

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 3 (1999-2000)

Mesures d'aide à l'apprentissage :  
implantation et évaluation

impliquant

LA COMMISSION SCOLAIRE DES CHIC-CHOCS  
SECTEUR DE LA TOURELLE

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

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

Danielle Leclerc, Ph.D., chercheure, UQTR

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

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

Septembre 2000

## COLLABORATIONS

Carol Paré, directeur général

Roger Masson, directeur d'école

Jean-Claude Lévesque, directeur d'école

Colette Malouin, directrice d'école

Marie-Claire Roy, directrice d'école

Jocelyne Poitras, directrice d'école

Bernard Robinson, directeur d'école

Jacques Bernier, conseiller en réadaptation scolaire

France Paré, psychologue

Lise Banville, orthopédagogue

Nicole Deroy, enseignante

Isabelle Gagné, enseignante

Denise Roy, enseignante

Sonia Therrien, enseignante

Marie-Josée Robinson, enseignante

Thérèse Lemieux, orthopédagogue

Danielle Tardif, directrice des services éducatifs

Line Miville, directrice d'école

Gilbert Lemieux, directeur d'école

Jean-Paul Paradis, directeur d'école

Diane Lever, directrice d'école

Thérèse Lepage, représentante socioéconomique

Hélène Béland, parent

Nelson Fournier, parent

Monique Bouchard, parent

Nicole Lévesque, parent

Josée Charette, parent

Lise Alain, parent

Marie-Noël Pelletier, étudiante

Marie-Noël Sergerie, étudiante

Marjorie Couture, étudiante

Anik Mimeault, étudiante

*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 la troisième et dernière étape de cette recherche. L'équipe de recherche souhaite les remercier. Ces personnes sont :

- Monsieur Carol Paré, directeur général de la Commission scolaire des Chic-Chocs;
- Madame Danielle Tardif, directrice des services éducatifs de la commission scolaire;
- les membres du comité de coordination et, de façon particulière, les directions d'écoles.

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 personnes 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 Gabriel Le Courtois : Nicole Deroy, Monique Dupuis, Maryse Gagnon-Roy, Lise Deroy, Annie Dionne, Diane Landry, Hermel L'Italien, Isabelle Gagné, Julien Imbeault, Jovette L'Italien, Lucien Lévesque, Georges-Louis Labrie, Ghislain Deschênes, Danielle Joyal, Louise Vinet, Bruno Pelletier, Jean-Marc Deschênes, Simon Landry, Noël Émond, Martin Leclerc, Francine Lavoie, Pierre-André Cloutier, Bruno Roy et Gino Minville
- École L'Escabelle : Annie Dionne, Janick Émond, Mario Robinson, Catherine Bouchard, Monique Émond, Francis Paradis, Simon Landry, Stéphanie Greffard, Denise Roy et Nathalie Mercier
- École Saint-Maxime : Alain Arsenault, Michel Côté, Suzanne Mimeault, Richard Bélanger, Yvette Bourget, Caroline Gasse, Dany Brousseau, Simon. Langlais, Lynda Daraiche et Thérèse Pelletier
- École des Bois-et-Marées : Lynda Essiambre
- École Saint-Joseph : Lise Banville et Lynda Essiambre, Solange Labrie et Lise Lévesque de la maison Enfantaisie et Mélanie Leclerc du projet « Anges Gardiens »
- École Saint-Norbert : Michèle Gagné

- École Notre-Dame des Neiges : Maryse Gagnon et Sonia Therrien
- École Saint-Antoine : Ginette Boucher.

Par ailleurs, il est important de souligner le travail effectué par des personnes du milieu socioéconomique. Nous ne pouvons toutes les nommer, mais nous identifierons celles siégeant sur le comité de direction appelé le G.E.S, abréviation qui signifie « Groupe d'économie du savoir ». Ces personnes sont : Stéphane Shaink, Commission scolaire des Chic-Chocs, Nadine Sirois de la Société d'aide au développement de la collectivité de Gaspé-Nord (SADC), Maryse Létourneau du Centre local de développement de La Haute-Gaspésie (CLD), Marie-Claire Lévesque du Centre local d'emploi de La Haute-Gaspésie (CLE), Micheline Pelletier de CÉGEP Partenaire, Simon Dufresne du Carrefour Jeunesse Emploi de La Haute-Gaspésie, France Gaudreault du Centre local de services communautaires de la Municipalité régionale de comté Denis-Riverin (CLSC) et Raymond Roy des Productions Multicam inc.

En dernier lieu, nous tenons à exprimer notre reconnaissance envers des personnes qui, à divers moments de l'année, ont effectué des tâches essentielles à l'avancement des travaux de recherche. Nous voulons parler, entre autres, du travail accompli par des professionnels et des assistants de recherche. Un merci tout particulier à Guylaine Bédard et Stéphanie Bolduc pour leur contribution à la saisie, à l'analyse et au traitement des données, ainsi qu'à madame Marie-Paule Gagnon, secrétaire aux services éducatifs de la Commission scolaire des Chic-Chocs, pour un soutien exceptionnel 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 l'étape 3 de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire des Chic-Chocs, le Fonds de développement coopératif des commissions scolaires de l'Est du Québec, le ministère de l'Éducation du Québec, le Centre local d'emploi de La Haute-Gaspésie et le Conseil régional de concertation et de développement de la Gaspésie / Îles-de-la-Madaleine (CRCD) pour le support financier qu'ils nous ont accordé.

## RÉSUMÉ

En 1997, à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, 39 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 47 % d'entre eux et les filles pour 33 % (MEQ, 1998). Cette situation est beaucoup plus alarmante que celle de l'ensemble du Québec. C'est pourquoi la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, a décidé d'entreprendre en 1997-1998 une recherche-action sur la problématique de la diplomation de ses élèves. 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 de l'Université du Québec à Rimouski. **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 cadre de recherche qui fut retenu est celui d'une recherche-action. Il s'agit d'une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique.

Au cours de cette 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 émanant des résultats de la deuxième année de la recherche. 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. Suivant que les projets contenaient des éléments novateurs par rapport à ceux de la deuxième année, l'évaluation pouvait porter sur le plan à la fois de leur implantation et de leurs effets, strictement de leur implantation ou strictement de leurs effets. 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 tous les projets de la deuxième année de la recherche 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 aux projets de la deuxième année ont été évaluées sur le plan de leur implantation et de leurs effets.

Les projets d'action issus du milieu scolaire étaient au nombre de cinquante-deux. Ils ont été regroupés dans quatre catégories : la récupération pédagogique, le soutien orthopédagogique, l'aide aux devoirs et aux leçons et une catégorie « autres » pour des actions distinctes et uniques. De plus, cinq projets ont été implantés en provenance du milieu socioéconomique.

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 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.

La majorité des projets d'action ont débuté au mois de septembre pour se terminer au mois de mai, s'échelonnant ainsi sur trois, sinon quatre 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 telles que l'engagement et la participation du jeune, la promotion et l'image de la mesure d'aide, l'intensité de l'aide, la stabilité des ressources, le ratio, le soutien de la direction d'école, l'apport des technologies de l'information, le partenariat avec la communauté. Nous avons constaté, entre autres, le mérite évident de projets axés sur l'accroissement de l'encadrement offert aux jeunes, que ce soit au regard de leur

passage au secondaire, de leur participation aux mesures d'aide ou de la réalisation des devoirs et des leçons. Par ailleurs, pour la première fois dans le cadre de cette recherche, des projets combinant des éléments associés à une pédagogie différenciée ainsi qu'à une pédagogie de soutien ont été expérimentés, réaffirmant par leurs conclusions la valeur de cette alliance. Aussi, certains projets ont définitivement pris position en faveur du renouvellement des pratiques pédagogiques en salle de classe. Quant à l'évaluation des changements ou des effets résultant de chaque action, elle nous permet de constater des améliorations sur le plan des résultats scolaires. **Nous savons que 484 jeunes ont reçu une forme d'aide dont 56 % de garçons et 44 % de filles. Parmi ces jeunes, 48% étaient scolarisés au niveau primaire et 52 % au niveau secondaire.** En ce qui concerne la récupération pédagogique, 44 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, peu importe la matière. Concernant le soutien orthopédagogique, 30 à 54 % des situations scolaires examinées se sont améliorées que ce soit en français ou en mathématiques. Enfin, en ce qui concerne l'aide aux devoirs et aux leçons, 44 à 49 % des situations scolaires examinées se sont également améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques. **Parmi les jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 39 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 29 % de 6 à 10 points et 33 % de 11 points et plus.**

Étant donné que ce rapport de troisième étape est accompagné d'un rapport synthèse évoquant les résultats globaux découlant de la démarche de recherche dans son ensemble, nous vous référons à celui-ci afin de prendre connaissance des recommandations qui ont découlé de l'évaluation de l'implantation et des effets des mesures d'aide à l'apprentissage mises en place au cours de la troisième et dernière année de la recherche.



## TABLE DES MATIÈRES

COLLABORATIONS .....	i
REMERCIEMENTS .....	iii
RÉSUMÉ.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – RAPPEL DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DES ÉTAPES 1 ET 2 DE LA RECHERCHE .....	2
1.1 La problématique de la recherche.....	2
1.2 Le but et les objectifs de la recherche.....	2
1.3 Le cadre de recherche .....	3
1.4 Les fondements de base à une action efficace .....	3
1.5 Le résumé des étapes 1 et 2 de la recherche .....	4
1.6 Le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action .....	6
CHAPITRE 2 – CONTEXTE THÉORIQUE ASSOCIÉ À L’IMPLANTATION ET À L’ÉVALUATION DES ACTIONS .....	8
2.1 L’élaboration des projets d’action .....	8
2.2 L’évaluation de l’implantation des actions.....	9
2.3 L’évaluation des effets des actions .....	11
CHAPITRE 3 – ÉLABORATION, IMPLANTATION ET ÉVALUATION DES ACTIONS.....	13
3.1 L’élaboration et l’implantation des actions .....	13
3.1.1 Sur le plan de la démarche .....	13
3.1.2 Sur le plan du contenu.....	17
3.1.3 Sur le plan de l’instrumentation.....	22

3.2	L'évaluation de l'implantation des actions.....	23
	• Les principaux instruments de la collecte de données.....	23
3.2.1	Les questionnaires d'appréciation de la clientèle participante.....	24
3.2.2	L'entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante.....	25
3.2.3	L'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	26
3.2.4	L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide.....	27
3.2.5	Le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide.....	28
3.2.6	Le journal de bord de la recherche.....	28
3.3	L'évaluation des effets des actions.....	29
	• Les principaux instruments de la collecte de données.....	29
3.3.1	Le questionnaire «Décisions» pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire.....	31
3.3.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire.....	32
3.3.3	L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	33
3.4	Le déroulement de la collecte de données.....	34
3.5	Les aspects déontologiques de la recherche.....	36
3.6	Le traitement des données.....	36
3.7	La validation des choix méthodologiques de la recherche.....	38
3.8	Les limites de la recherche.....	39
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		45
4.1	Sur le plan de l'implantation.....	47
4.1.1	Le Groupe 116-05.....	47
4.1.2	La récupération au secondaire, c'est pour moi.....	57
4.1.3	Sur la même longueur d'ondes.....	68
4.1.4	Diffusion de productions d'élèves.....	76
4.2	Sur le plan des effets.....	82
4.2.1	Le questionnaire «Décisions» pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire.....	83
4.2.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire.....	85
4.2.3	L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	89
4.3	Synthèse des résultats de l'étape 3.....	94
CONCLUSION.....		105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		106

## ANNEXES\*

- 1 Principaux fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire
- 2 Facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire et cibles prioritaires d'action pour l'année 1998-1999
- 3 Formulaire d'élaboration d'un projet d'action
- 4 Grille de vérification d'un projet d'action
- 5 Synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche-action, étape 1999-2000
- 6 Instruments de la collecte de données associés à l'évaluation de l'implantation des actions
  - 6.1. Questionnaires d'appréciation de la clientèle participante (A et B)
  - 6.2. Entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante
  - 6.3. Entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide
  - 6.4. Entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide
  - 6.5. Questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide
  - 6.6. Extrait du journal de bord de la recherche
- 7 Instruments de la collecte de données associés à l'évaluation des effets des actions
  - 7.1. Questionnaire «Décisions» pour l'identification d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire
  - 7.2. Grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire
  - 7.3. Outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide
- 8 Autorisation de la Commission d'accès à l'information du Québec pour l'obtention de renseignements nominatifs

---

\*Les annexes totalisant un nombre très considérable de pages, nous ne les avons pas incluses à l'intérieur de chaque exemplaire de ce rapport. Si vous désirez consulter l'une d'entre elles, vous êtes priés de vous adresser à la direction des services éducatifs de la Commission scolaire des Chic-Chocs.

