'aide, soutien et formation du personnel scolaire, exigences élevées
- Les raisons de l'absence ou de la présence d'effets sur les apprentissages scolaires
- La recherche-action, sa finalité, sa méthodologie, son instrumentation, ses exigences, ses limites, etc.
- Les décisions d'action pour les années à venir

Ces différents savoirs que nous venons d'énumérer, même si certains ont d'abord été importés des écrits scientifiques, ont trouvé place à l'intérieur des mesures d'aide mises en place pour les jeunes en difficulté d'apprentissage. Nous pouvons dire ou trouver des choses sans avoir l'impression de les avoir dites ou trouvées. Les mots ou les vérités dits ou trouvés et qui n'ont pas d'abord été réchauffés dans une conscience, sur le terrain même de l'action, sont souvent des mots ou des vérités inutiles. Nous n'avons jamais si bien compris à quel point il est nécessaire d'éprouver les connaissances, de les mettre à l'épreuve si nous voulons qu'elles aient une vertu formatrice. En ce sens, nous devons également reconnaître que ce sont les intervenants ayant expérimenté concrètement des moyens de venir en aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage qui ont le plus appris et contribué à produire des savoirs d'expérience qui, à leur tour, laissent des connaissances. Les personnes impliquées dans la démarche de recherche (directions, enseignants ou autres) ont bénéficié de formation ou de perfectionnement professionnel dans les domaines suivants :

- La planification, l'implantation et l'évaluation de l'action
- L'expérimentation de solutions (nouvelles ou révisées) à la problématique de l'échec scolaire
- La révision et le renouvellement des pratiques éducatives adressées à la clientèle en difficulté d'apprentissage
- L'animation d'une recherche-action ou la conduite d'une intervention structurée reposant sur une volonté de changement dans le milieu scolaire
- Le développement d'un partenariat avec la communauté éducative et le milieu universitaire

Nous terminons par ces mots empruntés à une direction d'école secondaire qui témoignent que le milieu scolaire a acquis une meilleure conscience de la nécessité du changement :

« Grâce à un formulaire exigé dans le cadre de la recherche, nous pouvons suivre les jeunes et voir les progrès qu'ils faisaient sur le plan académique et sur ceux de la motivation et de l'intérêt. C'est de la paperasse et ça fait parfois peur aux enseignants, mais c'est de la paperasse qui vaut drôlement la peine d'être remplie. C'est important d'avoir une méthode de suivi et d'analyse et des objectifs précis quand on offre une mesure d'aide. Quand les choses ne fonctionnent pas, nous voulons savoir à quoi cela est dû ».

2.2 L'évaluation des effets des mesures d'aide à l'apprentissage

L'évaluation des effets des mesures d'aide à l'apprentissage qui ont été implantées au cours de la démarche de recherche visait, entre autres, à rendre compte des améliorations obtenues sur le plan des résultats scolaires. Il aurait été pertinent de suivre également l'évolution de la diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts; nous ne le pouvions plus, car nos points de repères pour le faire ont été modifiés. En effet, lorsque nous avons débuté la recherche-action, c'était à la demande de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia et les données sur la problématique de la diplomation des jeunes auxquels nous nous intéressions correspondaient bien à celles détenues par la Commission scolaire. Au cours de la seconde année de la recherche, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia s'est fusionnée avec la Commission scolaire de Matane pour constituer une nouvelle entité administrative nommée la Commission scolaire des Monts-et-Marées. Les données sur la diplomation des jeunes concernés par la recherche étaient alors celles détenues par la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts. Au cours de la troisième et dernière année de la recherche, pour la première fois, le ministère de l'Éducation a présenté les données sur la diplomation sur la base territoriale des nouvelles commissions scolaires, c'est-à-dire par école et par bâtiment. Les données sur la diplomation des secteurs Matane et des Monts n'existaient plus. Elles avaient été fusionnées. En conséquence, nous ne pouvions plus comparer les données sur la diplomation de la troisième année avec celles de la première et de la deuxième année de la recherche. Afin de suivre l'évolution de la diplomation des jeunes du secteur des

Monts selon une approche longitudinale (constitution de cohortes), il aurait fallu reconstituer l'ancienne commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia pour l'année 1999-2000. Indépendamment de la difficulté et du temps nécessaire pour y parvenir, il aurait fallu passer par l'approche "réseau - langue d'enseignement - code postal". De cette seule façon, nous serions parvenus à reconstituer le secteur des Monts. L'ampleur du travail ne nous permettait pas d'envisager une telle démarche. Pour cette raison, les données sur la diplomation des élèves en provenance des écoles du secteur des Monts ne sont présentées que dans la section traitant de la problématique de recherche et pour les seules années 1997-1998 et 1998-1999.

Trois instruments ont servi à rendre compte plus particulièrement des effets des actions implantées. Deux d'entre eux servaient à suivre l'évolution de la situation de risque d'échec scolaire en s'intéressant aux jeunes en difficulté scolaire. Il s'agit du questionnaire « Décisions » pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire et de la grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au niveau primaire. Un autre instrument a recueilli des données sur les effets attribuables aux actions. Il s'agit de l'outil de suivi sur les effets des actions rempli par les responsables de l'implantation des mesures d'aide. De fait, ce dernier instrument, même s'il contenait certaines données en rapport avec l'implantation des mesures d'aide, a été conçu spécifiquement dans le but de permettre aux différents milieux impliqués dans l'action de rendre compte de l'atteinte des objectifs sur le plan des résultats scolaires des jeunes suivis. Nous allons présenter les principaux résultats de chacun de ces instruments.

2.2.1 Le questionnaire « Décisions » pour l'identification d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire

Nous présenterons les résultats au questionnaire « Décisions » de deux façons : dans un premier temps, nous regarderons de façon transversale le risque de décrochage à partir de trois portraits de la situation, ceux de 1997-1998, de 1998-1999 et de 1999-2000. Ces portraits sont ceux de groupes de jeunes ayant des caractéristiques communes, à savoir une même école et une même cohorte, mais non identiques, c'est-à-dire que ce ne sont pas absolument les mêmes jeunes

lors de chaque portrait; dans un deuxième temps, nous examinerons l'évolution du risque de décrochage scolaire de façon longitudinale en nous intéressant strictement à la clientèle de jeunes qui a répondu au questionnaire trois années de suite.

Le risque de décrochage scolaire au sein d'une clientèle différente mesurée à trois reprises (échantillon transversal)

Le tableau 2.1 présente, pour chaque année de la recherche, le taux de participation de même que le sexe et le niveau scolaire au sein de l'échantillon transversal.

Tableau 2.1

Décisions : taux de participation, sexe et niveau scolaire au sein de l'échantillon transversal

	Année 1997-1998	Année 1998-1999	Année 1999-2000
Taux de participation	65 %	67 %	88 %
Sexe des participants	Filles = 51 % Garçons = 49 %	Filles = 49 % Garçons = 49 % Sexe inconnu = 2 %	Filles = 49 % Garçons = 51 %
Niveau scolaire	N = 389 6 ^e année = 56 % secondaire 2 = 44 %	N = 415 Présecondaire = 3 % secondaire 1 = 47 % secondaire 3 = 50 %	N = 430 secondaire 2 = 51 % secondaire 4 = 49 %

Le tableau 2.2 présente le nombre de sujets dépistés à risque au sein de l'échantillon transversal selon leur sexe et leur niveau scolaire au cours de chaque année de la recherche. Les jeunes de sexe non spécifié ne sont considérés que dans le résultat global. Cependant, afin de rendre comparables les données, les jeunes du présecondaire ont été retirés du traitement. Dans les résultats que nous allons présenter, nous prendrons en considération que certains éléments méthodologiques ont pu agir comme facteurs explicatifs des différences observées sur le plan des résultats d'une année à l'autre. Ces éléments méthodologiques sont les suivants : la clientèle rejointe n'est pas la même parce que des jeunes ont quitté, d'autres se sont ajoutés et les niveaux scolaires diffèrent. De plus, le moment de la passation du questionnaire a changé (février en 1997-1998, mai en 1998-1999 et en 1999-2000) et certaines conditions de passation ont été

modifiées. En effet, le test fut administré à tous les jeunes lors des deux dernières années, contrairement à la première année où seulement les jeunes dont les parents avaient donné l'autorisation y avaient répondu. Aussi, l'administration du test a relevé de la responsabilité de chaque école lors des deux dernières années alors qu'elle relevait de la responsabilité de l'équipe de recherche lors de la première année.

Nous remarquons que le nombre de sujets à risque a diminué entre la deuxième et la troisième année, tant en secondaire 2 qu'en secondaire 4. Ceci est particulièrement visible chez la clientèle « filles ». Les garçons sont définitivement plus à risque que les filles. Nous observons que le risque a tendance à s'accroître dans les premières années du secondaire pour décroître par la suite.

Tableau 2.2

Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés au sein de l'échantillon transversal selon le sexe au cours des trois années de la recherche

Niveaux scolaires	Taux de risque								
	1997-1998			1998-1999 ⁷			1999-2000		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
6 ^e année	33 %	21 %	27 %						
Secondaire 1				37 %	30 %	35 %			
Secondaire 2	49 %	46 %	47 %				39 %	29 %	34 %
Secondaire 3				47 %	41 %	44 %			
Secondaire 4							34 %	26 %	30 %
Totaux	39 %	33 %	36 %	42 %	35 %	39 %	37 %	27 %	32 %

⁷ Il peut résulter une légère différence entre le résultat du risque total et l'addition des niveaux scolaires et des sexes. Les données manquantes liées au sexe (n=7) et aux niveaux scolaires (n=2), ainsi que le retrait du niveau présecondaire (n=12) expliquent ces légères différences.

Le test « Décisions » permet également de dépister des jeunes à risque, selon des dimensions spécifiques. Le tableau 2.3 présente le pourcentage de jeunes à risque dépistés dans chaque dimension. Rappelons qu'un jeune peut être dépisté dans plus d'une dimension. Nous présentons les résultats pour l'année 1997-1998, l'année 1998-1999 et l'année 1999-2000.

Tableau 2.3

Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés au sein de l'échantillon transversal dans chaque dimension de risque

Dimensions de risque	1997-1998		1998-1999		1999-2000		Total Min.-Max.
	6e	Sec2	Sec1	Sec3	Sec2	Sec4	
Milieu familial	23 %	26 %	25 %	27 %	15 %	25 %	15 %-27 %
Traits personnels	57 %	41 %	58 %	48 %	53 %	44 %	41 %-58 %
Projets scolaires	13 %	20 %	18 %	19 %	13 %	5 %	5 %-20 %
Habilités scolaires	37 %	50 %	36 %	42 %	39 %	35 %	35 %-50 %
Relation élève/enseignant	27 %	56 %	34 %	41 %	44 %	48 %	27 %-56 %
Motivation à l'école	32 %	52 %	37 %	38 %	44 %	43 %	32 %-52 %

L'observation des résultats des trois années tels que présentés au tableau 2.3 fait ressortir différents aspects intéressants. Il semble que les dimensions « Milieu familial » et « Projets scolaires » soient parmi les six dimensions les moins susceptibles d'être problématiques chez l'ensemble des jeunes à risque. Par contre, certaines autres dimensions attirent notre attention à cause de l'importance de leur contribution à l'identification des élèves à risque (seuils minimum et maximum élevés). Ainsi, les « Traits personnels » qui réfèrent à la dimension affective et sociale de l'élève (émotions ressenties à l'école; sentiment de solitude; sentiment d'être compris; soutien social; etc.) constituent une dimension à laquelle il sera important d'accorder une attention particulière. Par ailleurs, les dimensions « Relations élève / enseignant » et « Habiletés scolaires » restent également au cœur de la problématique des élèves à risque. Enfin, la dimension « Motivation à l'école » contribue fortement à la problématique du risque d'abandon.

Le tableau 2.4 présente le pourcentage de jeunes à risque au sein de l'échantillon transversal correspondant aux niveaux d'intensité suivants : peu à risque, fortement à risque ou

très fortement à risque. À nouveau, nous présentons les résultats pour l'année 1997-1998, l'année 1998-1999 et l'année 1999-2000.

Tableau 2.4
Questionnaire Décisions : sujets à risque dépistés
au sein de l'échantillon transversal et leur niveau d'intensité

Niveaux d'intensité	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Peu à risque (une dimension)	30 %	36 %	32 %
Fortement à risque (deux à trois dimensions)	34 %	30 %	38 %
Très fortement à risque (quatre dimensions et plus)	36 %	34 %	30 %

Nous remarquons que le niveau d'intensité du risque en 1999-2000 s'est modifié par rapport à ce qui avait été observé en 1998-1999. Le nombre de jeunes peu ou très fortement à risque a diminué au profit du nombre de jeunes fortement à risque.

Le risque de décrochage scolaire au sein d'une même clientèle mesurée à deux reprises (échantillon longitudinal)

Au total, 200 élèves ont répondu au questionnaire « Décisions » en 1997-1998, en 1998-1999 et en 1999-2000. De ce nombre, 10 élèves ont suivi un cheminement particulier en fréquentant une unité d'enseignement individualisé au moment de la troisième passation du questionnaire. Ils ont été retirés des traitements afin de permettre la comparaison avec les données antérieures. Ainsi, les résultats qui suivent ne tiennent pas compte de ces 10 jeunes. Au total, 190 élèves ont fait partie des traitements. Ce groupe comporte 89 garçons et 101 filles. Nous les avons regroupés en deux cohortes. La cohorte 1 comprend 99 élèves qui ont fait le passage de 6^e année à secondaire 1, et à secondaire 2 par la suite. La cohorte 2 comprend 91 élèves qui ont fait le passage de secondaire 2 à secondaire 3, et à secondaire 4 par la suite. Le tableau 2.5 présente le nombre de jeunes (n = 190) non dépistés et dépistés à risque avec le questionnaire « Décisions » et l'intensité moyenne du risque pour chacune des années de passation.

Tableau 2.5

Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal non dépistés et dépistés à risque et intensité moyenne de risque pour chacune des années de passation

Décisions	Année 97-98	Année 98-99	Année 99-00
	n = 190	n = 190	n = 190
Élèves non dépistés	67 % (127/190)	64 % (121/190)	66 % (125/190)
Élèves dépistés	33 % (63/190)	36 % (69/190)	34 % (65/190)
Intensité moyenne du risque	3.57 (é.t.=3.61)	3.36 (é.t.=3.30)	3.57 (é.t.=3.48)

Nous remarquons que le nombre de sujets à risque et l'intensité du risque au sein de l'échantillon longitudinal sont demeurés à peu près constants depuis trois ans. En ce qui a trait aux dimensions de risque, le tableau 2.6 présente le pourcentage de jeunes à risque dépistés dans chaque dimension. Rappelons qu'un jeune peut être dépisté dans plus d'une dimension. Nous présentons les résultats pour l'année 1997-1998, l'année 1998-1999 et l'année 1999-2000 de notre échantillon longitudinal.

Tableau 2.6

Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal dépistés à risque selon les différentes dimensions pour chacune des années de passation

Dimensions	Année 97-98	Année 98-99	Année 99-00
Jeunes dépistés	n = 63	n = 69	n = 65
Famille	24 % (15/63)	30 % (21/69)	21 % (14/65)
Traits personnels	49 % (31/63)	48 % (33/69)	43 % (28/65)
Projets scolaires	14 % (9/63)	10 % (7/69)	11 % (7/65)
Habilités scolaires	36 % (23/63)	33 % (23/69)	38 % (25/65)
Relation élève/enseignant	48 % (30/63)	45 % (31/69)	49 % (32/65)
Motivation	38 % (24/63)	39 % (27/69)	49 % (32/65)
Nombre moyen de dimensions de risque (1 à 6)	2.10 (é.t. = 1.36)	2.07 (é.t. = 1.40)	2.12 (é.t. = 1.39)

Nous remarquons que le nombre moyen de dimensions par jeune a légèrement augmenté entre 1998-1999 et 1999-2000 et que plusieurs dimensions dont : les traits personnels, les habilités scolaires, les relations élève / enseignant et la motivation, contiennent un haut pourcentage de jeunes à risque. Le tableau 2.7 présente le nombre d'élèves de l'échantillon longitudinal et le nombre de fois où ils ont été dépistés à risque selon leur sexe et leur cohorte.

Tableau 2.7

Décisions : nombre d'élèves au sein de l'échantillon longitudinal dépistés à risque et le nombre de fois où ils ont été dépistés à risque selon leur sexe et leur cohorte

Risque	Total n = 190	Garçons N = 89	Filles N = 101	Cohorte1 6 ^e à sec 2 N = 99	Cohorte 2 Sec 2 à sec 4 N = 91
0/3	46 % (88/190)	43 % (38/89)	49 % (50/101)	55 % (54/99)	37 % (34/91)
1/3	22 % (41/190)	20 % (18/89)	23 % (23/101)	20 % (20/99)	23 % (21/91)
2/3	14 % (27/190)	11 % (10/89)	17 % (17/101)	11 % (11/99)	18 % (16/91)
3/3	18 % (34/190)	26 % (23/89)	11 % (11/101)	14 % (14/99)	22 % (20/91)

Parmi ces jeunes, 18 % ont été dépistés à chaque année de passation du questionnaire (en majorité des garçons), 14 % l'ont été à deux reprises (en majorité des filles), 22 % l'ont été une fois et 46 % n'ont jamais été dépistés à risque. La cohorte 2 (secondaire 2 à 4) contient une plus grande proportion de ces jeunes dépistés à une ou plusieurs reprises.

Nous avons fait certains traitements au sein de l'échantillon longitudinal afin de savoir si les jeunes diagnostiqués à risque par l'entremise du questionnaire « Décisions » avaient participé aux mesures d'aide. Nous avons conclu que cinq jeunes, parmi les 190 qui ont répondu à « Décisions » au cours des trois années, ont participé à des mesures d'aide évaluées dans le cadre de la recherche en 1998-1999. Ces jeunes ont tous présenté un risque à un moment ou l'autre des trois années de la recherche. Trente-quatre en ont fait autant en 1999-2000, à la différence que 12 d'entre eux n'avaient jamais présenté de risque d'échec scolaire à partir du questionnaire « Décisions ». Il faut cependant prendre en considération que le questionnaire était administré à des cohortes spécifiques de jeunes et non à tous les jeunes de niveau secondaire susceptibles de participer aux mesures d'aide.

2.2.2 La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au niveau primaire

La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire sert à mesurer le risque d'échec scolaire au sein de la population de jeunes en difficulté de niveau primaire. Elle a été administrée en 1998-1999 et en 1999-2000 de façon à nous permettre de suivre l'évolution du risque d'échec scolaire. En 1998-1999, 148 grilles pour l'identification d'élèves (93 garçons, 55 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par le personnel enseignant (10 écoles). En 1999-2000, 204 grilles pour l'identification d'élèves (129 garçons, 75 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par le personnel enseignant (incluant la 6^e année, 13 écoles). Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières.

La grille contient 17 indicateurs. Dans le but de dégager des niveaux de risque d'échec, quatre chercheurs analystes impliqués dans ce domaine de recherche ont évalué le lien entre chaque indicateur et l'abandon scolaire. Ils octroyaient une cote de trois lorsqu'ils jugeaient l'indicateur en lien direct avec la problématique, une cote de deux lorsqu'ils jugeaient moyennement en lien et une cote de un lorsqu'ils le jugeaient légèrement en lien avec la problématique. Les chercheurs ont convenu de donner la cote un à quatre indicateurs. Cinq indicateurs ont reçu une cote de deux. Enfin, huit indicateurs ont récolté une cote de trois. Un élève qui présente chacun de ces indicateurs obtiendrait alors un résultat total de 38. Cependant, comme peu d'enseignants ont répondu à la question 16 (semble avoir peu d'intérêt pour l'école), il a été jugé opportun de retirer cette question du cumul des points pour chaque enfant. Ainsi, le résultat total pour un élève qui présente tous les indicateurs est de 36 (38, moins la valeur de la question 16, soit 2). En divisant le résultat total en quatre, il est possible de dégager quatre groupes d'élèves à risque: de la cote 0 à la cote 9, les élèves à *risque faible*, de la cote 10 à la cote 18, les élèves à *risque moyen*, de la cote 19 à la cote 27, les élèves à *risque élevé* et de la cote 28 à la cote 36, les élèves à *risque sévère*. Le tableau 2.8 présente le résultat de ces regroupements en fonction du sexe des jeunes pour les années 1998-1999 et 1999-2000 selon une lecture transversale (*d'une clientèle différente mesurée à deux reprises*)

Tableau 2.8

Grille d'indicateurs : sujets dépistés à risque selon le niveau de risque et le sexe

Sexe	Risque Faible		Risque Moyen		Risque Élevé		Risque Sévère		Total	
	98-99	99-00	98-99	99-00	98-99	99-00	98-99	99-00	98-99	99-00
Garçons	3 %	8 %	41 %	39 %	55 %	45 %	2 %	8 %	63 %	63 %
Filles	4 %	17 %	53 %	49 %	44 %	31 %	0 %	3 %	37 %	37 %
Total	3 %	11 %	45 %	43 %	51 %	40 %	1 %	6 %	100 %	100%

Chez les élèves à risque faible et moyen, on retrouve un peu plus de filles que de garçons. Chez les élèves à risque élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles. Au total, la proportion de filles comparativement à la proportion de garçons est demeurée la même, c'est-à-dire une fille pour deux garçons environ. Nous observons que le niveau d'intensité du risque, autant celui des filles que des garçons, a cru comparativement à l'an dernier pour les niveaux se situant aux extrémités, c'est-à-dire faible et sévère, et a décliné pour les niveaux intermédiaires, c'est-à-dire moyen et élevé.

Au total, 42 élèves ont été identifiés à risque au cours des deux années de l'application de la grille (1998-1999 et 1999-2000). Parmi eux, nous retrouvons 29 garçons et 13 filles. Sur les 42 élèves identifiés à risque en 1998-1999 et en 1999-2000, 55 % d'entre eux sont demeurés dans la même catégorie de risque au cours des deux années, 5 % sont passés à une catégorie de risque moins élevée et 40 % ont changé pour une catégorie de risque plus sévère. En ce qui concerne les garçons, 52 % demeurent dans la même catégorie de risque, 7 % changent pour une catégorie de risque moins élevée et 41 % changent pour une catégorie de risque plus sévère. En ce qui a trait aux filles, 62% demeurent dans la même catégorie de risque, 0 % de filles changent pour une catégorie de risque moins sévère et 38 % changent pour une catégorie de risque plus sévère. À nouveau, nous observons que la situation des garçons est plus alarmante que celle des filles.

2.2.3 L'outil de suivi sur les effets des actions

L'outil de suivi sur les effets des actions a été conçu spécialement dans le but de rendre compte des résultats scolaires des élèves suivis dans le cadre de la recherche dans les matières concernées par les mesures d'aide. En ce qui a trait aux mesures d'aide mises en place durant l'année 1998-1999, nous avons considéré plus particulièrement les notes des étapes 3 et 4 et le sommaire de l'année, incluant les résultats aux épreuves ministérielles, puisque la très grande majorité des projets d'action ont été offerts durant l'étape 4 seulement. L'étape 3 devenait ainsi un point se situant avant que ne débute l'aide. En ce qui a trait aux mesures d'aide mises en place durant l'année 1999-2000, certains projets ont été offerts durant les quatre étapes de l'année scolaire, d'autres durant trois étapes et certains durant deux étapes. De plus, bien qu'une mesure d'aide soit offerte, un jeune peut choisir de participer à certaines étapes et non à d'autres. En conséquence, les étapes de participation aux mesures d'aide diffèrent d'un projet à l'autre, de même qu'à l'intérieur d'un même projet. Aussi, nous avons traité chaque jeune distinctement. C'était à notre avis la meilleure façon de rendre justice aux mesures d'aide. Si, par exemple, un jeune a participé aux étapes 2 et 3, nous avons comparé sa note de l'étape 2 avec celle de l'étape 1 et celle de l'étape 3 avec celle de l'étape 2. Les mesures d'aide ont donc été considérées sur la base de la participation du jeune, en prenant comme point de départ l'étape précédant le début de sa participation. Ceci signifie qu'un élève compris dans une comparaison entre les étapes 3 et 2 peut ne pas faire partie de la comparaison entre les étapes 4 et 3, s'il n'a pas été suivi à l'étape 4. Comme nous ne disposions pas de comparable pour l'étape 1, la première comparaison concerne l'étape 3 et 2. De plus, étant donné l'engagement pris par l'équipe de recherche de remettre aux autorités concernées de la Commission scolaire des Monts-et-Marées le rapport final de recherche à la fin du mois d'août 2000, nous n'avons pu tenir compte des résultats scolaires obtenus aux épreuves ministérielles par les jeunes ayant participé aux mesures d'aide, ces résultats ne pouvant nous être communiqués qu'au mois d'août. Le temps requis pour en faire le traitement n'aurait pas permis leur inclusion dans le rapport final. Dans ce contexte, nous avons jugé prudent de ne pas mettre au sein du même tableau les résultats de l'année 1998-1999 avec

ceux de l'année 1999-2000, les traitements ayant changé. Nous présentons donc séparément les résultats de l'une et l'autre année.