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

3.1	Écoles impliquées, projets d'action réalisés et clientèle rejointe	18
3.2	Partenaires socioéconomiques, projets d'action réalisés et clientèle rejointe	20
3.3	Types de suivi destiné aux projets d'action de l'an 3	22
3.4	Évaluation de l'implantation des actions : sujets et instruments de la collecte de données	24
3.5	Évaluation des effets des actions : sujets et instruments de la collecte de données	30
3.6	Le déroulement de la collecte de données associées à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions	35
4.1	L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants	52
4.2	L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants selon un regroupement par catégories de contenus	54
4.3	L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	54
4.4	Énoncés sur les bienfaits de la mesure d'aide « La récupération au secondaire, c'est pour moi »	63
4.5	Sujets à risque dépistés selon le sexe	84
4.6	Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire	84
4.7	Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque	85
4.8	Sujets à risque dépistés et leur niveau d'intensité	85
4.9	Sujets à risque dépistés par indicateur	86
4.10	Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe	87
4.11	Sujets à risque dépistés selon le niveau de risque et le sexe	89
4.12	Nombre de situations d'aide demeurées stables ou ayant progressé entre la 1 <sup>ère</sup> et la 4 <sup>e</sup> étape de l'année scolaire 1999-2000	93
4.13	Synthèse des principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions	94

## INTRODUCTION

Au mois de janvier 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées<sup>1</sup>, secteur des Monts, et la Commission scolaire des Chic-Chocs<sup>2</sup>, 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. Par ailleurs, au cours de la troisième année et dernière année de la recherche, une attention a été accordée à la consolidation et à la prise en charge des actions par le milieu. Le présent rapport rend compte des résultats de cette troisième et dernière étape de la recherche-action qui était 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 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.

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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**

## **RAPPEL DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DES ÉTAPES 1 ET 2 DE LA RECHERCHE**

Afin de faciliter la compréhension de ce rapport de recherche portant sur l'étape 3 (1999-2000), nous rappellerons brièvement aux lecteurs les principaux éléments des étapes 1 (1997-1998) et 2 (1998-1999), dont la problématique de la recherche, le but et les objectifs de la recherche, le cadre de recherche, les fondements de base à une action efficace, le résumé des étapes 1 et 2 de la recherche et le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de cette recherche-action.

### 1.1 La problématique de la recherche

En 1997, à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, 39 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 47 % d'entre eux et les filles pour 33 % (MEQ, 1998). En 1997, dans l'ensemble du Québec, 26 % des jeunes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. De ce nombre, 33 % étaient des garçons et 19 % des filles. La situation qui prévaut à la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, est plus dramatique que celle de l'ensemble du Québec avec la gravité des conséquences que l'on sait sur le plan de l'insertion scolaire et professionnelle de ces jeunes et sur les plans humain, social et économique.

### 1.2 Le but et les objectifs de la recherche

Le but ultime de la recherche est d'augmenter la réussite scolaire ou la diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle. Deux objectifs en découlent : cerner les facteurs associés à l'échec scolaire de certains jeunes et mettre en place des actions susceptibles de favoriser leur réussite. 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 qui se déroule sur plusieurs années et qui fait intervenir des facteurs appartenant à plusieurs systèmes à proximité du jeune : sa famille, son école, sa communauté et son environnement

socioéconomique et culturel. Le jeune constitue lui-même un système. De ces systèmes en interaction peuvent naître des difficultés rendant difficile l'accomplissement social et scolaire du jeune.

### 1.3 Le cadre de recherche

Le cadre de recherche qui fut retenu est celui d'une recherche-action. Selon Lavoie, Marquis et Laurin (1996) et Séguin *et al.* (1993), la recherche-action est une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Ses fondements reposent sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. La recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. Cette recherche poursuit chacun de ces buts, le principal étant d'améliorer la situation des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires et de comprendre le processus ayant conduit à ces changements. Cette recherche a comme origine un besoin social réel. Elle est menée en milieu naturel. Elle met à contribution tous les participants, praticiens et chercheurs. Elle est flexible dans le sens qu'elle s'ajuste et progresse selon les événements étant en lien dynamique avec le vécu. Elle établit une communication systématique entre les participants. Elle peut être évaluée tout au long du processus. Et enfin, dans ce type de recherche, la gestion tend à être collective, c'est-à-dire que le chercheur s'initie à l'action et l'acteur à la recherche et que chacun participe aux décisions.

### 1.4 Les fondements de base à une action efficace

Des éléments ressortent qui semblent liés à la réussite particulière de certains projets d'action menés actuellement dans les écoles du Québec et d'ailleurs. Selon les auteurs consultés, parmi lesquels nous retrouvons Gaudreau (1980), Gosselin, Ouellet et Payeur (1992), Laurens (1992), le MEQ (1994, 1995), le Conseil supérieur de l'éducation (1995, 1996), Crozier (1995), Beauregard, Ouellet et De La Durantaye (1995), Bouchard *et al.* (1996), Crahay (1996), le Conseil permanent de la jeunesse (1993, 1995, 1996), Swanson et Hoskin (1998), ou suite à des consultations d'organismes tels que le National Dropout Prevention Newsletter (1999), ces

éléments peuvent servir de fondements de base à un projet d'action et devraient être considérés par quiconque s'apprête à entreprendre une démarche axée sur la lutte à l'échec scolaire. Nous avons joint à l'annexe 1 les principaux fondements à une action éducative visant la prévention de l'échec scolaire. Les fondements ont été regroupés selon qu'ils concernaient, soit l'action, soit les acteurs et les relations entre ceux-ci. Parmi ceux associés à l'action, nous retrouvons l'acceptation de la nature multifactorielle de l'échec ou de la réussite scolaire, une action à composantes multiples, une mise en oeuvre planifiée ainsi qu'une évaluation et une révision continues de l'action. Parmi ceux associés aux acteurs ou aux relations entre ceux-ci, notons la mobilisation, la concertation, la coordination et l'adhésion de tous les acteurs (incluant les élèves) au choix d'action, la pratique réflexive des acteurs, l'association entre chercheurs et praticiens, le support financier adéquat, l'imputabilité des personnes ainsi que l'investissement de temps et d'énergie. Ces fondements constituent une forme de théorie de l'action éducative auprès des jeunes en difficulté scolaire.

### 1.5 Le résumé des étapes 1 et 2 de la recherche

La recension des écrits scientifiques sur le sujet et le diagnostic réalisé dans le milieu ont permis de préciser le problème de l'échec scolaire des jeunes, d'identifier les facteurs les plus susceptibles de l'expliquer et d'identifier, par la même occasion, les facteurs les plus aptes à faciliter la réussite scolaire. Des orientations d'action ont ainsi été arrêtées. Elles illustraient très clairement que tous les systèmes ont une part de responsabilité dans la réussite scolaire, qu'il s'agisse du système individuel, c'est-à-dire les jeunes eux-mêmes, du système familial, c'est-à-dire les parents, du système scolaire, qu'il s'agisse du personnel enseignant ou non enseignant, enfin, du système régional, c'est-à-dire la communauté environnante. Nous joignons en annexe 2 les facteurs de risque ou de protection associés à l'échec ou à la réussite scolaire et les cibles prioritaires d'action qui avaient été retenues pour l'année 1998-1999.

Au cours de la seconde année de la recherche, des projets d'action ont été 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 orientations d'action arrêtées au cours de la première année. 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. Ces actions prenaient place dans trois grandes catégories : la récupération pédagogique hors classe ou en classe, le soutien orthopédagogique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe et l'aide aux devoirs et aux leçons. La majorité des projets d'action ont débuté au mois de février, s'échelonnant sur deux 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. 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 22 % de jeunes en difficulté ont été rejoints par au moins un type d'action sur une possibilité de 30 % environ. En ce qui concerne l'orthopédagogie, 58 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français et 56 % en ont fait autant en mathématiques. Concernant l'aide aux devoirs et aux leçons, 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires en français alors que 52 % en ont fait autant en mathématiques. Enfin, en ce qui concerne la récupération pédagogique, 47 % des participants ont amélioré leurs résultats scolaires dans la matière pour laquelle ils recevaient de l'aide.

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. Les autres recommandations touchent le maintien à la fois de l'objectif qui est l'aide à l'apprentissage et de la clientèle (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 (le père demeurant encore le grand absent), le suivi exclusif dans le cadre de cette recherche de projets qui se fondent sur les résultats et les recommandations de la seconde année de la recherche et sur les nouveaux écrits scientifiques parus cette année.

#### 1.6 Le contexte éducatif particulier associé à la réalisation de la recherche-action

Divers éléments doivent être pris en compte durant le déroulement de cette recherche puisqu'ils en influencent le rythme. D'abord, il y a le nouveau contexte, celui tracé par la fusion des commissions scolaires dans toutes les régions du Québec. Ce désir de réduire les structures de services visait à donner aux écoles une plus grande marge de manœuvre et plus de pouvoirs pour qu'elles fassent les meilleurs choix pour les élèves. Ce qui a provoqué l'avènement des conseils d'établissements, une réalité nouvelle avec laquelle doivent composer les directions d'école. Concrètement pour nous, cela signifie que la recherche qui s'est amorcée avec la Commission scolaire de La Tourelle s'est poursuivie avec la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle seulement. Ce processus de fusion entraîne 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 de travail engendré par la réforme de l'éducation, ou la nouvelle loi sur l'instruction publique, se met en place en même temps que cette fusion. Un des chantiers majeurs qu'il entraîne est la révision en profondeur du *curriculum* scolaire. À ces éléments s'ajoute l'exigence nouvelle de l'élaboration de plans de réussite pour les établissements scolaires, lesquels devront être fondés sur les nouvelles données du MEQ concernant la réussite scolaire. Pour la première fois, ces données sont présentées sur la base territoriale des nouvelles commissions scolaires. À ces aspects contextuels se greffent 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, le contexte économique difficile, combiné aux besoins

complexes et variés de la population, de même que la préoccupation du gouvernement de réduire le déficit budgétaire de la province, ont amené ce dernier à revoir l'ensemble des services offerts. C'est dans ce contexte précis 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**

### **CONTEXTE THÉORIQUE ASSOCIÉ**

#### **À L'IMPLANTATION ET À L'ÉVALUATION DES ACTIONS**

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte théorique associé à l'élaboration des projets d'action de la troisième année, à leur implantation ainsi qu'à l'évaluation de leurs effets. Ce contexte demeurant presque inchangé par rapport à celui de la deuxième année, nous nous sommes limités à en rappeler les principaux éléments.

#### **2.1 L'élaboration des projets d'action**

La troisième et dernière étape de cette recherche, à l'instar de la deuxième étape, visait l'action, son implantation, son évaluation et sa consolidation. Au début de l'année, la commission scolaire, après avoir diffusé les résultats et les recommandations découlant de l'évaluation de l'implantation et des effets des actions mises en place au cours de la deuxième année, a invité les diverses écoles à procéder au choix des moyens d'action pour la troisième année. Ce choix devait s'appuyer sur le diagnostic de départ, de même qu'il devait s'inspirer des résultats et des recommandations issues de la deuxième année de la recherche. Le choix de ces projets, leur élaboration, leur implantation et leur évaluation relevaient de la responsabilité de chaque école. Nous reviendrons sur la démarche associée à la planification des actions, le contenu de celles-ci et l'instrumentation qui l'a accompagnée au chapitre sur la méthodologie.

L'élaboration des projets se voulait une phase formelle, planifiée et structurée, qui devait donner lieu à un exercice collectif de réflexion, à une prise de décision et à l'élaboration de projets d'action. Le contexte théorique de l'étape de l'élaboration des projets d'action étant celui qui sert habituellement à l'élaboration de plans de services et d'interventions pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation scolaire est inspiré par Côté, Dufour, Pilon, Tremblay (1990). Les projets d'action devaient spécifier la clientèle, l'objectif général, les objectifs spécifiques d'apprentissage, les stratégies d'intervention reliées aux objectifs visés, les personnes impliquées et leur rôle, les modalités d'évaluation des apprentissages ou les indicateurs de

changement, l'échéancier du projet, le matériel utilisé, les coûts de même que les résultats attendus.

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. Nous voulions que la clientèle visée continue d'être les jeunes en difficulté et que les projets soient planifiés sur la base de l'évaluation de leurs besoins et de leurs capacités d'apprentissage. Les intervenants responsables devaient rendre compte de l'implantation et des résultats de leur action. Les données découlant de l'évaluation d'implantation et des effets allaient permettre de réviser, de modifier et d'améliorer de façon continue les actions dans le sens d'une plus grande efficacité auprès des jeunes en difficulté. Cette phase d'élaboration des projets devait favoriser la concertation entre les personnes qui donnent les services aux élèves, la coordination des interventions, la participation active de l'élève et l'implication des parents et du personnel concerné tout au long de la démarche.

## 2.2 L'évaluation de l'implantation des actions

Nous rappellerons brièvement ce que nous entendons par évaluation de l'implantation et nous précisons l'approche et le modèle que nous avons privilégiés pour la cueillette et l'analyse des données. Il est important de se rappeler à ce moment-ci que la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, lorsqu'elle a décidé d'entreprendre une recherche-action, n'en était pas à ses premiers efforts de réduction des difficultés scolaires. Au contraire, de nombreuses mesures d'aide avaient été explorées depuis plusieurs années, particulièrement dans le cadre des projets sur la réussite éducative. Certaines de ces mesures avaient produit d'intéressants résultats, d'autres n'avaient pas donné les effets escomptés. Toutefois, dans les deux cas, il demeurait difficile de savoir à quoi tenaient les résultats obtenus. Le réflexe d'action était bien ancré, celui d'évaluation était à préciser.

Dans ce contexte précis, poursuivre la mise en place d'actions susceptibles d'améliorer la situation des jeunes en difficulté était nécessaire, mais ce qui l'était plus encore était d'évaluer l'implantation et les effets de ces actions. L'évaluation de l'implantation était l'une des voies

toutes désignées pour y parvenir. Selon Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Bourgault, Perreault (1998), on évalue pour déterminer la pertinence, planifier une action, améliorer l'action, mesurer les effets et favoriser l'avancement des connaissances (théorie de l'action). Selon ces auteurs, deux évaluations précèdent logiquement l'évaluation de l'implantation. La première est l'évaluation des besoins ou de la pertinence d'une action. Elle sert à connaître les problèmes et les besoins en matière de services, de mesures, d'actions. On s'intéresse aux problèmes, aux ressources et à leur utilisation. La deuxième évaluation est celle des possibilités d'action. Elle sert à identifier des objectifs d'action et des stratégies en lien avec les résultats de la première évaluation. Ces évaluations sont en fait les objectifs qui étaient poursuivis au cours de la première année de la recherche, plus particulièrement lors du diagnostic des besoins (précision du problème et détermination des orientations de l'action).

Une fois ces évaluations réalisées, vient l'évaluation de l'implantation (de mise en œuvre ou de processus). Elle sert à décrire le déroulement réel de l'action, à savoir les facteurs affectant favorablement ou défavorablement l'action et la nécessité de réajustements ainsi que la population rejointe, et à connaître le niveau de satisfaction des personnes impliquées. Elle a lieu durant l'action et elle est essentiellement formative. Durant la seconde et la troisième année de la recherche portant sur la mise en place d'actions, une attention particulière a été accordée à l'évaluation de l'implantation puisqu'elle sert à réorienter les décisions d'action pour les années à venir. L'évaluation de l'implantation est descriptive, continue, formative, flexible et inductive. Les principales questions qui lui sont propres sont les suivantes : le profil et le volume de la clientèle bénéficiaire, le rapport entre la clientèle rejointe et la clientèle visée, les ressources utilisées ou investies, les activités réalisées, la satisfaction des participants, le point de vue des personnes ressources sur le déroulement de l'action, les connaissances produites sur divers plans, l'application du protocole d'évaluation, les améliorations obtenues et celles anticipées et les raisons de l'absence ou de la présence d'effets.

Dans le cadre de l'évaluation de l'implantation, nous voulons percevoir le plus fidèlement possible les actions qui se déroulent et en connaître les forces ainsi que les faiblesses. L'important est que nous ayons suffisamment d'informations sur les actions en provenance de

différentes sources, plus précisément celles référant aux intervenants, aux parents et aux élèves pour représenter la perception et l'utilisation de l'action par les populations visées.

Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988) parlent de quatre critères au regard de la rigueur d'une démarche d'évaluation d'implantation : la crédibilité, l'audibilité, la transférabilité et la confirmation. L'évaluation de l'implantation est crédible si les données recueillies reflètent une multitude de réalités propres aux personnes impliquées dans l'action. Elle est audible si les données sont vérifiables et retraçables. Elle satisfait au critère de transférabilité s'il est possible de dégager des ressemblances et des différences d'une situation transposable à une autre. Enfin, elle respecte le critère de confirmation si les données peuvent être corroborées. Quant à la rigueur des données, ces mêmes auteurs parlent de trois stratégies : la vérification interne qui signifie de retourner aux groupes cibles et leur présenter l'information recueillie afin d'obtenir leurs réactions; la vérification externe qui consiste à examiner les procédures utilisées pour recueillir, analyser et interpréter les données, et à juger de leur acceptabilité; la triangulation qui réside en une vérification des données et des faits par l'utilisation de sources ou de méthodes différentes.

### 2.3 L'évaluation des effets des actions

Selon Desrosiers *et al.* (1998), l'évaluation des effets sert à dire si les effets recherchés ou les objectifs poursuivis sont atteints, si d'autres effets non recherchés se sont produits et si les effets produits sont bien causés par l'action. Selon ces auteurs, lorsqu'on évalue les effets ou les résultats des actions implantées, il est important d'accumuler le plus d'éléments de preuves possible relatifs aux résultats qui peuvent être attribués uniquement aux actions. Le type de notre recherche se prête difficilement à cela. Plusieurs autres facteurs peuvent influencer les résultats sans que nous ayons aucun contrôle sur ceux-ci. Pensons notamment à des événements personnels, familiaux, communautaires ou scolaires survenus durant le cours des actions ou à d'autres mesures d'aide existant déjà dans la structure scolaire, mais non suivies dans le cadre de cette recherche.

Les auteurs consultés recommandent que le choix d'un modèle d'évaluation des effets tienne compte des contraintes pratiques et éthiques liées au type et au milieu d'intervention. Les contraintes les plus fréquentes à l'évaluation des effets sont l'absence de soutien et d'encadrement de la part des responsables de l'évaluation, le manque de suivi dans l'application des instruments, le manque d'outils de collecte adaptés à la réalité pratique du milieu et l'incompréhension de la finalité de l'évaluation. Lorsque nous décidons des modes de cueillette de données, nous devons aussi tenir compte de la disponibilité des données, des contraintes matérielles, financières, de temps et humaines, nous assurer que nos objectifs sont réalistes et que les responsables d'action vont collaborer. Les responsables de l'évaluation doivent également s'assurer de la validité des résultats. Heureusement, plusieurs des obstacles à la validité peuvent être cernés si l'on procède au préalable à une évaluation de l'implantation, ce qui est le cas ici, si les objectifs visés par les actions sont réalistes et si les choix méthodologiques sont adéquats. Nous expliquerons de quelle façon nous avons assuré la validité de nos résultats au regard de l'évaluation des effets dans le chapitre sur la méthodologie de recherche.

Notre approche au niveau de l'évaluation des effets est centrée sur les utilisateurs. Selon Patton (1978, cité par Beaudry, 1984), il s'agit de la meilleure approche pour engager les acteurs dans le processus de l'évaluation et créer une culture de l'évaluation à plus long terme. Cette approche mise également sur l'analyse des actions dans leur contexte naturel et favorise une plus grande participation des différents groupes intéressés ou parties prenantes accordant ainsi une grande importance à l'aspect formatif de la démarche de l'évaluation. Les questions propres à l'évaluation des effets portent sur les thèmes suivants : les résultats atteints chez des jeunes en difficulté ayant participé aux mesures, la relation de causalité entre les résultats et l'action ou la mesure, le lien entre les observations recueillies et nos hypothèses de départ et les conséquences à plus long terme découlant de l'action.



## **CHAPITRE 3**

### **ÉLABORATION, IMPLANTATION ET ÉVALUATION DES ACTIONS**

Dans cette section, nous aborderons en premier lieu l'élaboration et l'implantation des projets d'action tout en nous intéressant cette fois à la démarche, au contenu et aux instruments de collecte de données qui lui sont associés. Par la suite, nous traiterons de l'évaluation de l'implantation des actions en nous intéressant à nouveau aux instruments de collecte de données qui y sont associés. Nous traiterons également de l'évaluation des effets et des instruments qui s'y relient. Enfin, nous aborderons les aspects relatifs au déroulement de la collecte, au traitement des données, à la validation de nos choix méthodologiques, aux aspects déontologiques et aux limites de la recherche puisque ces éléments concernent à la fois l'évaluation de l'implantation et l'évaluation des effets.

#### 3.1 L'élaboration et l'implantation des actions

##### 3.1.1 Sur le plan de la démarche

Les principales étapes de la démarche ayant conduit à l'implantation des actions de la troisième année sont les suivantes : la priorisation de cibles d'action pour l'année 1999-2000 ainsi que le choix, l'élaboration, l'analyse critique et la modification des projets d'action. Des contraintes ont influencé la démarche liée à l'élaboration et l'implantation des actions. Nous en traiterons également.

Au regard de l'étape de priorisation de cibles d'action pour l'année 1999-2000, les membres du comité de coordination de la recherche ont convenu, après avoir pris connaissance des résultats et des recommandations inscrits dans le rapport de l'étape 2 de la recherche, d'accorder une attention prioritaire à la cible « aide à l'apprentissage » et à la clientèle des jeunes en difficultés d'apprentissage. Certains principes entourant l'action ont été également conservés, le plus important étant certes de réaliser l'action au moyen d'une approche systémique où l'engagement du jeune et de l'enseignant de même que la collaboration des parents et, dans la mesure du possible, celle de la communauté avoisinante seront recherchés.

Chaque direction d'école devait à nouveau assurer la planification de l'action dans son milieu, c'est-à-dire procéder au choix des moyens d'action et à l'élaboration des projets. La démarche, bien que sous la responsabilité de la direction d'école, devait se réaliser en collaboration avec l'équipe école et le conseil d'établissement. Ce choix devait tenir évidemment compte de la finalité poursuivie, c'est-à-dire l'assistance directe aux jeunes en difficulté d'apprentissage, et des conditions liées à l'efficacité de l'action éducative auprès des jeunes en difficulté.

Lors du choix des projets d'action, les écoles disposaient de leur propre banque de projets expérimentés dans le passé qu'ils pouvaient reconduire, en ayant pris soin cependant de les soumettre à une critique judicieuse, ou de projets nouveaux qui, sur le plan des connaissances théoriques dont nous disposions à leur sujet, pouvaient provoquer les changements souhaités sur le plan de la réussite scolaire des jeunes en difficulté. Aussi, l'équipe de recherche demeurait disponible afin d'offrir un soutien aux directions d'école ou aux équipes écoles qui le souhaitaient au moment de la planification des actions. Idéalement, les projets d'action d'une école devaient faire partie intégrante de son projet éducatif, en constituer même l'essentiel. De plus, en guise de soutien pour la planification de l'action, les mêmes outils de travail que ceux utilisés au cours de la deuxième année étaient mis à leur disposition. Rappelons à cet effet que le premier outil de travail est un répertoire illustrant des stratégies d'intervention associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999, actuellement expérimentées ou l'ayant été dans le passé dans des écoles du Québec. Ce répertoire a été remis aux écoles au début de la deuxième année. Le second outil de travail est le formulaire d'élaboration d'un projet d'action expérimenté au cours de la deuxième année. Ce formulaire (voir annexe 3), s'appuyant sur le modèle théorique associé à l'élaboration des plans individualisés d'intervention et prenant également appui sur un modèle suggéré par la direction des services éducatifs, comportait les éléments suivants : la cible concernée, l'objectif général et les objectifs spécifiques poursuivis, la clientèle visée, la participation attendue de chacun des groupes d'agents d'éducation à l'une ou l'autre des étapes du projet (conception, élaboration, réalisation et évaluation), la description de l'intervention (activités, personnes impliquées, échéancier), les modalités d'évaluation (indicateurs de changement) et l'estimation des coûts.

Cette année encore, une grille de vérification fut créée à partir des recommandations de l'an 2 et remise aux directions d'écoles afin qu'elles puissent faire l'analyse critique et la révision de leurs projets d'action (voir annexe 4). On se souviendra que durant la deuxième année, les projets, une fois élaborés, étaient soumis à un comité d'analyse afin de s'assurer qu'ils répondaient aux critères mentionnés antérieurement (finalité, clientèle, cibles prioritaires, démarche, conditions d'efficacité de l'action, etc.). Cette année, le comité d'analyse, à la demande des directions d'école, a été strictement composé de la direction des services éducatifs et d'un membre de l'équipe de recherche. Les principaux éléments sur lesquels des améliorations ont été demandées sont une formulation plus adéquate de l'objectif rendant son observation et sa mesure possibles, une participation plus évidente des différents acteurs tels que les parents, à la mesure d'aide et l'augmentation de l'intensité de l'aide offerte.

### *Les contraintes liées à la démarche de l'élaboration des projets d'action*

Durant la deuxième année, plusieurs contraintes avaient accompagné la démarche de l'élaboration des projets d'action. Nous prenons le temps de revenir sur certaines d'entre elles puisque, dans la majorité des cas, ces contraintes ont été aplanies au cours de la troisième année de la recherche grâce à la collaboration des directions et des équipes écoles.

- Dans plusieurs écoles, **la planification de l'action** a été le fait de la direction et de l'équipe école. Au cours de la deuxième année, au contraire, souvent la direction seule ou / et quelques membres du personnel enseignant ou non enseignant avaient décidé du contenu de l'action sans que cela ait reposé sur une réflexion d'équipe. De cette façon, dans ces milieux, les actions ont fait partie du projet éducatif de l'école, ce qui avait été très rarement le cas au cours de la deuxième année. Notons cependant que la **formulation des projets d'action** est demeurée encore la responsabilité presque exclusive des directions d'école et non celle des intervenants responsables de la mesure d'aide comme recommandé.
- Peu d'équipes écoles ont retardé **la mise en place des actions** malgré le contexte du renouvellement de la convention collective de travail des enseignants. Le seul élément à déplorer est l'absence du personnel enseignant, membres du comité de coordination de la recherche, à la première rencontre de travail du comité.

- Aucune confusion n'a persisté quant aux montants alloués aux écoles dans le cadre de la réussite éducative et **l'allocation financière<sup>3</sup> accordée aux projets d'action** dans le cadre de la recherche. Par ailleurs, la majorité des activités parascolaires ont été financées à partir de sommes recueillies à une autre source que celle de la réussite éducative, réservant celle-ci aux projets suivis dans le cadre de la recherche.
- **L'accueil fait à la démarche de recherche-action** de la part des écoles (directions ou personnel scolaire) a été définitivement plus positif que ce qui avait été observé durant les deux premières années de la recherche. Beaucoup moins de résistances et de craintes ont été exprimées ou ressenties. Comme si la recherche, sa raison d'être et ses exigences avaient su trouver sens et valeur aux yeux des milieux et de leur personnel.
- **Les exigences liées à la formulation des projets d'action** n'étant plus nouvelles, l'exercice d'écriture a semblé moins ardu que ce qui avait été observé lors de la deuxième année. À preuve, les projets ont été déposés pour la plupart dans le respect des règles de formulation et le respect de **l'échéancier prévu** sans qu'il eut été nécessaire de faire pression dans ce sens.