Il faut bien comprendre ici que nous évaluons strictement les mesures d'aide inscrites dans le cadre de la recherche. Aussi, nous ne pouvons prouver hors de tout doute le lien entre les résultats observés et les mesures d'aide mises en place. Nous savons que, outre les actions implantées, d'autres facteurs ont pu influencer les résultats. Nous postulons toutefois que la mesure est certainement un facteur auquel peuvent être attribués certains changements observés sans que ce soit le seul cependant. Idéalement, dans le souci de rendre justice à chaque projet d'action se déroulant dans une école précise impliquant un intervenant, des élèves et une matière spécifique, il aurait été souhaitable de présenter individuellement les résultats associés à chacun des projets. Le désavantage de ce traitement, et il est de taille, c'est qu'il aurait fallu personnaliser la présentation et donner l'impression de ne considérer que les résultats au détriment du niveau de difficulté, de la fréquence de participation des jeunes (beaucoup de variation dans la participation aux activités de type volontaire) ou d'autres conditions associées au déroulement de la mesure.

Résultats scolaires de l'année 1998-1999

Le tableau 2.9 présente le nombre de situations d'aide en 1998-1999 qui se sont améliorées ou qui sont demeurées stables entre les étapes où, effectivement, de l'aide était apportée, ainsi que le nombre de situations d'aide sous le seuil de 60 % à la 3^e étape et à la fin de l'année scolaire. Cette dernière information est importante, car nous savons que l'effort qui est demandé aux enseignants et aux élèves est proportionnel à l'importance des difficultés au point de départ. Nous savons que 270 jeunes⁸ ont reçu une forme d'aide durant une à deux étapes du calendrier scolaire dont 56 % de garçons et 44 % de filles. Parmi ceux-là, 52 % étaient scolarisés au niveau primaire et 48 % au niveau secondaire.

⁸ En fait, 270 jeunes ont été suivis dans le cadre de la recherche. Toutefois, certains projets n'ont pas fait l'objet d'une évaluation des effets pour différentes raisons, ce qui ramène le nombre de jeunes suivis sur le plan des progrès à 218. C'est le cas du projet « Groupe de soutien à l'estime de soi » et d'un projet en aide aux devoirs et aux leçons.

Au total, 307 situations d'aide ont été traitées en provenance de dix écoles et réparties dans 14 projets se distribuant ainsi : 10 projets en récupération pédagogique, 3 projets en orthopédagogie et un projet en mentorat par les pairs. À l'occasion, certains jeunes participaient à plus d'une mesure d'aide. Ceci explique que le total des situations de jeunes examinées soit légèrement plus élevé que le nombre de jeunes suivis. Nous avons regroupé les résultats par type de mesure d'aide sans tenir compte de la matière ou du niveau scolaire : la récupération pédagogique, l'orthopédagogie et le mentorat par les pairs. Nous observons que 48 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « récupération pédagogique », 34 % des situations scolaires examinées ont progressé dans le cadre de la mesure d'aide « orthopédagogie ». Quant au projet de mentorat par les pairs, 49 % des situations scolaires examinées se sont améliorées. Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide et matières confondues, 44 % se sont traduites par une augmentation des résultats scolaires de 1 à 5 points, 34 % par une augmentation de 6 à 10 points et 21 % par une augmentation de 11 points et plus.

Résultats scolaires de l'année 1999-2000

Le tableau 2.10 présente le nombre de situations d'aide en 1999-2000 qui se sont améliorées ou qui sont demeurées stables entre les étapes où, effectivement, de l'aide était apportée, ainsi que le nombre de situations d'aide sous le seuil de 60 % à la 1^e étape et au sommaire tel qu'il apparaît à la fin de la 4^e étape. De plus, nous savons que certains jeunes participaient à plus d'une mesure d'aide. Ceci explique à nouveau que le total des situations de jeunes examinées soit plus élevé que le nombre de jeunes suivis. Nous savons que 486 jeunes ont reçu une forme d'aide durant deux à trois étapes du calendrier scolaire, dont 61 % de garçons et 39 % de filles. Parmi ces jeunes, 26 % étaient scolarisés au niveau primaire et 74 % au niveau secondaire. Au total, 646 situations d'aide ont été traitées en provenance de sept écoles et réparties dans 36 projets se distribuant ainsi : 26 projets en récupération pédagogique, 2 projets en aide aux devoirs et aux leçons, 3 projets en orthopédagogie, un projet en mentorat par les pairs, 2 projets en enseignement individualisé à temps partiel et 2 projets en enrichissement dans

les matières de base, soit Mathématiques plus et Français plus. En fait, le cinquième des jeunes participants a suivi plus d'une mesure d'aide évaluée dans le cadre de la recherche.

À l'occasion, certains jeunes ont été retirés des traitements. Ces retraits ont été effectués pour les raisons suivantes : jeunes déménagés ou ayant abandonné l'activité; absence de notes permettant une comparaison entre les résultats à chaque étape de participation; jeunes inscrits dans l'activité et n'y ayant pas participé; jeunes présentant des rendements académiques très élevés tout au long de l'année scolaire, ce qui ne cadrerait pas avec le mandat des différentes mesures d'aide. Par exemple, un jeune qui présentait des notes de 88 %, 83 %, 86 % aux différentes étapes dans une activité d'orthopédagogie en mathématiques a été retiré des analyses. Dans le cas d'absence de notes à la quatrième étape (français lecture, français écriture), la note de l'examen synthèse, dans la mesure où nous l'avions, était comparée à celle du sommaire et nous considérions la plus haute des deux notes. Si aucune note d'examen synthèse n'était fournie, la note apparaissant au sommaire de la 4^e étape était octroyée, dans la mesure où le jeune avait participé à la mesure d'aide. Enfin, dans les cas où les jeunes présentaient en général de bons rendements scolaires avec, occasionnellement, certaines variations laissant présager des difficultés, ils ont été conservés aux fins des traitements, une mesure d'aide pouvant servir à palier à une difficulté ponctuelle.

Les résultats sont à nouveau regroupés par type de mesure d'aide sans tenir compte de la matière ou du niveau scolaire : la récupération pédagogique, l'aide aux devoirs et aux leçons, l'orthopédagogie, le mentorat par les pairs, l'enseignement individualisé à temps partiel et l'enrichissement dans les matières de base, soit Mathématiques plus et Français plus. Nous observons, selon les étapes, qu'environ 58 à 66 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « récupération pédagogique », 10 à 88 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure « aide aux devoirs et aux leçons », 52 à 62 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « orthopédagogie », 65 à 90 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « mentorat par les pairs », 86 % des situations scolaires examinées en mathématiques et 17 à 50 % de celles examinées en français se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enseignement individualisé à temps partiel »,

qu'enfin, 35 à 53 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enrichissement dans les matières de base ». Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 37 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 27 % de 6 à 10 points et 36 % de 11 points et plus.

Tableau 2.9 et note de bas de page⁹

⁹ Note de bas de page

Tableau 2.10

Tableau 2.10 (suite)

À l'examen des résultats obtenus par les mesures mises en place en 1998-1999 et en 1999-2000, nous observons les éléments suivants : le nombre de jeunes rejoints en 1999-2000, comparativement à 1998-1999, est quasiment le double (90 % d'augmentation); plus de mesures d'aide ont été inscrites pour un suivi dans le cadre de la recherche (20 projets en 1999-2000, comparativement à 14 projets en 1998-1999). Aussi, si nous tenons compte du nombre de situations répertoriées, nous constatons que le nombre de mesures offertes à un même jeune a augmenté au cours de la dernière année. Alors qu'en 1998-1999, nous avons une moyenne de 1,14 mesure d'aide par jeune, en 1999-2000, cette proportion a atteint 1,4. Ceci prêche en faveur de l'intensité de l'aide reçue. L'intensité des progrès observés en 1999-2000, comparativement à ceux observés en 1998-1999 (lorsque des comparables étaient disponibles), présente une hausse fort intéressante. De plus, le nombre de garçons rejoints en 1999-2000 (61 %) comparativement au nombre de ceux-ci rejoints en 1998-1999 (56 %) est à la hausse, ce qui s'avère intéressant étant donné la situation plus alarmante de ceux-ci. Ceci, malgré qu'il y ait moins d'écoles impliquées dans la démarche de recherche. Enfin, il est à noter également que les mesures d'aide offertes au cours de la troisième année de la recherche ont été plus diversifiées que celles offertes lors de la deuxième année.

Malgré ce qui vient d'être énoncé, nous observons, autant en regard du tableau 2.9 que du tableau 2.10, que le nombre de situations d'aide sous le seuil de 60 % à la première ou à la deuxième étape, comparativement à celles sous le seuil de 60 % au sommaire de la 4^e étape ou à la fin de l'année, a peu diminué et même, peut avoir augmenté, et ce, malgré les améliorations observées à la suite de l'évaluation des mesures d'aide offertes au cours des années 1998-1999 et 1999-2000. Nous en concluons que les progrès accomplis par certains jeunes participant aux mesures d'aide, malgré leur valeur manifeste, ont été insuffisants, à ce jour du moins, pour garantir leur réussite scolaire et les mettre sur la voie assurée de la diplomation.

Nous tenons à rappeler qu'il serait hasardeux de tirer des conclusions hâtives à la suite de l'observation de ces résultats. Plusieurs variables doivent être regardées en lien avec ceux-ci, dont la fréquence et la durée de l'aide, le ratio maître/élèves, la participation du jeune, le cumul de mesures d'aide offertes ainsi que certaines autres conditions gagnantes associées au succès

d'une mesure dont les pratiques pédagogiques, la relation maître/élève, l'utilisation d'un matériel nouveau et adapté, l'utilisation des stratégies cognitives, etc.

Avant de conclure, nous aimerions mentionner qu'il est important de considérer plusieurs aspects lorsque nous comparons les résultats de certains instruments, tels que le questionnaire « Décisions » ou la grille d'indicateur, avec certains progrès observés sur le plan des résultats scolaires. Il faut prendre en considération les éléments suivants : par exemple, la clientèle rejointe par le questionnaire « Décisions » est plus restreinte que celle visée par les mesures d'aide, certains éléments méthodologiques associés à la passation du questionnaire ont changé et six dimensions de risque sont contenues dans l'instrument, alors que les mesures d'aide avaient comme cible principale, pour ne pas dire exclusive, les difficultés académiques. Surtout, il faut se souvenir que les caractéristiques et les fonctions des instruments de mesure ne sont pas les mêmes et garder constamment à l'esprit le but associé à chacun. Nous serions portés à affirmer que les résultats obtenus par l'entremise du questionnaire « Décisions » et de la grille d'indicateur témoignent en faveur de l'urgence d'accroître l'aide apportée aux jeunes en difficulté, puisque malgré des progrès tangibles sur le plan des résultats scolaires de plusieurs jeunes, ces résultats sont insuffisants, à ce jour du moins, pour garantir leur réussite scolaire et les mettre sur la voie assurée de la diplomation.