Une contrainte cependant est demeurée présente au cours de la troisième année de la recherche. Cette contrainte demeure **le contexte éducatif actuel** (voir la section 1.6) qui place la recherche-action parmi plusieurs autres réalités au cœur du quotidien des directions d'école et parmi bien d'autres urgences qu'elles ont à gérer. Par exemple, nous réalisons que le personnel de direction aura presque entièrement été renouvelé entre le début et la fin de la démarche de recherche. Fait notable : à l'automne 2000, lorsque nous présenterons les résultats de l'an 3 de la recherche, non seulement le directeur général de la commission scolaire des Chic-Chocs aura quitté son poste, mais 80 % des directions d'école qui ont accompagné la recherche durant les trois dernières années en auront fait autant. De plus, parmi le 20 % restant, certaines directions auront été affectées à d'autres tâches. Au cœur des conditions liées à l'efficacité des mesures d'aide ou aux caractéristiques des écoles exemplaires, nous retrouvons la stabilité des ressources humaines. Dans le cas présent, le **mouvement important de personnel administratif** ajoute un

---

<sup>3</sup> Le support financier accordé aux projets d'action mis en place dans le cadre de la recherche provenait entièrement de sommes d'argent réservées à la réussite éducative. Donc, les écoles devaient prévoir à même ce montant l'argent nécessaire aux activités parascolaires et aux projets d'action, en accordant cependant une priorité à ces derniers.

élément de fragilisation, en particulier sur le plan de la consolidation de l'action et de l'appropriation de ses retombées théoriques et pratiques par les écoles.

### 3.1.2 Sur le plan du contenu

Chaque projet d'action a été élaboré sur le formulaire prévu à cette fin. Nous avons produit une synthèse des projets d'action suivis cette année (voir annexe 5). Cette synthèse ne présente que l'essentiel des informations dont nous disposons sur les projets implantés, c'est-à-dire l'école impliquée, le titre du projet ainsi que la clientèle visée, les matières concernées, les objectifs poursuivis et quelques informations sur l'action telle que planifiée. Sans approfondir le contenu spécifique des projets, nous vous livrons les données suivantes qui permettent de mieux situer le portrait général des actions réalisées au cours de la troisième année. Certaines sont sous la responsabilité des écoles, d'autres sont sous la responsabilité du milieu socioéconomique. Dans un premier temps, nous présentons les projets qui prennent leur source dans les écoles, par la suite, nous vous présenterons les projets en provenance du milieu socioéconomique. Puis, nous terminerons en précisant le type de suivi qui fut accordé à chaque projet d'action.

#### *Projets d'actions en provenance des écoles*

La Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, comprend huit écoles dont trois offrent l'enseignement primaire et secondaire. Chacune d'elles a participé à la mise en place de projets d'action dans le cadre de la troisième année de la recherche. Au total, 55 projets ont été soumis et acceptés cette année. Les projets se répartissent à l'intérieur des trois principales catégories suivantes : la mesure d'aide en récupération pédagogique et la mesure d'aide aux devoirs et aux leçons, la mesure d'aide en orthopédagogie. Par ailleurs, certains projets se distinguent de ceux-là sur divers aspects et ont reçu une attention particulière sur le plan de leur implantation. Nous y reviendrons au chapitre des résultats puisque nous aurons alors à approfondir leur déroulement et / ou leurs effets. Le tableau 3.1 présente les écoles impliquées ainsi que la nature des projets d'action.

**Tableau 3.1**

Écoles impliquées, projets d'action réalisés et clientèle rejointe

Écoles	Récupération pédagogique (diverses matières)	Aide aux devoirs et aux leçons (français et mathématique)	Soutien orthopédagogique (français et mathématique)	Autres
<b>Secondaires</b>				
Escabelle	6 projets	1 projet		
Saint-Maxime	8 projets			1 projet : Sur la même longueur d'ondes
Gabriel Le Courtois	17 projets			2 projets : Groupe 116-05 La récupération au secondaire, c'est pour moi
<b>Primaires</b>				
Escabelle	2 projets	1 projet		
Saint-Norbert	1 projet	1 projet		
De L'Anse	1 projet	1 projet	3 projets	
Gabriel Le Courtois	5 projets <sup>4</sup>			1 projet : Action parents au primaire et au secondaire
Notre-Dame-des-Neiges			1 projet	
Saint-Antoine			1 projet	
Saint-Maxime	1 projet			
Des Bois-et-Marées			1 projet	
Total : 55 projets	41 projets	4 projets	6 projets	4 projets

Nous savons également que 484 jeunes ont reçu une forme d'aide dont 56 % de garçons et 44 % de filles. Parmi ces jeunes, 48 % étaient scolarisés au niveau primaire et 52 % au niveau secondaire.

<sup>4</sup> L'un de ces projets a utilisé le théâtre en guise de formule pédagogique afin d'améliorer les résultats de certains élèves en français lecture.

## *Projets d'actions en provenance du milieu socioéconomique*

Dans sa volonté d'améliorer la réussite scolaire de ses élèves, la Commission scolaire des Chic-Chocs organisait le 27 mars 1999 une activité adressée au grand public dans le cadre de ses travaux entourant la recherche-action sur la diplomation des élèves. Elle y dévoilait les résultats de la recherche-action, principalement ceux concernant les facteurs de risque et les facteurs de protection. Le but de cette journée consistait à informer et à mobiliser les représentants de la communauté régionale afin de contrer la problématique de l'échec scolaire dans la MRC de La Haute-Gaspésie. À cette occasion, plusieurs représentants du milieu socioéconomique ont effectivement pris des engagements, conscients que la réussite des élèves n'est pas seulement l'affaire de l'école, mais également celle des parents et de la communauté en général. Munis d'une volonté d'améliorer la situation, plusieurs intervenants du milieu socioéconomique se sont réunis autour d'une même table dans le but de trouver des solutions au problème de la faible diplomation des jeunes de la région. À cette table siégeaient des représentants<sup>5</sup> du milieu socioéconomique (la SADC, le CLD, le CLE, le CLSC, le CJE, des entreprises) ainsi que des représentants du milieu de l'éducation (le CEGEP et la C.S. des Chic-Chocs). De cette union est né le « Groupe d'économie du savoir (G.E.S.) ».

Le G.E.S s'est donné comme mission de regrouper des individus évoluant dans divers secteurs de l'activité sociale, culturelle, institutionnelle et de l'entreprise. Ces personnes sont invitées, dans les limites de leurs compétences respectives, à mettre en oeuvre des alternatives de développement menant à la revitalisation du tissu économique du milieu selon une formule qui répond aux paradigmes de l'économie du savoir. L'économie du savoir est une économie basée sur la valeur ajoutée par les connaissances, les compétences et le savoir. Elle se définit par un meilleur contrôle et une meilleure maîtrise de l'information. Cette maîtrise de l'information permet de rendre les actions plus rentables. Le slogan adopté par le groupe quelques mois après sa mise en place fut : « posons un G.E.S (entendre geste) en faveur de la réussite scolaire des jeunes de la MRC de La Haute-Gaspésie ».

---

<sup>5</sup> L'explication des sigles apparaît dans la page des remerciements.

Les objectifs spécifiques du G.E.S sont les suivants : valoriser les études, l'école, le métier d'enseignant, la culture du marché du travail; informer les étudiants à propos des opportunités d'emplois locaux et régionaux; trouver et appuyer des alternatives pour les décrocheurs potentiels et réels; anticiper la diversification de l'économie au regard de l'actualisation du concept de « veille stratégique » et de l'arbre des savoirs et enfin faciliter les liens entre l'école et le marché du travail dans un contexte d'information et d'orientation. Cinq projets d'action ont ainsi vu le jour grâce à la volonté des membres du G.E.S. Leur implantation s'est réalisée en collaboration avec certaines écoles. Le tableau 3.2 présente les principaux projets qui se sont déroulés au cours de la troisième année de la recherche et qui prennent leur source dans le milieu socioéconomique. Outre le titre du projet, nous identifions ses responsables ainsi que les écoles partenaires. Pour de plus amples détails sur les projets, nous vous référons à l'annexe 5. Vous y trouverez un tableau synthèse des projets d'action de la troisième année qui explique l'essentiel des informations dont nous disposons sur ces projets, c'est-à-dire les écoles impliquées, le titre du projet ainsi que le nom des organismes responsables, la clientèle visée, les matières concernées, les objectifs poursuivis et quelques informations sur l'action telle que planifiée.

**Tableau 3.2**

Partenaires socioéconomiques, projets<sup>6</sup> d'action réalisés et clientèle rejointe

Titre	Partenaires socioéconomiques	Écoles
Cap sur la diplomation	Centre local de développement de La Haute-Gaspésie Société d'aide au développement de la collectivité de Gaspé-Nord Le Carrefour Jeunesse Emploi Le Transit Des entreprises de la région	École secondaire St-Maxime
Communication	Médias locaux	Toutes les écoles primaires et secondaires
Diffusion de productions d'élèves	Des correspondants en provenance de la région immédiate ou de l'extérieur	École primaire Notre-Dame-des-Neiges

<sup>6</sup> D'autres projets sont en cours d'émergence. C'est le cas, notamment, du projet « Développement de valeurs entrepreneuriales en milieu scolaire » et du projet de « Veille stratégique ». Ces projets ne seront pas abordés dans le cadre du présent rapport.



Développement des aptitudes entrepreneuriales	Société d'aide au développement de la collectivité de Gaspé-Nord Le Carrefour Jeunesse Emploi Une entreprise de la région	École des Bois-et-Marées
Anges Gardiens	Centre local d'emploi de La Haute-Gaspésie Centre local de services communautaires de la MRC Denis-Riverin	École primaire de L'Anse et son conseil d'établissement

### *Un suivi différencié des projets d'action*

Au cours de la troisième année de la recherche, 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 durant la deuxième année, 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 la deuxième année ont été évalués sur le plan de leur implantation et de leurs effets (suivi de type 1). À cet égard, la majorité des projets soumis en récupération pédagogique, en aide aux devoirs et aux leçons ou en orthopédagogie, ne différant pas de ceux de la deuxième année, ont fait uniquement l'objet d'une évaluation des effets (suivi de type 2). Par ailleurs, lorsque des projets, bien que novateurs, ne s'adressaient pas spécifiquement, à court terme du moins, à la cible « aide aux apprentissages », et c'est le cas particulièrement des projets issus du milieu socioéconomique (G.E.S), ils ont fait l'objet d'un soutien à l'implantation (suivi de type 3), ce qui est différent d'une évaluation de l'implantation. Il faut signaler toutefois que nous avons invité les responsables de ces projets à évaluer l'implantation et les effets de leurs actions et nous les avons conseillés et outillés dans ce sens tout en leur laissant la responsabilité de la collecte et de l'analyse des données. Nous ne présenterons pas les résultats issus des projets ayant bénéficié d'un soutien à l'implantation (type 3). Cependant, nous leur accorderons une attention particulière étant donné leur très grande valeur sur le plan de l'engagement du milieu socioéconomique à l'égard de la problématique de l'échec scolaire. En outre, il était irréaliste, vu la quantité de projets, le nombre d'écoles, de professeurs ou de représentants socioéconomiques

impliqués, que l'équipe de recherche évalue à l'implantation et aux effets tous les projets déposés. Le tableau 3.3 présente les trois types de suivi offert aux projets d'action mis en place au cours de la troisième année et identifient les projets associés à chaque type de suivi.

**Tableau 3.3**

*- Types de suivi destiné aux projets d'action de l'an 3*

<p>Type 1 : <b>suivi à l'évaluation de l'implantation et des effets</b> : projets comportant des éléments novateurs et souscrivant aux principales recommandations de l'an 2 telles que présentées dans la grille de vérification. Les effets attendus de ces projets sont en lien direct avec les apprentissages scolaires.</p> <p>Projets concernés : les mesures Diffusion de productions d'élèves, Groupe 116-05, La récupération au secondaire, c'est pour moi et Sur la même longueur d'ondes</p>
<p>Type 2 : <b>suivi à l'évaluation des effets</b> : projets se rapprochant de ceux de la deuxième année et ne comportant pas ou presque pas d'éléments nouveaux. Les effets attendus de ces projets sont en lien direct avec les apprentissages scolaires.</p> <p>Projets concernés : les mesures d'aide en récupération pédagogique, en aide aux devoirs et aux leçons et en orthopédagogie</p>
<p>Type 3 : <b>soutien à l'implantation</b> : projet original et / ou novateur, mais dont les impacts attendus ne visent pas spécifiquement l'amélioration des apprentissages scolaires dans les matières de base à court terme. En plus de ce soutien, une assistance est offerte si nécessaire sur le plan de l'évaluation des effets. L'équipe de recherche ne mesure pas formellement ce type de projet, mais peut offrir des conseils et un soutien aux responsables de ces projets afin qu'ils procèdent eux-mêmes à l'évaluation de l'implantation et des effets. Ce soutien peut varier en terme d'importance.</p> <p>Projets concernés : les mesures Action parents au primaire et au secondaire et les projets du GES (sauf Diffusion de productions d'élèves)</p>

3.1.3 Sur le plan de l'instrumentation

Le milieu scolaire a disposé des instruments suivants dans la phase de l'élaboration et de l'implantation des actions : leur propre banque de projets expérimentés dans le passé, un répertoire illustrant des stratégies d'intervention expérimentées dans des écoles du Québec et

associées aux cibles d'action retenues pour l'année 1998-1999, le formulaire d'élaboration des projets d'action et la grille de vérification qui a servi à l'analyse critique des projets.

### 3.2 L'évaluation de l'implantation des actions

Dans cette section, nous traiterons principalement des instruments de collecte de données associés à l'évaluation de l'implantation. Ceux-ci, qu'ils soient associés à l'évaluation d'implantation ou à l'évaluation des effets des actions mises en place au cours de la troisième année, ont été uniformisés, révisés et améliorés à la lumière de l'expérience de la deuxième année, soit au niveau de la forme, du contenu ou des conditions de passation. Nous avons fait en sorte de mieux les adapter à chaque type de mesure d'aide, d'en rationaliser le nombre et d'en faciliter le traitement. Ceci faisait d'ailleurs partie des recommandations du rapport de l'étape 2.

#### *Les principaux instruments de la collecte de données*

Le protocole d'évaluation à l'implantation que nous avons soumis aux écoles concernées par les projets d'action contient, à peu de chose près, les mêmes instruments que ceux proposés au cours de la deuxième année de la recherche. Nous présentons dans le tableau 3.4 les instruments de collecte de données contenus dans le protocole en tenant compte des sujets impliqués. Rappelons que tous ces instruments ont été conçus par l'équipe de recherche, soumis au milieu et validés au niveau de leur contenu auprès d'un groupe de personnes. Ils ont tous été créés à partir d'une recension des questionnaires existant sur le sujet et ayant les mêmes visées ou à partir des connaissances produites lors de l'évaluation des besoins qui ont mené à la précision du problème et de son contexte. Nous avons particulièrement tenu compte des fondements de base associés à l'efficacité des mesures d'aide adressées aux élèves en difficulté scolaire lors de la création de deux instruments : le questionnaire d'appréciation adressé à la clientèle participante et l'outil de suivi adressé aux intervenants responsables de l'implantation des mesures d'aide (voir tableau 3.5 intitulé « Instruments de la collecte de données associés à l'évaluation des effets des actions »). Tous les questionnaires qui ont servi dans le cadre de l'évaluation de l'implantation sont joints au rapport (annexe 6).

**Tableau 3.4**

Évaluation de l'implantation des actions : sujets et instruments de la collecte de données

Sujets	Jeunes	Intervenants responsables	Personnes témoins de l'implantation de la mesure d'aide
Instruments de cueillette	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Questionnaires d'appréciation de la clientèle participante (annexe 6.1)</li><li>▪ Entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante (annexe 6.2)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 6.3)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide (annexe 6.4)</li><li>• Questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide (annexe 6.5)</li><li>• Journal de bord de la recherche (annexe 6.6)</li></ul>

### 3.2.1 Les questionnaires d'appréciation de la clientèle participante

Les questionnaires d'appréciation de la clientèle participante servent essentiellement à connaître son degré de satisfaction et à repérer des éléments à améliorer. Deux types de questionnaires ont été utilisés selon la nature de la mesure d'aide.

*Le premier type de questionnaire d'appréciation de la clientèle participante* comporte deux parties. Des informations générales sont recueillies dans la partie 1 et les participants sont interrogés sur leur appréciation de l'activité dans la partie 2. Cette deuxième partie comporte 46 questions. L'échelle de réponses est de type Likert qui offre quatre choix de réponses allant de faux, plutôt faux, plutôt vrai à vrai. Les questions englobent quatre catégories de contenus : l'intervenant et son savoir, savoir-faire et savoir-être; les parents et leur intérêt manifesté à l'activité; le jeune et son niveau de motivation et de participation ainsi que les progrès réalisés et enfin des éléments plus techniques en rapport avec le lieu, l'horaire, la fréquence ou la durée de l'activité, la publicité l'entourant, etc. Cette année, ce type de questionnaire a servi dans le cas d'une seule mesure d'aide. Cette mesure est « Le Groupe 116-05 ». Ce questionnaire

d'appréciation, dans sa version adaptée<sup>7</sup> au Groupe 116-05, est présenté en annexe 6, section 6.1.A.

*Le deuxième type de questionnaire d'appréciation de la clientèle participante* recueille l'opinion des élèves à propos des éléments suivants : les changements positifs ou négatifs observés à la suite de leur participation à la mesure, les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure et les changements qui devraient être apportés à la mesure. Cette année, ce type de questionnaire d'appréciation a servi dans le cas de deux mesures d'aide. Ces mesures sont le projet « Diffusion de productions d'élèves » et le projet « Sur la même longueur d'ondes ». Un exemple de ce questionnaire d'appréciation est présenté en annexe 6, section 6.1.B.

### 3.2.2 L'entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante

L'entrevue de groupe nominal se situe dans ce que Grawitz (1993) nomme les techniques vivantes de rapports de groupe. Pour Ouellet (dans Deslauriers, 1987), le groupe nominal est un groupe d'individus travaillant ensemble sans interagir verbalement. Le procédé de regrouper des individus qui ne constituent pas un véritable groupe réfère à l'adjectif « nominal ». Les buts du groupe nominal sont de recueillir des informations sur une problématique ou un sujet donné. Ces informations sont fournies par des personnes liées à la situation. Elles peuvent apporter des points de vue variés, cohérents, exhaustifs ou hétérogènes. Ce processus est directif, orienté vers une prise de décision des participants, par le biais d'étapes formelles, successives et bien déterminées. Tous les participants ont la même possibilité de s'exprimer en subissant un minimum de contraintes ou de pression de la part des autres participants. Six étapes caractérisent la technique du groupe nominal : la production d'opinions, la collecte des opinions, leur clarification, le vote préliminaire où l'on décide à quelles opinions donner priorité, la discussion de ce vote et un dernier vote s'il y a lieu.

---

<sup>7</sup> La version adaptée pour le Groupe 116-05 comporte deux questions en moins que la version originale parce que les questions 8 et 26 n'étaient pas pertinentes dans ce cas-ci. Nous les avons conservées dans le questionnaire tout en demandant aux élèves de ne pas y répondre de façon à ne pas changer l'ordre des questions et le contenu des catégories au regard de l'entrée et du traitement des données.

Cette technique d'entrevue a été utilisée pour la mesure d'aide « La récupération au secondaire, c'est pour moi ». Les personnes rencontrées en entrevue de groupe étaient des jeunes ayant bénéficié de cette mesure d'aide. Nous vous présentons la question nominale de même que le préambule qui l'accompagnait :

Au cours de l'année, tu as rencontré à une ou à plusieurs reprises une personne à propos de tes difficultés scolaires et des cours de récupération qui te sont offerts. Nous désirons t'interroger à ce sujet afin de savoir ce que cela t'a apporté.

*Question* : selon toi, qu'est-ce que ces rencontres avec cette personne t'ont apporté?

Par ailleurs, deux autres thèmes ont été abordés lors de l'entrevue nominale. Ces thèmes sont les façons d'améliorer les rencontres avec la personne responsable de la récupération et les façons d'améliorer l'activité de récupération pédagogique elle-même. La grille ayant servi à l'entrevue de groupe nominal est présentée en annexe 6, section 6.2.

### 3.2.3 L'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide

La technique utilisée fut celle de l'entrevue individuelle semi-directive. Cette technique se situe dans ce que Grawitz (1993) nomme les techniques vivantes de rapports individuels. Elle consiste, selon cet auteur, en un entretien individuel, à la fois dirigé et libre, avec des informateurs-clés. L'enquêteur conduit l'entretien et la personne interrogée est entièrement libre de sa façon de répondre. L'entrevue est à la fois centrée ou dirigée parce que, au préalable, certaines hypothèses existent, inspirées par la recension des écrits scientifiques sur la problématique de l'échec scolaire et sa solution.

Dans un premier temps, l'entrevue recueillait des données générales sur la mesure d'aide telles que la matière ou le domaine concerné, la clientèle cible, l'objectif poursuivi, les partenaires impliqués, le matériel didactique utilisé, le rôle attendu de la personne responsable, sa façon de l'accomplir et le travail d'équipe entourant la mesure. Dans un second temps, trois grands thèmes étaient interrogés : les difficultés rencontrées, les effets anticipés ou ressentis de

cette mesure au niveau des jeunes, des professeurs, des parents ou de la personne responsable et enfin les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000.

Quatre mesures d'aide ont donné lieu à une entrevue individuelle avec la personne responsable de son implantation : la mesure « Sur la même longueur d'ondes », la mesure « La récupération au secondaire, c'est pour moi », la mesure « Diffusion de productions d'élèves » et la mesure « Groupe 116-05<sup>8</sup> ». Il y a eu une entrevue par personne dont la durée a varié de 60 à 90 minutes. Chaque entretien était enregistré et l'essentiel de son contenu était résumé sur un formulaire de notes d'entrevue individuelle. La grille ayant servi à l'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide est présentée en annexe 6, section 6.3.

#### 3.2.4 L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide

L'entrevue de groupe avec les intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide a servi à recueillir des données sur les effets positifs ou négatifs provoqués par la mesure d'aide chez la clientèle participante, sur les effets attribuables à la mesure au niveau du travail respectif des intervenants témoins et enfin sur les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000. Elle a permis de mieux comprendre le déroulement réel de la mesure, de cerner certains facteurs individuels, organisationnels et contextuels facilitant ou entravant la mise en œuvre de la mesure, de favoriser l'engagement des informateurs dans le processus d'évaluation et de planification, d'explorer des pistes inusitées et de dégager des éléments d'une stratégie d'amélioration de la situation. Elle a aussi favorisé l'interaction et le partage des idées et permis de recueillir des renseignements en peu de temps. Les entrevues menées dans le cadre de cette recherche poursuivaient des fonctions à la fois d'information, de formation, d'évaluation, de planification et de révision des actions.

---

<sup>8</sup> Dans le cas de la mesure « Groupe 116-05, bien que cette entrevue soit classée parmi les entrevues individuelles, deux personnes ont été rencontrées parce qu'elles partageaient la responsabilité de l'implantation de la mesure.

Deux mesures d'aide ont donné lieu à des entrevues de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation : la mesure « Sur la même longueur d'ondes » et la mesure « La récupération au secondaire, c'est pour moi ». Il y a eu une entrevue par mesure d'aide et celle-ci a impliqué chaque fois un groupe de trois intervenants. La durée de l'entrevue a varié de 60 à 90 minutes. Chaque entrevue était enregistrée et l'essentiel de son contenu était résumé sur un formulaire de notes d'entrevue de groupe. La grille ayant servi à l'entrevue de groupe est présentée en annexe 6, section 6.4.

### 3.2.5 Le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide

Le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide a servi essentiellement à connaître leur degré de satisfaction au regard de l'implantation de la mesure d'aide et à repérer des éléments d'amélioration. Les éléments suivants constituent l'essentiel du contenu : les changements positifs ou négatifs observés chez leur enfant participant à la mesure, les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure et les changements à apporter à la mesure. Une seule mesure d'aide a utilisé ce type de questionnaire. Il s'agit de la mesure d'aide « Sur la même longueur d'ondes ». Un exemple du questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation d'une mesure d'aide est présenté en annexe 6, section 6.5.

### 3.2.6 Le journal de bord de la recherche

Le journal de bord permet de consigner des observations et des réflexions journalières à propos de tous les événements qui surviennent à la suite de la recherche-action menée, qu'il s'agisse d'effets directs ou indirects de la recherche. Il s'agit d'un matériel privé et confidentiel. Le journal permet surtout de consigner des événements qui sont en relation avec la présence de chercheurs dans le milieu. Cet instrument peut contenir des informations en lien avec la recherche ou les actions planifiées et réalisées par le milieu éducatif. Mais à la différence de l'expérience racontée dans le compte rendu, laquelle est ordonnée, pondérée, comparée, profilée ou réfléchie et collective, celle racontée dans le journal de bord est spontanée, privée, factuelle. Nous y retrouvons aussi des informations sur des actions ou des changements émergents ou



encore sur des événements non prévisibles qui surviennent et qui sont de nature à avoir un impact potentiel sur le déroulement et sur la portée de la recherche-action.

De plus, le journal de bord permet aux chercheurs d'y faire une réflexion continue de leur pratique en vue d'accroître l'efficacité de celle-ci et la fiabilité de leurs conclusions. Le style d'écriture qui y est utilisé nous est inspiré par Morin (1992). Essentiellement, nous y retrouvons des notes sur des faits survenus. Ces notes sont organisées de la façon suivante : la date du fait, un bref titre et le fait raconté. Les faits notés peuvent être en rapport avec l'action et les acteurs, avec la recherche et les chercheurs ou avec les leçons pratiques ou théoriques que les chercheurs tirent de leurs observations. Ces notes enrichissent la compréhension du problème ou la façon de le résoudre aux plans du processus et du contenu. Le journal de bord est le seul instrument de collecte de données qui fait l'objet d'une notation presque quotidienne. Un exemple d'une page vierge du journal de bord de la recherche est présenté en annexe 6, section 6.6.

### 3.3 L'évaluation des effets des actions

Dans cette section, nous traiterons principalement des instruments de collecte de données associés à l'évaluation des effets de l'action. Nous présenterons à la fois le contenu et l'utilité de chaque instrument.

#### *Les principaux instruments de la collecte de données*

Nous voulons savoir si les actions ont donné des résultats sur le plan des apprentissages scolaires en particulier et, dans la mesure où cela est possible, nous voulons connaître la relation de causalité entre les résultats et l'action réalisée. Quelques instruments ont été conçus afin de suivre l'évolution de la situation des jeunes en difficulté scolaire au niveau primaire et secondaire. C'est le cas du questionnaire « Décisions » et de la grille pour l'identification des élèves à risque. Un autre a servi à rendre compte de l'amélioration de leurs résultats scolaires. Nous voulons parler ici de l'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide. De plus, les questionnaires adressés à des personnes témoins de l'implantation de la mesure d'aide (peu importe qu'ils s'adressent aux intervenants ou aux

parents) posaient la question des changements ou effets attribuables à l'action. Dans le chapitre 4 traitant des résultats en provenance de l'évaluation de l'implantation ou des effets, nous présenterons les opinions recueillies grâce à ce questionnaire. Disposant de plusieurs sources de données, nous avons été en mesure de nous interroger sur le caractère réaliste des résultats observés en confrontant les perceptions de plusieurs personnes (clientèle, parents, intervenants). Nous présentons, dans le tableau 3.5, le protocole d'évaluation des effets qui fut adopté par le comité de coordination de la recherche. Nous y présentons les instruments de la collecte en tenant compte des sujets impliqués. Ces instruments sont joints au présent rapport (annexe 7). Dans les prochaines pages, nous reprendrons chacun d'eux et décrirons brièvement leur contenu et démontrerons leur utilité.