CHAPITRE 3 : RECOMMANDATIONS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre du rapport synthèse traitera des recommandations de la recherche pour la troisième et dernière année de la recherche. Celles-ci s'inspirent des résultats qui sont apparus à la suite de l'évaluation de l'implantation des mesures d'aide à l'apprentissage telles qu'expérimentées au cours des deux premières années. Elles tiennent également compte des résultats dont nous disposons à propos de l'évaluation des effets. Enfin, elles s'inspirent aussi des opinions d'auteurs ou d'organismes qui, tout récemment, se sont penchés sur les composantes les plus susceptibles d'augmenter les effets attendus des mesures d'aide auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans un premier temps, nous reviendrons sur les recommandations découlant de la deuxième année de la recherche afin d'évaluer à quel point elles furent prises en considération au cours de la troisième année de la recherche par le milieu scolaire. Par la suite, nous ferons connaître les recommandations qui concluent la démarche de recherche entreprise depuis trois ans et qui devraient guider les écoles au regard des décisions d'action qu'elles prendront pour l'année 2000-2001, particulièrement dans le contexte des plans de réussite éducative.

3.1 Les recommandations de l'année 1998-1999 telles que prises en compte au cours de l'année 1999-2000

En se rappelant les recommandations de l'année 1998-1999, selon qu'elles s'adressaient à la démarche d'élaboration des projets d'action, à leur contenu ou aux conditions associées à leur efficacité et à l'instrumentation de recherche, nous exposerons la façon dont les milieux en ont tenu compte au cours de la troisième et dernière année de la recherche. Les données que nous avons recueillies à ce sujet et qui servent à rendre compte sont celles auxquelles nous avons eu accès dans le cadre de la démarche de recherche. Ce qui signifie que des gestes ont pu être posés infirmant ou nuancant nos conclusions, mais qu'ils ont été posés en marge de la recherche; nous n'y avons pas eu accès.

Recommandations sur le plan de la démarche

Nous avons recommandé que l'animation et la prise en charge de la recherche, surtout que nous abordions la troisième et dernière année de la recherche, soient assumées par le milieu. Ces aspects sont très importants en recherche-action, sachant que cette dernière doit remplir des fonctions de changement individuel et social, de formation et de prise en charge par le milieu. L'animation de la recherche par et dans le milieu telle qu'elle se révèle, constitue soit une force, soit une faiblesse. La présence ou l'absence de certaines retombées découlant de la démarche entreprise s'explique en partie grâce à cette animation qui favorise les changements à plus long terme. Dans ce cas-ci, des difficultés ont été rencontrées, dont une instabilité sur le plan de la coordination de la recherche et l'absence de participation de certaines d'école en ce qui a trait à l'inscription de projets dans le cadre de la démarche de recherche. Rappelons que seulement 35 % des écoles ont participé formellement à la recherche en inscrivant des mesures d'aide pour un suivi à l'implantation ou aux effets. En contrepartie, lorsqu'il y a eu participation, celle-ci a été plus importante que celle observée l'an dernier. Ceci s'est reflété de la façon suivante : l'élaboration et la mise en place plus rapide des projets d'action, une participation plus grande de l'équipe école au choix des projets, la révision de certaines pratiques pédagogiques, une sollicitation plus grande de l'équipe de recherche, un accueil plus favorable à la démarche de recherche, plus de mesures d'aide inscrites dans la démarche de recherche, plus d'élèves rejoints par les mesures d'aide, une augmentation de l'intensité de l'aide reçue et des progrès observés. Nonobstant le fait que moins d'écoles ont inscrit des projets pour un suivi, nous devons souligner une augmentation de la participation en regard de l'application de certains instruments servant à rendre compte de l'évolution de la problématique, tels que le questionnaire « Décisions » et la grille d'indicateur. Parallèlement, le contexte éducatif associé à la démarche de recherche fut un facteur qui n'a pas facilité le déroulement de la recherche et qui est certes en cause dans la décision de certaines directions d'école de ne pas inscrire de mesures d'aide pour un suivi dans le cadre de la recherche. Enfin, dans certains milieux, nos observations nous permettent de croire que l'animation et la prise en charge des retombées de la recherche seront assurées par les directions d'école. À ce sujet, le mouvement de sensibilisation communautaire, qui s'était à

peine amorcé¹⁰ au cours des années 1997-1998 et 1998-1999, tend à vouloir s'élargir et, s'il se réalise, constituera certainement une forme de prise en charge et de suivi à la recherche sur la diplomation. Nous y reviendrons ultérieurement.

Dans quelques écoles qui ont participé à la recherche-action, la planification de l'action est demeurée le fait de la direction d'école sans qu'elle ait découlé d'une réflexion de l'équipe école. Dans l'ensemble cependant, nous avons observé que le choix des mesures d'aide a davantage reposé sur une réflexion de l'équipe école. Néanmoins, peu de conseils d'établissement ont été associés à la démarche de planification au cours des deux dernières années de la recherche.

Nous avons recommandé que les directions d'école et les intervenants s'engagent formellement à appliquer le protocole d'évaluation tel qu'il aurait été établi par le comité de coordination de la recherche pour la troisième et dernière année. Nous pouvons difficilement nous prononcer à ce sujet concernant l'application du protocole prévu à l'implantation étant donné le volume très réduit de mesures d'aide suivies à l'implantation. En effet, seuls deux milieux écoles ont été concernés par une évaluation à l'implantation. Par contre, ces deux milieux ont offert une collaboration exemplaire dans le cadre de ce type d'évaluation.

Quant au respect du protocole d'évaluation des effets des mesures d'aide, nous observons une amélioration notable à ce sujet. L'exemple suivant l'illustre bien : alors qu'au cours des deux premières années de la recherche, le taux de participation au questionnaire « Décisions » avait été respectivement de 65 % et de 67 %, il fut de 88 % au cours de la troisième et dernière année de la recherche. Nous pensons que cela tient à une volonté des directions d'école de procéder à une administration plus rigoureuse du questionnaire. Aussi, plus de directions d'école ont demandé à leurs titulaires de classes de niveau primaire de remplir la grille d'indicateurs permettant de rendre compte de l'évolution du risque d'échec scolaire au primaire. L'instrument pour lequel

¹⁰ Quelques partenaires du milieu socioéconomique (dont le Carrefour jeunesse emploi Vallée de la Matapédia Jeunesses emploi et les Grands amis de la Vallée) et des parents ont contribué à la réalisation de certains projets tels que des pièces de théâtre-forum, l'implantation d'une fondation pour soutenir la réussite éducative, la parution d'un feuillet appelé « Diplomation », etc.

ont persisté des difficultés est l'outil de suivi servant à l'évaluation des effets, particulièrement dans la section réservée aux données sur la clientèle ayant participé à l'activité. La collecte de ces données (quant à la forme, à l'échéancier et au contenu) a requis beaucoup de supervision de la part de l'équipe de recherche. Certaines informations ont demandé de fréquentes clarifications, principalement celles à propos des étapes de fréquentation de l'activité, de la présence aux activités et des résultats scolaires. Enfin, l'une des recommandations issues du rapport de recherche de la deuxième année demandait aux divers milieux impliqués dans la démarche de recherche de remettre les résultats scolaires de la clientèle participante à chaque étape du calendrier scolaire afin de faciliter le travail d'analyse effectué par l'équipe de recherche. Certains milieux y ont consenti. D'autres ont choisi de les remettre à la fin de l'année seulement. Cela faisait partie des contraintes avec lesquelles nous avons dû composer.

Nous avons demandé que la démarche associée au choix, à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des projets soit maintenue, ce qui fut le cas sans qu'il soit nécessaire d'y contraindre les milieux participants. De plus, nous remarquons que certaines directions et équipes écoles ont acquis de l'assurance dans l'art de procéder à l'analyse de la situation de la réussite scolaire dans leur école (facteurs de risque, évolution du risque) et de planifier à l'écrit leur action en précisant la clientèle, l'objectif (mesurable), la cible, les moyens d'action et d'évaluation, etc. Ceci est particulièrement intéressant dans le cadre des nouvelles exigences associées aux plans sur la réussite éducative que doivent produire les écoles à l'automne 2000. Pour ces directions et ces milieux impliqués dans la démarche de recherche depuis quelques années, l'exercice imposé n'est rien d'autre que celui auquel ils ont consenti depuis deux ans et grâce auquel ils ont étonnamment appris sur leur action auprès des jeunes en difficulté. Des liens de parenté sont indéniables entre, d'une part, la recherche et ses exigences et, d'autre part, les plans sur la réussite éducative et ses obligations. Par ailleurs, les recommandations de la recherche deviennent d'excellentes balises pour la confection de ces plans de réussite.

Une des recommandations était que la commission scolaire précise rapidement et clairement le support financier qui serait accordé aux projets au cours de l'année 1999-2000. À ce sujet, les règles du jeu ont été précisées, mais il s'est écoulé quelques mois avant que les

milieux écoles soient informés clairement des règles de soutien financier des projets visant la réussite éducative.

Le mouvement de sensibilisation communautaire, qui s'était à peine amorcé au cours des années 1997-1998 et 1998-1999, franchira une autre étape à l'automne 2000, ce qui constitue une forme de suivi à la recherche sur la diplomation et de prise en charge de ses retombées. En effet, au mois de mars 2000, la nouvelle direction générale a formulé une attente concernant l'organisation d'une activité à l'automne 2000 impliquant les intervenants socioéconomiques du milieu matapédien, les parents, les pères prioritairement, et le personnel des écoles. Les objectifs visés sont les suivants : informer et sensibiliser les intervenants du milieu sur les résultats de la recherche-action sur la diplomation et les inviter à s'impliquer dans des actions concrètes visant à améliorer le taux de diplomation, plus particulièrement celui des garçons. Cependant, dans un premier temps, une décision fut prise de parler d'abord des résultats de la recherche avec tous les acteurs en lien direct avec l'école pour s'assurer que ceux et celles qui sont directement concernés dans leur quotidien par l'échec et la réussite scolaire des jeunes soient informés, sensibilisés, responsabilisés et mobilisés. Nous constatons, par l'intermédiaire de ce projet, que la direction générale est consciente que l'animation de la recherche, le niveau d'adhésion et d'engagement des directions et des milieux écoles, en incluant les conseils d'établissement, vis-à-vis sa pertinence et sa finalité, n'a pas atteint le degré souhaité et qu'il serait vain et inconséquent de prétendre mobiliser la communauté externe si la communauté interne ne l'est pas d'abord. Les directions doivent agir à titre de maîtres-d'œuvre dans ce projet d'appropriation des résultats de la recherche et d'élaboration de plans locaux d'action. En somme, les résultats de la recherche et les nouvelles données statistiques fournies par le MEQ serviront d'éléments déclencheurs à l'émergence de nouvelles idées et au renouvellement des pratiques pédagogiques. En conséquence, à l'automne 2000, une tournée des écoles du secteur des Monts est prévue en vue de permettre l'appropriation de ces données et de tisser la toile de fond qui servira à l'élaboration des projets exigés par le MEQ. Par la suite, en guise de deuxième étape, se tiendra un colloque impliquant les partenaires socioéconomiques. Ce colloque poursuit deux objectifs : informer les représentants du milieu matapédien sur la problématique de l'échec ou du décrochage scolaire et obtenir qu'ils s'engagent concrètement en faveur de la réussite scolaire. Nous y voyons la

manifestation d'une volonté de sensibiliser les divers milieux écoles et le milieu socioéconomique ainsi que l'expression d'un constat critique sur la faiblesse actuelle du niveau de mobilisation du personnel scolaire, des parents, des membres des conseils d'établissement et des représentants du milieu socioéconomique vis-à-vis la problématique de l'échec scolaire. Bien que surgissant à la fin de la troisième et dernière année de la recherche, ce projet constitue probablement un indice crédible et prometteur d'un début d'animation et de prise en charge de l'action en faveur des jeunes en difficulté d'apprentissage et des savoirs produits dans le cadre de la recherche-action qui se termine. La suite de cette initiative et ces retombées demeurent cependant inconnues, s'inscrivant dans l'après recherche.