**Tableau 3.5**

Évaluation des effets des actions : sujets et instruments de la collecte de données

Sujets	Jeunes de secondaire 2 et 4	Jeunes de 1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> année	Intervenants
Instruments de collecte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire « Décisions » pour l'identification d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire (annexe 7.1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (annexe 7.2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil de suivi<sup>9</sup> destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 7.3)</li> </ul>

<sup>9</sup> L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de l'implantation d'une mesure d'aide, bien que comportant à la fois des données en lien avec l'implantation et des données en lien avec l'évaluation des effets des actions, nous convenons de l'inclure parmi les instruments de collecte de données associés à l'évaluation des effets puisque sa première raison d'être est de rendre compte des résultats scolaires des jeunes suivis dans le cadre de la recherche.

### 3.3.1 Le questionnaire « Décisions » pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire

Le questionnaire « Décisions » (Quirouette, 1988) (annexe 7, section 7.1) permet de poser un diagnostic d'ensemble de la situation des jeunes en difficulté. Non seulement ce questionnaire permet de dépister les décrocheurs potentiels, mais il identifie également les dimensions où ces jeunes sont à risque, nous permettant ainsi d'entrevoir des stratégies d'intervention individuelles ou collectives pour la prévention de l'abandon scolaire. Le questionnaire « Décisions » est composé de 39 questions comprenant un choix multiple de réponses réparties en six dimensions. Un jeune est dit décrocheur potentiel lorsqu'une ou plusieurs dimensions présentent un problème. On retrouve donc six dimensions possibles où il peut y avoir risque de décrochage scolaire. Chacune de ces dimensions présente une échelle d'intensité de 1 à 4, ce qui signifie que le niveau minimum d'intensité est de 1 et que le niveau maximum se situe à 4. Un élève à risque dépisté peut donc l'être faiblement, moyennement ou fortement. Les six dimensions mesurées par le questionnaire « Décisions » touchent le milieu familial, les traits personnels, les projets scolaires, les habiletés scolaires, la relation élève-enseignant et la motivation pour l'école.

Ayant déjà utilisé le questionnaire « Décisions » durant la première et la deuxième année de la recherche, nous pourrions ainsi avoir une vue d'ensemble de l'évolution de la situation des jeunes à risque d'échec scolaire, et ce, par dimension de risque. En effet, durant l'année 1997-1998, le questionnaire fut administré aux jeunes de 6<sup>e</sup> année et de secondaire 2. Durant l'année 1998-1999, il fut administré aux jeunes de 6<sup>e</sup> année (cohorte nouvelle), de secondaire 1 (la cohorte précédente de 6<sup>e</sup> année) et de secondaire 3 (la cohorte précédente de secondaire 2). Durant l'année 1999-2000, il fut administré aux jeunes de secondaire 2 (la cohorte précédente de secondaire 1) et aux jeunes de secondaire 4 (la cohorte précédente de secondaire 3). De cette façon, nous disposerons d'un point de repère quantitatif autre que les résultats scolaires nous permettant de suivre l'évolution des élèves à risque d'échec scolaire. Nous avons renoncé à l'appliquer à la cohorte de secondaire 1 (la cohorte précédente de 6<sup>e</sup> année) pour des motifs tenant aux coûts de passation et de traitement des données. Par ailleurs, ces jeunes n'avaient pas répondu au questionnaire « Décisions » à deux reprises (1997-1998 et 1998-1999) comme l'avaient fait les jeunes de secondaire 2 et 4. Aussi, un autre instrument, soit la grille d'indicateurs, permet de rejoindre la clientèle du niveau primaire.

### 3.3.2 La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire

La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (annexe 7, section 7.2) sert à mesurer le risque d'échec scolaire au sein de la population de jeunes en difficulté au niveau primaire comme le fait le questionnaire « Décisions » pour les jeunes de niveau secondaire. En fait, nous voulions disposer d'un instrument de mesure complémentaire de « Décisions » s'adressant à la clientèle du primaire.

Alors que ce sont les jeunes eux-mêmes qui répondent au questionnaire « Décisions », la grille d'indicateurs est remplie par chaque professeur titulaire d'une classe au primaire. Celui-ci identifie d'abord les élèves qui ont des difficultés assez importantes dans certaines matières (besoin d'une aide pédagogique particulière) ou très importantes (risque de redoublement ou de classement dans un cheminement particulier). Par la suite, il remplit la grille pour chacun des élèves identifiés. Il s'agit d'encercler vrai ou faux au regard de chaque indicateur. La grille n'est pas remplie pour des élèves qui ont des difficultés jugées temporaires et pouvant être résolues directement par l'enseignant. Cette grille s'applique idéalement dans la seconde partie de l'année, lorsque le professeur titulaire connaît mieux ses élèves. La grille comporte dix-sept indices de risque en provenance de la littérature et du diagnostic des besoins réalisé durant la première année de la recherche. Certains ont plus d'importance que d'autres parce qu'ils sont associés plus directement à la réussite scolaire. Dans ce sens, le poids relatif de chaque indicateur peut varier de 1 à 3. Une expérimentation impliquant quatre experts a servi à dégager un consensus sur le poids à accorder à chaque indicateur. Les indicateurs se répartissent également à l'intérieur de sept dimensions : difficultés scolaires, comportementales et relationnelles, absentéisme, motivation, confiance en soi et autres (déménagement, fratrie). Cette grille a également été appliquée au cours de la deuxième année de la recherche. De cette façon, nous aurons un indice de l'évolution générale de la situation des jeunes en difficulté scolaire au primaire. Durant la deuxième année cependant, la grille avait été appliquée dans les classes de 1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> année car le questionnaire « Décisions » mesurait le risque d'échec scolaire chez les jeunes de 6<sup>e</sup> année. Cette année, étant donné notre décision de limiter l'administration du questionnaire « Décisions » à deux cohortes de jeunes de niveau secondaire, la grille fut appliquée dans les classes de 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année inclusivement.

### 3.3.3 L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide

L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide a servi à décrire réellement le processus associé à l'action. Cet outil est rempli par l'intervenant responsable pour chaque projet d'aide évalué sur le plan de ses effets dans le cadre de la recherche-action. Un projet d'aide est constitué d'une clientèle précise (qui peut fluctuer cependant) en provenance d'une même école, d'un même intervenant et d'une ou de matières données. Par exemple : 14 jeunes de l'école A (7 G et 4F) en difficulté scolaire de niveau 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année participant à l'aide aux devoirs et aux leçons, en français et en mathématiques principalement, avec l'intervenant Y. Cet instrument comporte deux parties. La première partie sert à recueillir des données générales sur la mesure d'aide offerte telles que son nom, le nom de l'école, la matière concernée, le niveau scolaire de la clientèle, l'intensité de la mesure et le type de concertation à laquelle donne lieu la mesure. La deuxième partie sert à recueillir des données sur la clientèle telles que son nom, son sexe, les étapes de fréquentation de la mesure, le nombre de présence aux activités d'aide de même que la qualité de sa participation, les autres services reçus dans la même période de temps (psychologie, orthophonie, orientation, réadaptation, pastorale, etc.) et enfin les résultats scolaires dans les matières où de l'aide lui est apportée. Les données sur les résultats scolaires permettent de mesurer la situation des jeunes en difficulté scolaire avant et après leur participation à la mesure d'aide.

Plus d'une version de l'instrument a dû être produite afin de l'adapter à la réalité particulière de certains projets. La version présentée en annexe 7 est le format type qui fut le plus couramment utilisé. L'instrument fut remis à chaque direction d'école au cours de l'automne 1999 en les priant de le retourner à chaque fin d'étape, le 25 juin étant la date de la dernière collecte de données. La recherche-action arrivant à terme et le rapport final de recherche devant être déposé au cours de la première semaine de septembre, la date du 25 juin était incontournable. Étant donné cette contrainte, nous n'avons pu tenir compte des résultats obtenus par les jeunes suivis dans le cadre de la recherche aux épreuves ministérielles, ces résultats ne pouvant nous être communiqués qu'au mois d'août. Les résultats scolaires dont nous avons tenu compte sont ceux obtenus aux étapes 1, 2, 3, 4 ainsi que le résultat sommatif de l'année tel qu'il apparaît à la fin de l'étape 4 dans les matières pour lesquelles une aide était accordée. L'outil de suivi destiné aux

intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide est présenté en annexe 7, section 7.3.

### 3.4 Le déroulement de la collecte de données

Les membres de l'équipe de recherche avaient la responsabilité d'instrumenter le milieu scolaire en vue de la collecte de données, de les guider sur le plan de l'application des instruments et, une fois les données recueillies, de les traiter. Il revenait cependant à la personne responsable de la coordination de la recherche dans le milieu pratique de veiller à la bonne marche de la collecte de données. De plus, il incombait à chaque direction d'école de voir concrètement au déroulement de la collecte de données, de stimuler la participation des personnes impliquées et d'assurer l'envoi des informations demandées au lieu prévu à cette fin. Des consignes générales de passation des questionnaires avaient été remises à chaque direction d'école afin qu'elle se fasse dans le respect des règles déontologiques habituelles. Le tableau 3.6 présente le déroulement de la collecte des données en précisant la fréquence et le moment de la collecte. Les instruments sont regroupés selon qu'ils sont principalement associés à l'évaluation de l'implantation ou à l'évaluation des effets.

**Tableau 3.6**

Le déroulement de la collecte de données associées  
à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions

<b>Instruments</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Administration</b>	<b>Moment</b>
<b>Instruments associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions</b>			
Le formulaire de présentation des projets d'action	une fois	L'école	au début de l'action (septembre)
Les questionnaires d'appréciation de la clientèle participante	une fois	L'école	à la fin de l'action (mai - juin)
L'entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante	une entrevue	L'équipe de recherche	au cours des mois d'avril ou de mai
L'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide	une entrevue	L'équipe de recherche	au cours des mois d'avril ou de mai
L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation des mesures d'aide	une entrevue	L'équipe de recherche	au cours des mois d'avril ou de mai
Le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation des mesures d'aide	une fois	L'école	à la fin de l'action (juin)
Le journal de bord	continue	L'équipe de recherche	quotidiennement (entre le début et la fin de la recherche)
<b>Instruments associés principalement à l'évaluation des effets des actions</b>			
Le questionnaire « Décisions »	une fois	L'école	au cours du mois de mai
La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire	une fois	L'école	au cours du mois de mai
L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide	quatre fois	L'école	à la fin de chaque étape (novembre <sup>10</sup> , mars, mai et juin)

<sup>10</sup> La remise des résultats scolaires de la première étape, prévue au cours du mois de novembre, n'a pas eu lieu étant donné certains moyens de pression déclenchés par les enseignants dans le contexte du renouvellement de leur convention collective de travail. La collecte du mois de mars contenait les résultats scolaires des étapes 1 et 2 du calendrier scolaire.

### 3.5 Les aspects déontologiques de la recherche

Sur le plan déontologique, les responsabilités et obligations de la recherche envers les sujets humains impliqués dans celle-ci ont été respectés de plusieurs façons :

- Une demande d'autorisation nous a été octroyée par la Commission d'accès à l'information du Québec afin de recevoir les renseignements détenus par la Commission scolaire des Chic-Chocs relatifs à la clientèle participant aux diverses mesures d'aide mises sur pied au cours de l'année 1999-2000 (voir copie de l'autorisation et la liste des renseignements autorisés en annexe 8).
- Nous assurons la confidentialité des renseignements nominatifs reçus.
- Toutes les personnes impliquées dans la manipulation de renseignements nominatifs ont signé un engagement à la confidentialité.
- Lors du traitement et de l'analyse de l'information, les données ont été codifiées et traitées de façon confidentielle par les chercheurs.
- Les renseignements reçus servent strictement dans le cadre de cette recherche particulière.
- Aucun renseignement permettant d'identifier un jeune faisant partie de la clientèle participante n'est et ne sera publié dans les rapports de recherche.
- Aucun renseignement reçu ne sera communiqué à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de cette recherche.
- Les résultats publiés sont des résultats d'ensemble et non des résultats individuels de jeunes.
- Personne n'a été forcé de participer à cette recherche. C'est sur la base de son intérêt lorsque quelqu'un l'a fait.
- Chaque personne faisant l'objet d'une entrevue a donné son consentement, écrit dans le cas des jeunes et oral dans le cas des adultes, et a reçu l'assurance que les données étaient strictement réservées à l'usage de la recherche.
- Les parents des jeunes mineurs ont autorisé la participation de leur enfant à des collectes de données, soit par questionnaire ou entrevue.
- Une assurance écrite a été donnée aux sujets à propos du caractère confidentiel et anonyme des données recueillies, autant en ce qui concerne leur traitement, leur conservation que leur publication.
- Les personnes ont été informées de leurs droits et responsabilités ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche.
- Six mois environ après la remise du rapport final de recherche, au plus tard le 31 janvier 2001, les renseignements nominatifs appartenant à la Commission scolaire des Chic-Chocs et détenus par l'équipe de recherche seront détruits.

### 3.6 Le traitement des données

Comme nous l'avons constaté, plusieurs instruments ont servi à la collecte des données. La plupart de ces instruments produisaient à la fois des données quantitatives et qualitatives. En



conséquence, le traitement des données est mixte, c'est-à-dire qu'il fait appel à des stratégies multiples permettant de traiter tous les points de vue présentés. Ainsi, nous pouvons comparer les visions et contraster les observations. C'est une forme de validation par triangulation, selon Morin (1993), puisque nous utilisons une variété de techniques pour obtenir une diversité d'angles de prises de vue, ce qui nous permet de comparer les observations d'un champ d'observation avec celles d'un autre et ainsi de mieux pénétrer la signification profonde de l'objet d'étude. Cela nous donne une vue d'ensemble de ce qui se passe dans le milieu et le sens que prennent le problème et sa solution pour les personnes concernées.

Le traitement des données a été effectué au moyen de procédés associés à la statistique descriptive, tels que des mesures de tendance centrale et de dispersion (la moyenne et l'écart-type), et à la statistique inférentielle, tels que la comparaison de deux groupes (test t). L'application des techniques statistiques sert à établir l'importance des relations observées et à vérifier si les constatations peuvent être généralisées à l'ensemble de la population.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. L'analyse de contenu consistait à rassembler tout le matériel recueilli auprès des différentes sources. Le matériel était ensuite analysé au moyen d'un système de codage/décodage. Des conclusions étaient tirées. Celles-ci étaient en lien avec les objectifs de la recherche, soit l'identification des facteurs associés à l'échec scolaire des garçons et l'identification des actions susceptibles d'y remédier et de favoriser leur réussite scolaire. L'analyse doit faire émerger les traits communs et distinctifs des opinions émises par les personnes interrogées.

Pour réaliser l'analyse de contenu des entrevues individuelles et de groupe, nous nous sommes inspirés des méthodes proposées par Bardin (1977), Mucchielli (1979), l'Écuyer (1987, 1990) et Boutin (1997). Les principales étapes ont été la retranscription intégrale et la lecture globale du matériel pour en approfondir la connaissance, les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste des énoncés, le choix et la définition des unités de classification, le processus de catégorisation et de classification, la quantification et le traitement statistique (qu'est-ce qui revient, se ressemble, se distingue), la description scientifique et l'interprétation des résultats. Il s'agit de faire ressortir des constantes, des catégories de contenus, des tendances

et d'interpréter et d'expliquer celles-ci. De plus, nous aurons à nous assurer que l'analyse effectuée réponde aux critères de pertinence, d'exhaustivité, d'exclusivité et d'objectivité. Le formulaire de présentation des résultats a simplement donné lieu à un exercice sémantique de synthèse.

### 3.7 La validation des choix méthodologiques de la recherche

Dans cette section, nous décrivons comment nous avons appliqué les critères assurant la rigueur de notre démarche d'évaluation de l'implantation ou d'évaluation des effets. Ces critères étaient présentés dans le chapitre 2 portant sur le contexte théorique. Rappelons que les quatre critères identifiés par Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988) sont : la crédibilité, l'audibilité, la transférabilité et la confirmation. La crédibilité du processus d'évaluation est assurée par les divers modes et sources de collecte de données qui reflètent bien une multitude de réalités propres aux personnes concernées directement ou indirectement par l'action. Elle est également assurée par la disponibilité du journal de bord, par la durée de l'implantation, amorcée en 1998 et se terminant en 2000, et par l'implication soutenue des chercheurs sur le terrain de l'action. Le processus est audible, car les données recueillies sont vérifiables; les entrevues de groupe font l'objet d'enregistrement et de comptes rendus et les formulaires de projets, les questionnaires, les grilles ou les outils de suivi remplis par les sujets, adultes et jeunes, sont disponibles. La démarche d'évaluation satisfait au critère de transférabilité, car nous avons plusieurs actions de même type pour lesquelles nous avons recueilli des données au moyen d'instruments similaires. Il devient alors possible de dégager des ressemblances, des différences, à tout le moins des tendances, en les comparant. Enfin, le critère de confirmation est respecté par la durée de cette recherche, car notre cueillette de données à l'implantation et aux effets est d'une durée de deux ans. De cette façon, nous pourrions suivre l'évolution des résultats, expliquer les changements apportés dans un souci de pertinence et de cohérence. De plus, nous avons pu comparer les données recueillies grâce aux instruments à celles recueillies lors des entrevues de groupe ou au moyen d'autres modes de collecte de données. En effet, nous avons plusieurs modes de collecte qui se chevauchent sur des catégories de contenus similaires. Par exemple, une même action peut être appréciée par le sujet participant, le parent et le professeur.

Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988) parlent également de stratégies de vérification de l'application des critères de scientificité. Ils évoquent trois stratégies : la vérification interne, la vérification externe et la triangulation. La vérification interne des données s'est faite à partir des entrevues de groupe avec les intervenants impliqués où un membre de l'équipe de recherche a vérifié la conformité de certaines données recueillies avec son expérience au regard de la réalisation de l'action. La vérification externe est réalisée grâce à la participation de l'équipe de recherche à laquelle se joignent occasionnellement les responsables de la recherche dans le milieu. Les membres de l'équipe examinent et critiquent de façon continue la démarche utilisée pour recueillir, analyser et interpréter les données. Par ailleurs, plusieurs autres personnes participent au traitement et à l'analyse des données de recherche. La triangulation est assurée par la vérification des données et des faits grâce à l'utilisation de sources et de méthodes différentes. Comme sources de données, nous avons les sujets participants, les intervenants responsables de la mise en place des actions et des adultes, soit des intervenants ou des parents témoins de l'action sans y participer. Comme méthodes d'analyse, nous avons des traitements quantitatifs et qualitatifs de données. De cette façon, nous pouvons comparer nos résultats et vérifier la stabilité de nos données.

### 3.8 Les limites de la recherche

Dans la section qui suit, nous identifierons les principales limites méthodologiques, pratiques ou théoriques de cette recherche. Celles-ci portent, de façon plus particulière, sur le cadre de recherche et l'appropriation des conditions de la recherche-action par le milieu scolaire, 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.

*Le cadre de recherche et l'appropriation des conditions de la recherche-action par le milieu scolaire*

**Le cadre de recherche** est certainement la principale limite méthodologique constatée tout au long de la démarche. La recherche-action est un processus essentiellement dynamique et évolutif qui a comme visée première de produire un changement. Le milieu scolaire possède sa

propre dynamique évolutive. Rendre compte d'un mouvement dans un milieu déjà en mouvement n'est pas simple. Cette recherche est une alliance entre l'action et la recherche. L'épistémologie de la recherche-action ne doit pas ignorer cette alliance et elle doit évoluer avec la nature de celle-ci. Elle n'a pas le choix non plus de s'ouvrir à la complexité, au changement et au mouvement des phénomènes. Notre recherche a remis en cause le concept d'objectivité et a considéré les contextes environnementaux dans lesquels elle s'inscrivait. La recherche-action porte à la fois ses avantages et ses limites, ses richesses et ses misères et nous devons en tenir compte. Par exemple, la nôtre s'intéresse à la compréhension et à l'implication plus qu'à l'explication, à l'émergence de savoirs plutôt qu'à leur transmission. Elle voulait embrasser un large champ théorique, ce qui était à l'avantage de notre objet de recherche. Elle a cherché à repérer les possibles plutôt que les certitudes, les vérités plutôt que la vérité. Elle a autorisé la relation entre les acteurs et les chercheurs, s'est prêtée à une compréhension des phénomènes de l'intérieur en prenant en compte une causalité complexifiée et circulaire plutôt que linéaire et simple à l'image de la complexité de la problématique de l'échec scolaire.

De plus, le milieu scolaire, naturel, ouvert, hétérogène, est de par sa nature difficilement quantifiable. L'espace même de cette recherche est devenu à ce point vaste et pluriel qu'en suivre l'évolution représentait une entreprise gigantesque qu'il nous fallait rendre réaliste tout en lui conservant sa validité. Le contrôle des variables, si incontournable en recherche expérimentale, aurait été facilité si le milieu avait été délimité à une ou à quelques écoles par exemple, si la population avait été homogène, l'action entièrement décidée, planifiée et contrôlée, avec la présence d'un groupe contrôle. À l'inverse, nous avons favorisé des approches de types global, systémique, interdisciplinaire. Nous avons accepté l'émergent, l'imprévu, avons même encouragé l'inédit. Les opportunités de prouver que les résultats obtenus étaient causés par les actions mises en œuvre étaient difficiles dans le contexte de cette recherche. Toutefois, les multiples sources et modes de collecte de données qui furent utilisés augmentent significativement le caractère crédible et plausible du lien possible entre les résultats observés et les actions menées.

**L'appropriation des conditions de la recherche-action par le milieu scolaire** fut l'une des principales limites d'ordre pratique parmi celles rencontrées. Cela résulte des difficultés

inhérentes à la recherche en milieu scolaire où les conditions méthodologiques doivent être souvent renégociées, particulièrement en contexte de recherche collaborative qui est l'essence même de la recherche-action. À ce titre, nous avons eu à composer sans cesse avec le point de vue des praticiens et avec les contraintes et les ressources de toute la communauté de pratique dans laquelle ces praticiens s'inscrivaient. Nous faisons référence, par exemple, aux structures organisationnelles, aux normes et aux règles de fonctionnement. Les instances étaient nombreuses : commission scolaire, direction des services éducatifs, directions d'école, équipes écoles, dont le niveau de cautionnement de la recherche et la qualité de l'adhésion différaient, favorisant ou restreignant les possibilités d'actions. Et le point de vue des acteurs et des chercheurs est indissociable de la culture propre au milieu scolaire et de celle propre au milieu scientifique.

Aussi, il faut rappeler que l'initiative de cette recherche prend son origine dans une volonté administrative. Dans le cadre particulier d'une recherche de type action, lorsque la volonté de changement ne provient pas des individus à la base de l'organisation, mais émane de la direction générale, le processus de mobilisation et d'engagement est plus difficile à obtenir. Une partie importante de la démarche de recherche a été consacrée à expliquer sa pertinence, à vaincre des résistances, à accepter des indifférences et à mobiliser. Mais il faut admettre que les énergies dépensées à faire naître la confiance, à donner le goût du changement, du mouvement, de la réflexion ont été du temps de moins accordé à l'action. Le temps qui lui fut alors consacré s'en est trouvé réduit d'autant.

### *Le contexte éducatif associé à la recherche-action*

**Le contexte éducatif** particulier qui a accompagné toute la démarche de recherche est une autre limite pratique ayant balisé le chemin des vœux et des possibles. Nous ne reviendrons pas sur les composantes de ce contexte (voir la section 1.6), mais si nous avons eu le choix du moment, il est fort probable que nous aurions évité que la recherche se vive parallèlement à la fusion des commissions scolaires. Nous aurions certes tenté d'esquiver également le renouvellement de la convention collective de travail du personnel enseignant. De plus, nous aurions choisi de préférence une époque d'opulence où des sommes nouvelles pouvaient être

consenties à l'expérimentation de mesures d'aide adressées aux jeunes en difficulté d'apprentissage. Au contraire, la recherche s'est déroulée dans un contexte de restriction budgétaire où les personnes qui ont accepté de faire plus ou autrement les choses, l'ont fait sans nouvelles sommes d'argent, en ayant encore moins de ressources.

### *L'objet et la durée de la recherche*

**L'objet de cette recherche**, c'est-à-dire la problématique de l'échec scolaire, est un processus complexe, compte tenu des multiples variables qui entrent en ligne de compte et de l'interaction de plusieurs systèmes. Ce qui est complexe et a pris des années à se construire, ne peut être facilement défait. Il faut plus que quelques mois pour y remédier. **La durée de la recherche** a été de trois ans, **mais la durée formelle de l'action** visant à expérimenter des mesures d'aide à l'apprentissage s'est limitée à l'équivalent de 12 mois environ. Dans une entreprise de changement, il ne faut jamais négliger le temps requis à la compréhension du problème et à la mobilisation des personnes en vue de l'action. Dans le milieu scolaire, le temps prévu pour comprendre, mobiliser, choisir, planifier, implanter, évaluer et rendre compte des résultats de son action est minime. Les arrêts pédagogiques ont des agendas tellement planifiés à l'avance qu'ils permettaient difficilement l'ajout de contenus touchant à la recherche-action. Dans ce contexte, ce qui nous apparaissait une libéralité en terme de durée est vite devenu notre pire limite pratique. Cette année, pour la première fois, nous avons vu des milieux expérimenter des mesures nouvelles et entreprendre une réflexion sur des pratiques en salle de classe en s'inscrivant dans le cadre de la recherche. En fait, nous les avons accompagnés dans une forme de diagnostic, de remise en question et d'évaluation de certaines pratiques et nous les avons aidés à prendre de judicieuses décisions d'action pour l'an prochain. Cependant, à l'automne 2000, ces milieux vont implanter le fruit de leur démarche réflexive sans soutien externe formel sur le plan de l'implantation et de l'évaluation des mesures d'aide renouvelées. De plus, nous savons qu'un soutien de ce type, à l'intérieur du milieu scolaire, fait partie des services ayant subi des cures d'amaigrissement au fil des années. Il est tentant de rêver à ce que nous aurions pu réaliser avec ces milieux en changement si nous avions disposé de cinq ans au lieu de trois ans. De la même façon, nous sommes préoccupés de la poursuite et de la consolidation de ce changement, en

mesurant toute la fragilité et sachant bien la solitude qui accompagne souvent les démarches qui se veulent novatrices.