Recommandations sur le plan du contenu des actions ou des conditions associées à leur efficacité

Les recommandations sur le plan du contenu des actions ou des conditions associées à leur efficacité sont celles où l'effort le plus grand reste à accomplir. Certaines ont été considérées. C'est le cas de l'objectif « aide à l'apprentissage » et de la clientèle « jeune en difficulté ». D'autres ont trouvé une place plus réduite au cœur des projets, du moins de façon formelle et structurée. Ceci, nous l'espérons, est le présage de l'amorce d'un mouvement dans ce sens.

En ce qui a trait à l'objectif « aide à l'apprentissage » et à la clientèle « jeune en difficulté », environ les deux tiers des projets soumis visaient à la fois cette cible et cette clientèle. Les propos qui suivent, exprimés par une direction d'école secondaire, illustrent la prise en compte de cette recommandation :

« La recherche-action a nettement favorisé la mise en place de mesures orientées sur une clientèle en difficulté et a ramené le focus sur l'aide aux apprentissages ».

Par exemple, certains projets, même si leur nombre n'est pas élevé, ont permis d'expérimenter le renouvellement de pratiques pédagogiques en salle de classe. C'est le cas notamment des projets Mathématiques plus et Français plus visant l'enrichissement dans les

matières de base, les projets école/entreprise, les UEI à temps partiel et l'animation littéraire. De plus, une équipe école a entrepris au cours de la troisième année de la recherche une réflexion sur deux de ses pratiques pédagogiques, à savoir le service de tutorat et les unités d'enseignement individualisé. Les résultats de cette démarche de réflexion devraient donner lieu à des améliorations du service de tutorat et de l'enseignement individualisé dans le but d'accentuer leur efficacité. Aucun projet n'a été formellement réalisé en lien avec l'augmentation de l'encadrement des élèves en difficulté au premier cycle du secondaire ou avec une approche différenciée auprès des garçons. Ce dernier aspect, en particulier, constitue sans doute l'élément le plus regrettable à l'issue de la démarche de recherche, d'autant plus que c'est définitivement la situation des garçons qui est et demeure préoccupante dans cette commission scolaire. Mis à part un projet visant à sensibiliser des parents à cet égard, aucune intervention n'a, à ce jour, porté sur les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation, ni cherché à développer des conduites éducatives appropriées, ni à limiter l'intériorisation des stéréotypes sexuels chez la clientèle masculine. Tout bien considéré, le jeune en difficulté, plus que le garçon en difficulté, fut au cœur des préoccupations de la recherche. Il est plausible que la stratégie utilisée, laquelle a encouragé le milieu scolaire à interroger des pratiques d'aide existantes et à les améliorer plutôt qu'à expérimenter d'autres façons de faire, soit un facteur d'explication.

Concernant la qualité des relations éducatives, mis à part les efforts personnels déployés par quelques responsables de projets convaincus de l'importance d'une relation de qualité avec les jeunes en difficulté, rien de formel n'a été fait à ce niveau. C'est donc dire que les relations éducatives maître/élèves n'ont fait l'objet d'aucune action déterminante. Aussi, les mesures d'aide étant demeurées presque les mêmes sur les plans du contenu et de la forme au cours de la troisième et dernière année de la recherche, peu d'effets ont été ressentis sur le plan de la motivation de la clientèle à l'égard de l'aide offerte. La motivation de cette clientèle à l'égard de l'école en général étant déjà faible, il n'est pas étonnant qu'elle en manifeste peu pour les mesures d'aide offertes, surtout lorsque celles-ci se déroulent à l'extérieur de la classe.

Excepté pour quelques rares projets dont la mise en place a impliqué le conseil d'établissement ou certains autres qui se sont préoccupés de soigner le lien avec la famille, par exemple les projets « L'encadrement de la remédiation » et « Des outils de réussite pour les parents », les parents demeurent trop absents, les pères particulièrement.

Il est indéniable que depuis le début de l'action, il s'est produit, comparativement à ce qui existait auparavant, une augmentation de la durée globale et ponctuelle des mesures d'aide. Mais l'intensité de l'aide apportée est sans doute l'élément pour lequel les milieux ont le moins de marge de manœuvre, car qui dit intensité dit coût. Ceux-ci sont souvent placés devant des choix déchirants : donneront-ils la priorité au nombre de jeunes ou à l'intensité de l'aide? Là-dessus, un des choix théoriques qui a guidé l'action fut de privilégier l'intensité de l'intervention plutôt que le nombre de jeunes rejoints. Il est clair cependant que les intervenants sont dorénavant sensibilisés à cette condition reliée à l'efficacité de l'aide et qu'ils y portent une attention spéciale.

Enfin, parce que l'action se déroulait à l'intérieur d'un cadre de recherche, les occasions de décrire publiquement les efforts fournis en vue de venir en aide aux jeunes en difficulté et de nommer officiellement les personnes qui y contribuaient ont été facilitées. Par exemple, le feuillet¹¹ intitulé « Diplomaction », produit à quatre reprises au cours de la recherche et qui a servi à faire connaître les projets et leurs impacts. Cependant, comment se porte cette reconnaissance au sein de chaque école de la Commission scolaire des Monts-et-Marées? Encore cette année, des doléances dans ce sens ont été recueillies. L'avenir est donc préoccupant à ce niveau. À ce titre, il serait avantageux de maintenir la publication du feuillet « Diplomaction » qui permet de valoriser l'école et de faire connaître ses réalisations en faveur des jeunes en difficulté d'apprentissage.

¹¹ Ce feuillet a été réalisé grâce, principalement, à la collaboration exceptionnelle d'un représentant de la communauté, auquel se sont jointes quelques personnes en provenance du milieu scolaire.

De la même façon, nous demeurons préoccupés du soutien et de la formation du personnel enseignant et nous sommes conscients que la recherche-action a offert un accompagnement et une opportunité considérable en ce sens aux personnes qui se sont impliquées dans des mesures d'aide. Néanmoins, qu'advient-il de ce soutien offert au personnel enseignant au regard de son action auprès des jeunes en difficulté dans les mois à venir? Qui l'assurera à l'interne et à l'externe de la commission scolaire? Ces deux types de soutien sont essentiels et complémentaires.

Recommandations sur le plan de l'instrumentation

Effectivement, comme recommandé, le suivi des projets d'action par l'équipe de recherche a été différent selon que la cible et la clientèle étaient bien celles convenues ou selon que les projets contenaient des éléments novateurs par rapport à ceux de l'an dernier ou encore des ingrédients présageant d'un fort potentiel de réussite. Vérifier si les données acheminées correspondaient bien à celles demandées demeure toutefois la partie la plus ardue et pénible de la tâche de saisie. Nous sommes portés à croire qu'il aurait fallu quelques années encore avant que le personnel scolaire impliqué dans la démarche de recherche maîtrise l'outil de suivi permettant de mesurer les effets sur le plan des résultats scolaires et que l'équipe de recherche parvienne elle-même à fabriquer une version idéale de ce même outil. Il en a résulté une complexité importante à l'étape de la collecte, de la saisie et du traitement des données, malgré que la plupart des instruments aient été révisés, allégés et améliorés tout en conservant leur pertinence et leur validité. Aussi, nous avons continué, comme recommandé, de recourir à des données tant qualitatives que quantitatives.

3.2 Les recommandations pour l'année 1999-2000 et pour l'après recherche

Même si les résultats observés à la suite de l'évaluation des mesures d'aide offertes au cours des années 1998-1999 et 1999-2000 signifient des progrès tangibles pour plusieurs jeunes, ces résultats sont insuffisants, à ce jour du moins, pour garantir leur réussite scolaire et les mettre sur la voie assurée de la diplomation. Nous savons de façon très précise à quoi tiennent ces

résultats et les conditions qui les ont rendus possibles. Nous en connaissons aussi les limites. Ces conditions, liées à l'efficacité de la lutte à l'échec scolaire, sont incontournables pour quiconque s'engage dans cette voie. C'est pourquoi nous les présentons sous forme de recommandations. Autrement, trop de jeunes en difficulté continueront de grossir le nombre de ceux qui quittent l'école secondaire sans aucun diplôme; cette situation a déjà atteint l'intolérable. C'est donc un véritable cri d'alarme que nous lançons aujourd'hui pour que les milieux en lutte à l'échec scolaire disposent des conditions pour réussir. Dans un premier temps, nous faisons part de recommandations plus spécifiques à l'action, c'est-à-dire aux mesures d'aide comme telles ou aux personnes touchées par l'action. Dans un second temps, nous présentons quelques recommandations de types plus global et systémique, en lien avec le cadre plus général de l'école.

3.2.1 Les recommandations associées à l'action ou aux personnes ressources

Chacune des recommandations suivantes trouve sa source dans le déroulement de la recherche-action réalisée depuis trois ans et dans les connaissances produites ou réaffirmées. Elles deviennent un guide de référence pour quiconque s'apprête à agir en faveur des jeunes en difficulté d'apprentissage. Nous devons en tenir compte au niveau de l'action à venir, sans quoi la recherche-action qui s'achève perdra une partie de son sens. De plus, ces recommandations ont une portée renouvelée dans le contexte de la mise en place des plans sur la réussite éducative. Leur mérite potentiel, et c'est l'espoir qui nous guide, repose sur la valeur qui leur sera accordée à l'intérieur de ces plans.

1. Les conditions associées à l'efficacité des mesures d'aide

Nous avons observé à quel point une même mesure d'aide peut s'avérer efficace dans certaines conditions et peut ne pas l'être dans d'autres. La nature spécifique de la mesure est une variable, mais plusieurs autres influent sur son efficacité. Sans cesse, depuis trois ans, nous avons sensibilisé le milieu aux conditions associées à l'efficacité de l'aide offerte aux jeunes en difficulté, entre autres, la stabilité et l'engagement des personnes ressources, la diminution du ratio, l'intensité, une relation éducative maître/élève de qualité, la croyance en la forme d'aide, l'engagement du jeune, la dynamique interactive entre l'enseignant et ses élèves, la collaboration

entre les enseignants, le soutien de la direction d'école, les pratiques pédagogiques. Il est primordial de prêter une attention considérable à ces divers aspects au moment où l'on planifie une mesure d'aide. À notre connaissance, aucune ressource n'est efficace sur la seule base de sa nature propre. C'est bien davantage les aspects liés au « comment » et au « qui » que celui associé au « quoi » qui expliquent le rendement obtenu et le potentiel d'aide de la mesure.

2. Les multiples facteurs associés à l'échec scolaire et la nécessité d'une intervention

Le diagnostic de départ, c'est-à-dire les facteurs de risque et de protection associés à la réussite ou à l'échec scolaire, faisait ressortir toute la complexité de la problématique de l'échec scolaire et la nécessité de favoriser les approches systémique, préventive et communautaire. Ce diagnostic contient des suggestions de pistes d'actions et chacune doit être considérée puisqu'elle contribue à la correction de la problématique de l'échec scolaire. Les milieux scolaires disposent ainsi d'un cadre de référence dans le choix de mesures d'aide pour l'avenir. Le contenu de ce diagnostic est repris dans le chapitre 1 (an 1997-1998) aux pages 10, 11 et 12. De plus, les résultats au questionnaire « Décisions » nous confirment l'importance d'accentuer l'aide directe au niveau des apprentissages scolaires (dimension « habiletés scolaires »). Cependant, il ne faut pas sous-estimer l'importance des domaines affectif et social, c'est-à-dire les dimensions « traits personnels » et « motivation scolaire » de même que celle de la « relation maître-élève » dans le traitement et la prévention de la problématique de l'échec scolaire.

3. Le passage primaire / secondaire

Le passage primaire / secondaire doit obtenir de toute urgence une attention. Trop de jeunes lors de ce passage voient leur situation se détériorer. À ce moment plus qu'à aucun autre, il faut accentuer l'encadrement des jeunes identifiés à risque d'échec scolaire. Cet encadrement de la transition doit particulièrement cibler les garçons, lesquels selon les résultats de la recherche, sont plus vulnérables à ce passage. Les directions d'écoles primaires et secondaires, de même que les titulaires de classe, particulièrement ceux concernés par ce passage, doivent s'asseoir ensemble et convenir d'une façon d'harmoniser la culture respective de ces deux univers, les us et coutumes, les façons de faire, les règles et exigences, les pratiques pédagogiques, de façon à faciliter l'adaptation des jeunes lors du passage primaire / secondaire.

4. Le rôle de l'orthopédagogue auprès de la clientèle en difficulté

Le rôle de l'orthopédagogue doit être revu sur le plan de l'aide aux jeunes en difficultés scolaires. Il faut accentuer chez ces professionnels la pratique de l'enseignement stratégique. Il faut sensibiliser ces personnes aux conditions associées à l'efficacité ou à l'absence d'efficacité de l'intervention pédagogique, ces conditions étant connues et validées sur le plan scientifique. De plus, ces professionnels ont un rôle qui doit être intensifié, revu et valorisé vis-à-vis la clientèle en difficulté d'apprentissage et vis-à-vis les autres enseignants, la direction d'école et la commission scolaire. Nous pensons qu'ils ont un rôle critique à accomplir au niveau de l'organisation des services d'aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage, soit en appuyant certaines mesures, en en dénonçant d'autres ou encore en en proposant de nouvelles. Nous n'y arriverons pas si, en parallèle, nous n'accentuons pas les ressources, le soutien, la formation et les moyens mis à leur disposition. Enfin, ces professionnels auraient tout à gagner d'établir des relations de partenariat entre eux afin d'enrichir et de consolider leurs pratiques. Trop d'isolement caractérise leur univers de travail.

5. Certains milieux plus à risque et l'effort de prévention

Certains milieux socioéconomiques accentuent le risque d'échec scolaire de certains jeunes, et ce, même avant l'entrée à l'école. Ces milieux sont connus. Les organismes voués à la Petite Enfance et les partenaires socioéconomiques ont tout intérêt à en tenir compte, à en faire des cibles de choix pour l'intervention préventive et à leur consacrer des énergies particulières.

6. La clientèle ciblée

La clientèle en difficulté doit être rejointe par le biais des mesures d'aide. C'est la clientèle qui pose le plus grand défi éducatif. Des efforts à ce titre ont porté fruit, mais nous avons pu constater que beaucoup de jeunes en difficulté ne participent pas aux mesures d'aide. Ceci est particulièrement observé au niveau secondaire. D'autre part, en plus de l'expertise des intervenants du milieu et des résultats scolaires, il serait important d'utiliser un outil diagnostic (Décisions, P.A.S., Grille d'indicateurs ou autre) afin d'identifier les élèves en difficulté et les dimensions de vulnérabilité (certains traits personnels, motivation, etc.) qui nécessiteraient une aide particulière.

7. L'intensité et le cumul des mesures d'aide

Il faut accentuer toujours plus l'intensité de l'aide offerte aux jeunes en difficulté ainsi que le volume des mesures mises à leur disposition. De plus, les résultats au questionnaire « Décisions », tant ceux des analyses transversales que longitudinales, démontrent que le taux d'élèves à risque, de même que l'intensité du risque, augmentent d'un niveau scolaire à l'autre (6^e < sec. 1 < sec. 2, etc.). Ces résultats viennent soutenir l'importance de donner la priorité à l'intervention au niveau primaire et au niveau de la première secondaire.

8. La participation du jeune et sa motivation vis-à-vis des mesures d'aide

La participation du jeune et sa motivation vis-à-vis des mesures d'aide augurent en faveur de l'efficacité de l'action. À défaut d'obtenir l'une et l'autre, on devrait reconsidérer la pertinence de la mesure offerte.

9. Des pratiques différenciées à l'intention des jeunes en difficulté, des garçons particulièrement

Les garçons affichent une situation de plus en plus alarmante et nous les savons plus vulnérables à plusieurs égards : passage primaire / secondaire, relations élève / enseignant au secondaire en particulier, agir pédagogique de l'enseignant, traits personnels, difficultés d'apprentissage, image de la mesure d'aide, etc. Il faut dès maintenant expérimenter du côté des pratiques différenciées à l'intention des garçons et porter le plus grand soin aux éléments qui viennent d'être mentionnés. Une approche différenciée, qui tiendrait compte du rythme de développement, des styles d'apprentissage et des intérêts qui sont propres aux garçons serait déjà une forme d'aide. Un projet qui explorerait du côté des multiples formes d'intelligence ou des styles cognitifs serait novateur et grandement pertinent; il en irait de même pour les projets intégrant l'enseignement stratégique. De plus, un des facteurs explicatifs de la faible réussite des garçons tient aux effets de la culture liée au sexe qui les disposent défavorablement envers l'école. Le personnel scolaire, les parents et les élèves doivent reconnaître ces effets et développer des conduites plus appropriées à la réussite scolaire.

10. Le renouvellement des pratiques pédagogiques en salle de classe

Le renouvellement des pratiques pédagogiques en salle de classe est incontournable. Une certaine tendance fut observée à l'effet d'alléger certains aspects traditionnellement liés au rôle de l'enseignant pour les inclure dans la tâche de quelqu'un d'autre. Sans que cette opinion soit fondée sur des données scientifiques, nous sommes préoccupés de cette tendance et nous désirons mettre en garde les milieux scolaires à cet égard. Il y a certainement des rôles que nous aurions intérêt à retirer de la tâche des enseignants et d'autres que nous aurions intérêt à accentuer. Nous proposons que nous choisissons d'alléger ceux qui s'effectuent les plus à distance du jeune. Le lien à la famille, l'encadrement des devoirs et des leçons, la promotion et la prestation des mesures d'aide nous semblent faire partie des rôles à sauvegarder. D'autant plus que, de l'aveu même du personnel scolaire, les mesures d'aide où ils n'étaient pas impliqués ont apporté peu de modifications à leur pratique pédagogique. Aussi, il est inacceptable que la pratique pédagogique, celle des enseignants, des orthopédagogues, des conseillers en orientation ou d'autres, ne prenne appui sur les résultats de la recherche et sur les connaissances qu'elle produit.

11. La nécessaire complémentarité des mesures curatives et préventives

Les mesures axées sur la correction des difficultés d'apprentissage, par exemple la récupération pédagogique visant à permettre la reprise de l'examen, sont nécessaires et leur mérite n'est plus à prouver auprès de la clientèle en difficulté. Le défi qui nous attend est de ne pas sacrifier à ce type de mesures celles axées sur la prévention des difficultés d'apprentissage. Il faut déployer de la créativité afin de trouver des alternatives à ce titre qui revêtiront aux yeux de la clientèle en difficulté assez d'attrait pour assurer sa participation. D'autant plus que les mesures curatives ont souvent le défaut de ne pas changer les attitudes et les comportements du jeune vis-à-vis l'école, les contenus d'apprentissage et ses propres stratégies d'étude et qu'elles sont souvent associées à une image négative.

12. Le non renouvellement de certaines pratiques d'aide

Advenant que l'évaluation de l'implantation d'une mesure et de ses effets ne permette pas de croire aux vertus éducatives et rééducatives de celle-ci, il faut avoir le courage de ne pas la reconduire. Toute mesure d'aide mise en place doit reposer sur une hypothèse la mieux fondée qui soit d'un succès potentiel. Il faut se souvenir que l'efficacité ou l'inefficacité d'une mesure tient à de nombreux facteurs qui débordent largement la ressource professionnelle responsable de la mise en place de cette mesure. Au contraire, nous avons parfois été à même d'observer le paradoxe entre le potentiel d'une personne et le rôle ou les conditions dont elle dispose pour effectuer sa tâche. Cette recommandation prône le plus grand respect du potentiel humain et professionnel du personnel scolaire.

13. La constance dans l'application des règles assujetties à la mesure d'aide

Il est indispensable de pratiquer la constance dans les pratiques d'aide à partir du moment où certaines règles et conditions ont été définies lors de la planification de la mesure. L'arbitraire dans l'application des conditions d'éligibilité ou d'accessibilité à une forme d'aide ne sert ni l'enseignant, ni le jeune et affaiblit l'efficacité de la mesure.

14. La reconnaissance de l'effort

La commission scolaire et les directions d'écoles doivent manifester leur reconnaissance vis-à-vis des efforts déployés par le personnel scolaire ou par tout autre partenaire. Ceci est indispensable au maintien de ces efforts et à leur continuité.

15. Les modifications des conditions de travail des responsables de mesures d'aide

Nous avons observé que des projets naissent dans certaines conditions et que parfois, en cours de route, des modifications surviennent qui affectent la disponibilité ou la tâche de la ressource ainsi que l'intensité de la mesure. Nous recommandons, à moins de circonstances incontournables, que les conditions de travail des responsables de mesures d'aide ne soient pas altérées en cours d'année, surtout si ces modifications risquent de fragiliser l'efficacité de l'aide offerte.

16. L'assouplissement du cadre et de l'organisation de travail

Nous savons que dans le passé, des contraintes liées à la rigidité des conditions de travail inscrites dans la convention collective de travail des enseignants ont empêché l'expérimentation de parcours alternatifs pour les jeunes en difficulté à l'école. Par ailleurs, nous avons pu assister durant l'année 1999-2000 à l'implantation de mesures d'aide novatrices et prometteuses qui ont été rendues possibles grâce à un réaménagement au niveau de la tâche du personnel scolaire. Nous pensons que la recherche de solutions à la situation alarmante de la diplomation des jeunes passe nécessairement par de telles réorganisations. À ce titre, nous espérons qu'à l'expérience de cette année, viendront s'en ajouter plusieurs autres. Il est connu que les solutions les plus méritoires des dernières années dans le milieu de l'éducation dans le but de lutter contre l'échec scolaire ont souvent pris naissance à l'extérieur des cadres habituels de l'organisation scolaire et de la définition de tâches.

17. La stabilité des ressources humaines impliquées dans la promotion de la réussite éducative

La très grande stabilité dont a su profiter la coordination de cette recherche témoigne en faveur de la permanence des ressources humaines à quelque niveau que ce soit : commission scolaire, services éducatifs, direction d'école, personnel scolaire. Espérons que le mouvement à ce titre se stabilisera et que les prochaines années sauront offrir constance et continuité à ce niveau.

18. Le rôle des directions d'école

Nous demeurons très préoccupés à l'égard du rôle et de la réalité quotidienne des directions d'école. À ce titre, nous voulons donner l'alerte. Si quelque chose n'est pas fait à cet égard dans le sens de leur permettre un juste équilibre entre le rôle de gestionnaire, axé sur la rentabilité et l'efficacité de leur organisation, et celui de leader pédagogique, axé sur la réussite éducative, les candidats se feront de plus en plus rares au pays des directions d'école. Il faut donner aux directions d'école les moyens de leurs responsabilités et affirmer un préjugé favorable pour la partie du rôle qui est consacrée à promouvoir la réussite éducative de chaque jeune qui leur est confié en collaboration avec leur équipe école et leur conseil d'établissement.

Tous doivent faire de la réussite éducative leur priorité d'action. À notre avis, personne n'a un plus grand rôle, ni un plus grand pouvoir dans ce sens que les directions d'école.

19. L'effort à consentir

Il faut arrêter de laisser entendre que solutionner le problème de l'échec et du décrochage scolaire peut se faire sans qu'il soit nécessaire de changer nos habitudes de travail, sans qu'il y paraisse sur le plan de la tâche quotidienne, de la culture et des traditions, des perceptions et des visions. Nous avons vu qu'il est possible d'empêcher la dégradation de la situation et d'améliorer les résultats scolaires de la clientèle en difficulté sans pour autant la mener vers la réussite éducative. À moins d'un coup de barre important dans ce sens, nous prévoyons qu'une génération complète de jeunes paiera de ses rêves et de ses ambitions de qualification l'inadéquation du système scolaire à assurer à tous ces élèves l'accès à un diplôme. Il faudra de l'effort, beaucoup d'effort, débordant la tâche habituelle, de la passion et de l'ardeur, de la ténacité et de l'humilité pour y parvenir. Nos recherches en littérature nous ont permis de constater que les milieux qui sont arrivés à renverser la situation n'y sont parvenus qu'à ce prix.

3.2.2 Les recommandations associées au cadre général de l'école

Quelques recommandations ont d'étroites similitudes avec celles qui viennent d'être désignées en lien avec l'action. Il faut y voir l'expression d'une valeur certaine.

1. Un accent doit être mis sur la dimension académique pour venir en aide aux jeunes en difficulté d'apprentissage

Dès le début de l'action, nous avons convenu d'agir directement auprès des jeunes en difficulté sur le plan des apprentissages scolaires et non sur des aspects comme la motivation, l'estime ou les habiletés sociales de ces jeunes. De récentes études confirment à nouveau la pertinence de ce choix. Effectivement, selon Kaplan, Peck et Kaplan¹² (1997) et

¹² Kaplan, D. S., Peck, B. M. & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship : a longitudinal analysis. *American Educational Research Journal*, 90, (6) 331-343.

Cook *et al.*¹³ (1999), les élèves n'ont pas un rendement scolaire médiocre à l'école parce qu'ils dévaluent l'importance des résultats scolaires. Ils dévaluent plutôt l'importance des notes scolaires parce qu'ils ont un rendement scolaire médiocre. Conséquemment, selon ces auteurs, les interventions éducatives à l'école qui visent à encourager et à donner à l'élève les moyens de réussir au niveau scolaire auront plus de chance d'améliorer chez l'élève à la fois son rendement scolaire et ses attitudes envers l'école. Cette affirmation vient soutenir l'option qui fut retenue de privilégier la cible « aide à l'apprentissage dans les matières de base ». Un accent plus grand doit être mis sur la dimension académique.

2. Les milieux scolaires doivent développer une culture de la planification et de l'évaluation des mesures d'aide mises en place pour les jeunes en difficulté scolaire

Dans les écoles de cette commission scolaire, avant que ne s'amorce cette recherche, des mesures étaient offertes aux jeunes sans que l'on connaisse avec exactitude l'efficacité de celles-ci. Lorsque l'action a été réfléchie, planifiée et évaluée sur le plan de sa mise en œuvre et de ses effets, nous sommes alors capables de dire à quoi tient son efficacité ou son absence d'efficacité. Dans ce sens, il est indispensable que le milieu scolaire développe une culture de la planification et de l'évaluation de l'implantation et des effets. D'ailleurs une récente recherche évaluative, celle de Cook *et al.* (1999) démontre l'importance d'améliorer l'implantation des mesures d'aide. Ils en font même une condition *sine qua non* en faveur de l'efficacité de l'aide.

3. Tous les systèmes entourant le jeune, qu'il s'agisse de l'école, de la famille et du milieu socioéconomique doivent faire équipe dans la lutte à l'échec scolaire

De plus en plus de partenaires se joignent au personnel scolaire pour mettre en place des mesures ou activités visant à favoriser la réussite éducative. Ces partenaires sont les parents, le conseil d'établissement ou encore des organismes ou entreprises du milieu. Nous avons pu constater que lorsque le jeune est activement engagé dans la mesure d'aide, lorsque ses parents l'encouragent, les effets obtenus sont plus importants. Si des organismes communautaires ajoutaient leurs efforts à ceux de l'école, l'efficacité de la lutte s'en trouverait décuplée. Alors, il faut poursuivre et consolider le partenariat école/famille/milieu en vue d'améliorer les services

¹³ Cook, T. D., Habib, F-N., Philipps, M., Settersten, R. A., Shagle, S. C. & Degirmencioglu, S. M. (1999). Comer's school development program in Prince George's County, Maryland: a theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 36, (3), 543-597.

actuels ou de créer de nouveaux services aux jeunes et aux familles en difficulté, particulièrement au niveau de l'intervention préventive (CLSC, Centres jeunesse, municipalités, organismes sociaux, récréatifs et culturels, maisons de jeunes, maisons des familles, centres de la Petite Enfance, etc.). À propos de partenaires, les directions d'école et le personnel scolaire de niveau primaire et de niveau secondaire doivent également s'unir pour améliorer la qualité et l'intensité de l'encadrement des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au premier cycle du secondaire et harmoniser le passage primaire/secondaire (évaluation des apprentissages académiques, cultures organisationnelles propres au secteur primaire et au secteur secondaire, climat, accueil, etc.). Le personnel scolaire, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de son milieu école, doit développer une culture du partage et de la mise en commun de ses connaissances à propos de la meilleure façon de prévenir ou de lutter contre l'échec scolaire.

4. Des mesures d'aide doivent être planifiées dès la Petite Enfance afin de prévenir l'échec scolaire

La problématique de l'échec scolaire est suffisamment bien connue pour qu'on passe à l'action. Parce que le problème en est un d'action. Il faut absolument consacrer des efforts majeurs à la prévention de l'échec ou du décrochage scolaire. Pour certains enfants, l'échec scolaire se construit bien avant leur entrée à l'école. La direction des services éducatifs de la Commission scolaire des Chic-Chocs nous apprenait, à cet égard, que dans certaines écoles primaires, le pourcentage de jeunes pour lesquels sont pressenties des difficultés à leur arrivée en première année peut atteindre jusqu'à 66 %. En fait, selon les données fournies par la batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la scolarisation primaire à 6 ans, seulement la moitié des jeunes du secteur de La Haute Gaspésie seraient prêts à entreprendre un enseignement normal de la lecture et de l'écriture sans aucune activité d'aide. L'école ne parviendra pas seule à prévenir l'échec scolaire. Tous les organismes voués à la Petite Enfance doivent s'y consacrer, et ce, bien avant que le jeune vienne s'asseoir sur un banc d'école. À ce titre, les parents sont les meilleurs des alliés. Une intervention précoce est d'autant plus appropriée que nous connaissons maintenant les effets à long terme d'expériences scolaires négatives. Il faut alors à tout prix parvenir à réduire le nombre de ceux qui se retrouvent en difficulté scolaire et le ressentent. Le nouveau *curriculum* qui prêche en faveur du respect du rythme d'apprentissage peut être une

contribution importante afin de réduire le nombre de jeunes qui ressentent très tôt leur incompetence à l'école.

5. La pédagogie de soutien et la pédagogie différenciée doivent s'allier pour prévenir l'échec scolaire

La plupart des progrès réalisés l'ont été grâce à une pédagogie de soutien qui est intervenue parce qu'il y avait problème (pédagogie curative). Les activités de récupération pédagogique ou d'orthopédagogie en sont des exemples. Les effets observés dans les résultats scolaires des jeunes inscrits sont convaincants. Par contre, ces mesures ont peu influencé les pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe. Une pédagogie différenciée qui propose aux jeunes en difficulté, à même la salle de classe, des informations, des stratégies, des attitudes, des techniques et des outils adaptés à leurs besoins doit être développée. En ce sens, l'un des axes d'action à explorer de toute urgence est le développement de pratiques et d'attitudes pédagogiques mieux adaptées aux garçons : stratégies d'apprentissage, relations maître/élèves, rythmes de développement, styles cognitifs, intérêts particuliers, difficultés en langue d'enseignement, besoin d'utilisation pratique des connaissances débouchant sur des résultats concrets, effets négatifs sur le plan de leur réussite scolaire de certains aspects de leur culture de sexe et de leur socialisation, recherche de sens à la scolarisation (école plus orientante), etc. Il faut aussi mettre l'accent sur les habiletés de lecture et d'écriture qui, nous le savons, constituent la base d'un apprentissage efficace dans toutes les autres matières.

6. Le gouvernement du Québec doit consentir aux milieux scolaires des ressources financières supplémentaires pour la lutte à l'échec scolaire

Nous avons constaté l'efficacité que peut revêtir une action lorsqu'elle est structurée et évaluée. Pour agir dans ce sens, le personnel scolaire a besoin de soutien. Plusieurs types de soutien lui sont nécessaires : le soutien de ressources humaines pour l'accompagner dans l'implantation et l'évaluation de son action quotidienne ; le soutien de ressources spécialisées pour le conseiller et l'épauler dans son face-à-face journalier avec des jeunes plus vulnérables et aux besoins plus importants ; le soutien obtenu grâce à la formation continue, à la supervision pédagogique et au perfectionnement professionnel centré sur le problème de l'échec scolaire et sa

prévention. Les commissions scolaires parviendront à assurer ces formes de soutien à condition que le ministère de l'Éducation consente à verser les sommes d'argent nécessaires.

7. Le milieu universitaire et le milieu scolaire doivent accentuer leur collaboration

Nous sommes plus que jamais convaincus de l'important potentiel de transformation des pratiques dans le domaine de l'éducation que revêt une recherche de type action, en plus de produire des changements réels et des connaissances inestimables. Il faut davantage de recherches fondées sur une collaboration entre des chercheurs et des praticiens dans le respect des savoirs, des compétences et de la culture propres à chaque milieu. Ces recherches collaboratives doivent se situer bien au-delà d'un partenariat ponctuel. Elles doivent devenir une tradition intégrée dans la culture de ces deux milieux respectifs et se mettre au service de la réussite éducative des jeunes. L'avenir nous interpelle dans ce sens puisque nous devons expérimenter de façon rigoureuse des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux garçons, des alternatives au redoublement et aux parcours actuels de formation pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage autres que les cheminements particuliers temporaires ou continus, par exemple la formation professionnelle, les écoles alternatives pour décrocheurs, les projets en entrepreneurship.

8. La problématique de l'échec scolaire doit être étudiée en profondeur dès le premier cycle universitaire de la formation des maîtres

Tant d'enseignants nous ont entretenus de leur sentiment d'impuissance devant une clientèle en difficulté d'apprentissage ou en trouble de comportement qu'ils nous ont convaincus de l'urgence d'accorder une place privilégiée à la problématique de l'échec scolaire dans le contenu même des programmes de formation des maîtres. La réussite éducative, l'échec et l'abandon scolaire : ces réalités doivent être au cœur des préoccupations des futurs « maîtres d'école », tout comme la manière dont ces réalités se vivent dans le quotidien des écoles.

CHAPITRE 4 : RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons exposer les principales retombées de la recherche. Nous le ferons très succinctement puisque plusieurs de ces retombées ont déjà été désignées dans le chapitre traitant des principaux résultats de la recherche. Nous avons regroupé ces retombées selon qu'elles s'adressent à la clientèle participante, aux praticiens impliqués et au milieu scolaire, aux chercheurs impliqués et à la communauté scientifique.

Pour la clientèle participante, ces retombées sont :

- De meilleurs résultats scolaires, probablement accompagnés d'un intérêt et d'une motivation accrues envers l'école
- L'espoir ranimé peut-être de réussir à l'école!

Pour les praticiens qui se sont impliqués dans la démarche de recherche et pour le milieu scolaire, ces retombées sont :

- Une conscience renouvelée de l'urgence et de la nécessité d'agir, d'innover, d'oser
- Des connaissances renouvelées à propos de la clientèle en difficulté d'apprentissage et des conditions associées à l'efficacité des mesures d'aide
- La révision de certaines pratiques d'aide adressées à la clientèle en difficulté d'apprentissage
- L'expérimentation de quelques nouvelles pratiques d'aide
- De la formation et du perfectionnement sur le plan professionnel
- Une pratique nouvelle de l'évaluation dans un but de diagnostic et d'amélioration
- Une prise en charge de l'action en faveur des jeunes en difficulté
- Un projet de partenariat à bâtir et à consolider avec le milieu socioéconomique
- Une expérience de recherche collaborative avec le milieu universitaire
- L'accès à certains instruments ou outils en lien avec l'évaluation de l'implantation et des effets des actions (voir annexe 1)

Pour les chercheurs impliqués et la communauté scientifique, ces retombées sont :

- L'avancement des connaissances dans le domaine de l'échec scolaire et dans celui de la recherche-action ou de la recherche collaborative
- Un modèle de recherche-action et de recherche collaborative inspirant et transférable
- Un apport inestimable sur le plan de leur propre enseignement
- Une conscience de l'urgence d'accorder une place privilégiée à la problématique de l'échec scolaire dans le contenu même des programmes de formation des maîtres
- Une meilleure conscience de la responsabilité de leur rôle politique au regard des décisions du ministère de l'Éducation affectant la situation des jeunes en difficulté scolaire dans les écoles du Québec
- La formation à la recherche de quatorze étudiants de 2^e et 3^e cycles universitaires dans les programmes de maîtrise et de doctorat en éducation et en psychologie par le biais de leur intégration à la recherche à titre d'assistants de recherche
- La publication d'articles sur la recherche-action (voir annexe 2)
- Les communications lors de congrès (voir annexe 3)

CONCLUSION

La troisième et dernière année de la recherche vient de prendre fin. Malgré la présence de certaines limites méthodologiques, pratiques ou théoriques, de façon plus particulière, sur le cadre de recherche, sur le contexte éducatif associé à la recherche-action, sur l'objet et la durée de la recherche et sur les orientations méthodologiques ou théoriques de départ ayant guidé l'action, des résultats, certains intéressants d'autres plus mitigés, ont été obtenus. Grâce à ce qu'ils révèlent, nous continuons de progresser et d'apprendre sur les plans théorique et pratique touchant la façon d'aider les jeunes en difficulté d'apprentissage. La recherche collaborative devient, à notre sens, un incontournable rendez-vous des milieux scolaire et universitaire dans les années à venir.

Ces trois années ont été très exigeantes pour la direction générale de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, pour la direction des services éducatifs, pour les directions d'école et pour les intervenants impliqués dans la démarche de recherche et pour les chercheurs car, comme nous l'avons mentionné auparavant, le contexte éducatif associé à la démarche de recherche a été des plus contraignants et rien ne laisse prévoir qu'il le sera moins dans les années à venir. Qu'il nous suffise de penser à la réforme du *curriculum* scolaire et aux nouvelles exigences en lien avec les plans sur la réussite éducative. Toutes les personnes qui, dans ce contexte particulier, ont accepté de collaborer à la recherche méritent la gratitude de la commission scolaire et celle de l'équipe de recherche. D'autant plus que ces personnes l'ont fait la plupart du temps sans nouvel argent, donc avec encore moins de ressources. Pour les directions et les intervenants qui ont souscrits à la démarche de recherche, cela signifiait d'accepter de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques au regard de la clientèle en difficulté d'apprentissage, améliorer celles-ci, les évaluer sur le plan de leur implantation et de leurs effets et, finalement, en témoigner publiquement durant trois ans. Rendons hommage à leur humilité.

Au cours de la première année de cette recherche, nous avons créé un outil d'animation dont le préambule était :

Une recherche-action dans nos murs, est-ce... Un loup dans une bergerie? Un espoir de changement? Une décision dont on se passerait? Une crainte de se révéler? La peur de sanctions ou de retombées dérangeantes? Enfin l'occasion de dire et de faire? Un sentiment d'importance? Un sentiment d'affiliation? La possibilité de revendiquer? Le goût de se tenir tranquille? Ou quoi encore?

Chacun de nous a certainement une réponse qui lui est particulière, mais nous savons que la recherche fut tout cela selon les étapes qu'elle a traversées et les individus qu'elle a côtoyés. Nous savons néanmoins qu'elle a été féconde à la fois pour le milieu scolaire et pour le milieu universitaire. Une fécondité variable, assurément, selon le degré d'adhésion et d'engagement des milieux et des individus. Des acteurs du milieu scolaire ont initié les chercheurs à l'action éducative auprès des jeunes en difficulté, à ses contraintes, ses exigences, ses possibilités et ses limites. En contrepartie, les chercheurs ont initié les praticiens à la recherche, à ses contraintes, ses exigences, ses possibilités et ses limites. Réciproquement, nous nous sommes transmis notre foi et notre passion pour notre travail : les chercheurs, celle probable de la connaissance, les praticiens, celle pensable de l'action. Souhaitons que les uns et les autres ressentent le goût, l'intérêt et la pertinence de maintenir ces liens à peine tissés entre eux. Une action, lorsque nous l'évaluons, a le mérite de cultiver le doute, l'ambiguïté, l'incertitude, l'esprit critique, la curiosité, la confrontation et de nous mettre face aux limites de nos connaissances, ce que l'action seule ne fait pas.

Le sablier de cette recherche, laissant échapper ses derniers grains, nous n'avons d'autre choix que d'admettre la fin formelle de la démarche entreprise. Il est toujours frustrant de se retirer lorsque le changement s'amorce. Tant de choses encore possibles et souhaitables auraient pu être accomplies conjointement par l'équipe de recherche et le milieu scolaire. Selon Comer et Haynes (1999)¹⁴, l'ampleur des changements obtenus à la suite de l'implantation de programmes

¹⁴ Comer, J. P. & Haynes, N.M. (1999) The dynamics of School Change : Response to the Article, «Comer's School development Program in Prince George's County, Maryland : A Theory-Based Evaluation », by Thomas D. Cook *et al.*

d'aide peut s'expliquer, en partie du moins, par une trop courte exposition au programme d'intervention, comme par exemple une durée de deux ans. Selon ces auteurs, l'expérience dans ce domaine a démontré que des changements significatifs prennent trois ans et plus à se produire. Rappelons-nous que nous avons disposé, dans le cadre de cette recherche, de l'équivalent de cinq étapes du calendrier scolaire pour provoquer une amélioration de la situation des jeunes en difficulté sur le plan de leurs apprentissages scolaires.

Cette recherche témoigne en faveur de la richesse de la recherche de type action pour le praticien en éducation. Ce type de recherche porte en lui une double capacité, celle d'agir et de réfléchir de façon continue et simultanée, et plus un praticien se regarde agir, plus des effets sont susceptibles d'apparaître sur le plan de son action et de son savoir. Il nous reste à espérer qu'à l'avenir, nous parlions de plus en plus de pratique réflexive. La pratique réflexive constitue une réponse, car elle incite à une recherche constante de cohérence entre le dire et le faire, la pensée et l'action, la théorie et la pratique.

Nous devons faire preuve d'humilité lorsque nous regardons les résultats tangibles de cette recherche au niveau des jeunes en difficulté d'apprentissage. Nous trouvons un certain réconfort dans les propos de l'auteur Jean-Paul Desbiens (*Journal d'un homme farouche*, 1998) qui dit : « pour parvenir à imposer le long terme, il faut des leaders presque indifférents aux résultats immédiats de leur action ». Dans ce sens, nous croyons qu'un pas de plus vient d'être franchi en faveur des jeunes aux prises avec des difficultés d'apprentissage de la Commission scolaire des Monts-et-Marées.

En dernier lieu, nous voulons aviser le lecteur qui souhaiterait accéder aux différents rapports d'étape de cette recherche qu'ils sont disponibles sur le site internet de l'un des membres de l'équipe de recherche, à savoir monsieur Pierre Potvin à l'adresse électronique suivante : <http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/>

ANNEXE 1
INSTRUMENTS OU OUTILS¹⁵ EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION
DE L'IMPLANTATION ET DES EFFETS DES ACTIONS

Outils de mesure du risque d'échec ou de décrochage scolaire

- Le questionnaire Décisions, mesure de risque de décrochage scolaire au secondaire(annexe 7.1, rapport de l'étape 1999-2000)
- La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire, mesure de risque d'échec scolaire au primaire (annexe 7.2, rapport de l'étape 1999-2000)
- Outil de suivi de l'action destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 7.3, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 7.3, rapport de l'étape 1999-2000)

Outils de suivi associés à l'implantation des mesures d'aide

- Répertoire illustrant des stratégies d'intervention associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999 (annexe 3, rapport d'étape 1998-1999)
- Formulaire d'élaboration d'un projet d'action (annexe 4, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 3, rapport de l'étape 1999-2000)
- Grille d'évaluation des projets d'action (annexe 5, rapport de l'étape 1998-1999)
- Grille de vérification d'un projet d'action (annexe 4, rapport de l'étape 1999-2000)
- Questionnaires d'appréciation de l'action par la clientèle participante jeune, 1^e cycle et 2^e cycle du primaire et secondaire (annexe 7.1, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 6.1 A et B, rapport de l'étape 1999-2000)
- Questionnaire sur la non participation de la clientèle cible (annexe 7.2, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 6.2, rapport de l'étape 1999-2000)
- Outil de suivi de l'action destiné aux intervenants (adultes ou jeunes) responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 7.3, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 7.3, rapport de l'étape 1999-2000)
- Questionnaires d'appréciation des actions destinés aux adultes (parents, bénévoles, professeurs) concernés par l'action (ou témoins de l'action) mais non impliqués dans sa réalisation, volets orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération pédagogique, mentorat par les pairs, groupe de soutien à l'estime de soi et contrat scolaire (annexe 7.4, rapport de l'étape 1998-1999 et annexe 6.5, rapport de l'étape 1999-2000)
- Entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 6.3, rapport de l'étape 1999-2000)
- Entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide (annexe 6.4, rapport de l'étape 1999-2000)
- Journal de bord de la recherche (page vierge) (annexe 6.6, rapport de l'étape 1999-2000)

Outils de suivi associés aux effets des mesures d'aide

- Questionnaire sur les effets des actions (annexe 8.3, rapport de l'étape 1998-1999)

¹⁵ Des consignes générales de passation des questionnaires sont présentées à l'annexe 9 du rapport de l'étape 1998-1999.

ANNEXE 2
PUBLICATION D'ARTICLES SUR LA RECHERCHE-ACTION

Pinard, R., Potvin, P., Papillon, S. et Marzouk, A. (2000). Une recherche-action menée à la commission scolaire des Monts-et-Marées : des mesures d'aide destinées aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ministère de l'Éducation

Pinard, R., Marzouk, A., Papillon, S. et Potvin, P. (1998). Le point de vue de jeunes en voie de réussite sur les causes du décrochage scolaire des garçons et les solutions à mettre en place pour le prévenir. (Article soumis pour les Actes de l'ACFAS).

Papillon, S., Doré-Côté, A., Marzouk, A., Potvin, P. et Pinard, R. (2000). L'intervention auprès des jeunes à risque d'abandon scolaire (article en préparation).

ANNEXE 3
COMMUNICATIONS LORS DE CONGRÈS

- Potvin, P., Pinard, R., Tardif, D. et Sirois, N. (octobre 2000). Un milieu socio-économique s'engage dans la lutte à l'échec scolaire. Communication au congrès des CLSC et des Centres jeunesse sur l'action conjointe auprès des enfants et des ados. Québec.
- Papillon, S., Potvin, P., Marzouk, A. et Pinard, R. (Juillet 2000). Poor academic achievement of youth: elements of solution. XXV11th International Congress of Psychology, Stockolom, Sweden, July 23-28th 2000
- Potvin, P., Pinard, R., Marzouk, A., et Papillon, S. (2000). Implantation et évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage : une expérience de recherche-action. Communication présentée dans le cadre du 13^e congrès international intitulée : La recherche au service du développement des sociétés, qui s'est tenu les 26, 27, 28, 29 et 30 juin 2000 à l'université de Sherbrooke, Québec
- Papillon, S., Potvin, P., Marzouk, A. et Pinard, R. (2000). School failure and helping measures and new trends. Communication présentée dans le cadre de la conférence internationale de psychologie intitulée : Psychology after the year 2000, qui s'est tenue les 12, 13 et 14 juin 2000 à l'université de Haifa, Israël
- Pinard, R., Potvin, P. et Tardif, D. (2000). *L'échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'action*. Communication présentée dans le cadre du 25^e congrès international annuel de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), tenu les 16, 17 et 18 mars 2000 à l'hôtel Reine Élisabeth à Montréal, Québec
- Marzouk, A., Pinard, R., Potvin, P., et Papillon, S. (1999). *L'échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'action*. Communication présentée dans le cadre du Congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles de comportements, tenu les 6, 7 et 8 mai 1999 à l'université Laval à Sainte-Foy, Québec
- Papillon, S., Potvin, P., Marzouk, A. et Pinard, R. (1999). *Le système familial : facteurs de risque d'échec scolaire et pistes de solutions*. Communication par affiche présentée dans le cadre du 7^e congrès international d'éducation familiale, tenu les 14, 15, 16 et 17 avril 1999 à Abano Terme (Padova) en Italie
- Pinard, R., Marzouk, A. Potvin, P. et Papillon, S. (1998). *Le point de vue des jeunes en voie de réussite scolaire sur les solutions à mettre en place pour prévenir l'échec scolaire*. Communication présentée dans le cadre du 66^e congrès de l'ACFAS, tenu les 11-12-13-14-15 mai 1998 à l'université Laval à Sainte-Foy, Québec.