### *Les choix méthodologiques et les orientations théoriques de départ ayant guidé l'action*

Cette recherche a fondé son action sur des **choix méthodologiques** de départ dont un des plus importants a été de s'adresser à une population vaste et plurielle plutôt que restreinte et singulière. Nous aurions pu choisir en effet de réaliser cette recherche dans une ou deux écoles déjà convaincues de sa pertinence et de sa nécessité, mais notre dessein était autre. Nous voulions susciter l'engagement de toutes les écoles du secteur concerné. Ce mouvement, qui a effectivement pris naissance, était fragile, lent et même inexistant dans certains lieux, plus fort et prompt dans d'autres, dans le respect du rythme propre à chaque intervenant, à chaque milieu et à chaque direction. Nous avons également, dès l'étape du diagnostic, identifié dans les écrits scientifiques les **orientations théoriques** associées à une action efficace. Comme nous n'avions aucun pouvoir quant aux contenus des mesures d'aide, nous avons insisté auprès des milieux sur la présence au cœur de leur action de ces fondements ou conditions associés à une action efficace, de même que sur les exigences associées à la démarche de recherche. Nonobstant cela, certains projets tels que mis en œuvre dans le cadre de la recherche ne comportaient que très peu de ces conditions dites gagnantes, réduisant de par le fait même leur potentiel de changement. Il s'agit d'une limite que nous qualifions de théorique. Et cela ne tenait pas d'abord à l'ignorance, à l'incompétence, à l'indifférence ou à la mauvaise volonté des personnes ou des milieux, mais souvent aux multiples contraintes associées au contexte éducatif. Même si l'on sait pertinemment qu'un ratio allégé, une fréquence accrue, un matériel adapté, une stabilité dans les ressources humaines, augurent en faveur de l'efficacité de l'intervention, encore faut-il avoir les moyens de ses rêves. Qui a dit : « à quoi sert de savoir ce qu'il y a lieu de faire si on n'a pas les moyens pour le faire »?

Peut-être qu'en insistant autant sur le processus entourant l'action (vouloir, choisir, planifier, implanter et évaluer), avons-nous sacrifié à l'originalité du contenu. Les mesures qui ont été expérimentées n'avaient rien de singulier pour la plupart. Elles avaient par contre l'avantage de ne pas obliger à de grands revirements des habitudes, des pratiques ou des

mentalités, de ne pas se situer à l'opposé de ce qui existait déjà et d'instaurer une culture de la planification et de l'évaluation.

Parmi les autres choix théoriques de départ, nous avons opté pour l'approche directe aux jeunes en difficulté scolaire dans les matières de base. En privilégiant cette cible, nous faisons le choix d'une approche curative plus que préventive. Il est probable que ceci ait contribué à encourager la mise en place de mesures d'aide à l'extérieur de la salle de classe plutôt qu'au sein de la classe. Une pédagogie de soutien, de nature curative, révisée et améliorée s'est implantée, laissant inexplorée ou presque la pédagogie diversifiée en salle de classe à caractère davantage préventif. Les activités de récupération pédagogique ou d'orthopédagogie en sont des exemples. Ces mesures, bien qu'elles aient eu des effets au niveau des résultats scolaires des jeunes participants, ont peu influencé les pratiques pédagogiques des enseignants à l'intérieur de la classe. Quelques expériences de ce type seulement ont été expérimentées dans le cadre de cette recherche.



## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons et nous interpréterons les résultats en rapport avec l'évaluation d'implantation et l'évaluation des effets des actions. Avant de présenter les résultats, voyons de quelle façon le milieu a appliqué **le protocole d'évaluation au cours de la troisième année de la recherche**. En fait, tout le chapitre des résultats est directement influencé par la qualité de la participation du milieu à l'application du protocole d'évaluation. Le protocole d'évaluation est constitué des instruments identifiés dans les tableaux 3.4 et 3.5 du chapitre précédent.

#### **L'application du protocole d'évaluation**

Dans l'ensemble, nous remarquons que l'application du protocole fut fidèle à ce qui avait été décidé. Les modes de collecte et les échéanciers ont été respectés en général. Le seul instrument pour lequel ont persisté des difficultés est l'outil de suivi dans la section des données sur la clientèle qui a participé à l'activité. La collecte de ces données dans le sens souhaité, quant à la forme et au contenu, a requis beaucoup de supervision de la part de l'équipe de recherche et de la direction des services éducatifs de la commission scolaire. Certaines informations ont demandé de fréquentes clarifications, principalement celles reliées aux étapes de fréquentation de l'activité, à savoir à quelles étapes le jeune a participé à la mesure d'aide et a-il été présent à chaque activité. De plus, parfois le nombre de présences réelles à l'activité par rapport au nombre de périodes offertes ainsi que certains résultats scolaires demandaient à être vérifiés. À ce sujet, la principale difficulté que nous avons rencontrée et sur laquelle nous avons dû exercer une grande vigilance est la suivante : la variation dans la forme des résultats, ce qui nous empêchait parfois d'établir une comparaison. À titre d'exemple, à l'étape 2, les résultats en français étaient présentés pour le volet lecture alors qu'à l'étape 3, ils concernaient le français global, la présence des résultats scolaires de jeunes qui n'ont pas participé ou l'absence des résultats scolaires de jeunes qui ont participé, les données inconstantes, par exemple les données de l'étape 2 telles que fournies à l'étape 2 qui ne concordaient plus exactement aux données de l'étape 2 telles que fournies à l'étape 4, et enfin quelques élèves participants ne correspondaient pas à la clientèle en difficulté. Leurs résultats scolaires dans la matière concernée par la mesure

d'aide étaient au-delà de 80 %, et ce, dès le début de leur participation. Heureusement, ce constat vaut seulement pour quelques activités de récupération pédagogique.

Nous avons recommandé, à l'issue de la 2<sup>e</sup> année de recherche, que les directions d'école et les intervenants qui s'impliqueraient dans la démarche de recherche au cours de la 3<sup>e</sup> année s'engagent formellement à appliquer le protocole d'évaluation, de façon à respecter les exigences scientifiques de la recherche. Nous considérons que le milieu a pris en compte cet avis. Comme nous le disions dans le chapitre 2 traitant de l'évaluation, le choix d'un protocole d'évaluation doit tenir compte des contraintes pratiques, par exemple les ressources disponibles, et des contraintes éthiques liées au type et au milieu d'intervention. Nous y lisons à ce sujet que les contraintes les plus fréquentes associées à l'évaluation sont l'absence de soutien et d'encadrement de la part des responsables de l'évaluation, le manque de suivi dans l'application des instruments, le manque d'outils de collecte adaptés à la réalité pratique du milieu et l'incompréhension de la finalité de l'évaluation. Nous croyons que dans le cas de cette recherche, le soutien et l'encadrement fournis par l'équipe de recherche et la direction des services éducatifs furent importants et continus. De plus, le fait de recueillir à chaque étape les données nous a permis de mieux contrôler la rigueur et la pertinence de celles-ci et de faire les suivis qui s'imposaient afin de corriger certaines situations. Il faut admettre cependant que ce fut une tâche excessivement fastidieuse bien que nécessaire. Aussi, nous avons procédé à la rationalisation du nombre d'instruments de même qu'à la révision de leur contenu. Enfin, il est fort probable que l'élément qui a le plus facilité l'application du protocole durant la troisième année est le fait d'avoir offert un suivi différencié des projets. De cette façon, tous les projets ou presque ont été évalués au niveau de leurs impacts, mais seuls quelques-uns l'ont été sur le plan de leur implantation, ce qui a grandement contribué à réduire les exigences de la collecte de données pour une majorité d'enseignants.

Voyons maintenant les résultats en rapport avec l'évaluation de l'implantation et des effets des actions suivies au cours de la troisième année de la recherche.

## 4.1 Sur le plan de l'implantation

Six instruments (voir tableau 3.4) servent principalement à rendre compte de l'évaluation de l'implantation. Par contre, seuls quatre projets ont fait l'objet d'un suivi de ce type. Nous présenterons les données découlant de l'évaluation de l'implantation pour chacun de ces projets. Lors de la présentation des données issues de l'évaluation de l'implantation (ou des résultats dans le cas de l'évaluation des effets), nous n'allons pas identifier l'école, l'intervenant ou la clientèle auxquels se rattachent les projets, dans un souci de respecter l'anonymat et la confidentialité entourant les mesures d'aide. En effet, à la différence de l'an dernier où, lorsque nous rendions compte de la mesure d'aide « récupération pédagogique » par exemple, nous avions 32 projets de ce type, cette année, chaque projet suivi au niveau de son implantation est unique et distinct, d'où la nécessité d'un traitement individualisé. Les projets évalués sur le plan de leur implantation sont « Le Groupe 116-05 », « La récupération au secondaire, c'est pour moi », « Sur la même longueur d'ondes » et « Diffusion de productions d'élèves ».

### 4.1.1 Le Groupe 116-05

Deux instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide « Le Groupe 116-05 » : l'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de sa mise en place et le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante. Nous allons présenter les données associées à l'application de chacun de ces instruments. Par la suite, nous présenterons les résultats *d'un sondage réalisé auprès des parents des élèves du Groupe 116-05* par les enseignants responsables. L'initiative de l'application de ce questionnaire de même que sa confection relèvent de ces derniers.

A) Entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place de la mesure d'aide

L'entrevue individuelle a d'abord permis de recueillir des données générales sur la mesure d'aide telles que le but général, l'objectif spécifique, la clientèle cible, les matières visées, l'horaire et le calendrier, le rôle attendu des personnes responsables et diverses autres

caractéristiques en lien avec la mesure. Par la suite, trois thèmes ont été interrogés : les difficultés rencontrées, les effets anticipés de cette mesure et enfin les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000.

### *Données générales sur la mesure d'aide*

Le but général : permettre à un groupe de jeunes ayant réussi leur sixième année, mais identifiés à risque d'éprouver d'importantes difficultés scolaires à leur arrivée au secondaire et de réussir leur secondaire 1, le but ultime étant de les amener vers un diplôme d'étude professionnelle (DEP) en secondaire 3.

L'objectif spécifique : la moitié des jeunes inscrits dans le Groupe 116-05 réussiront leur secondaire 1 et pourront réintégrer un secondaire 2 régulier l'an prochain. Les jeunes n'ayant pas réussi leur secondaire 1 intégreront, quant à eux, un secondaire 1 régulier.

La clientèle cible : des jeunes (N= 20 jeunes dont 7 garçons et 13 filles) identifiés à risque sur la base de leur moyenne générale pour l'année 1998-1999. Celle-ci se situait entre 60 et 65 %. Aux fins du classement, les jeunes du Groupe 116-05 sont considérés comme inscrits dans un cheminement particulier temporaire.

Les matières visées : toutes celles habituellement prévues au programme régulier de secondaire 1, mis à part les cours d'écologie et de géographie qui ont été retirés afin d'augmenter les heures dispensées dans deux matières de base, soit le français et les mathématiques.

L'horaire et le calendrier : rien de particulier ne caractérise le Groupe 116-05, si ce n'est la grille horaire qui accorde à deux matières dites essentielles, soit le français et les mathématiques, 10 périodes par cycle de 9 jours au lieu des 6 habituelles prévues, grâce au retrait de deux autres matières, soit l'écologie et la géographie. L'année scolaire a débuté et s'est terminée dans le respect du calendrier régulier. Une attention est également portée aux élèves du Groupe 116-05 afin de les inclure dans les activités pédagogiques ou autres prévues à l'horaire habituel des élèves de secondaire 1.

Le rôle attendu : le rôle attendu des intervenants responsables de l'implantation de la mesure consiste à ce que deux enseignants tuteurs se partagent 24 périodes d'enseignement sur les 36 périodes que comporte la grille horaire, ceci afin d'assurer une plus grande stabilité auprès des jeunes. Leur tâche n'est pas différente de celle normalement effectuée, si ce n'est que la relation éducative maître / élève prend beaucoup d'importance de même que celle entre les deux tuteurs (harmonisation des pratiques, échanges constants à propos du groupe, ajustements, etc.). Abstraction faite du matériel utilisé en mathématiques, le matériel didactique est le même qu'au secteur régulier.

Autres caractéristiques : en regard de certains aspects en lien avec la mesure, nous observons que l'environnement physique est amélioré dans le sens où le local de classe est plus spacieux et les jeunes disposent d'une petite pièce de travail attenante à celui-ci où sont disposés 4 ordinateurs. Le ratio de jeunes a été diminué par rapport au ratio que l'on retrouve habituellement dans une classe de secondaire 1 (le groupe est composé de 20 jeunes alors qu'il aurait dû être de 28 à 30 jeunes). Le nombre de rencontres avec les parents au moment de la remise des bulletins a été augmenté à trois au lieu des deux normalement prévues afin de maintenir un contact plus régulier avec ceux-ci. Aussi, lors des arrêts pédagogiques, un moment est prévu pour faire le point sur le fonctionnement et l'évolution du groupe de jeunes avec les autres membres du personnel scolaire.

### *Difficultés rencontrées*

Dans le cadre de l'implantation de la mesure d'aide, certaines difficultés sont survenues. En effet, il n'est jamais facile d'implanter un projet qui s'éloigne des normes habituelles touchant le ratio, la confection des groupes, la tâche de travail ou certains autres aspects qui sont réglementés sur le plan de la convention collective de travail des enseignants. Dans le cas du Groupe 116-05, les embûches qui auraient pu surgir sur le plan syndical ont pu être évitées, car les autres membres du personnel scolaire étaient favorables à l'implantation de cette mesure d'aide, chacun y voyant des effets positifs sur le plan de son travail, par exemple des groupes plus homogènes et une clientèle moins lourde.

### *Effets anticipés de la mesure*

Certains effets sont observés chez les jeunes qui participent à la mesure. Certains y gagnent en maturité, éprouvent plus de motivation et d'intérêt, sont conscients de la chance que représente pour eux le Groupe 116-05. Par contre, certains se sentent dévalorisés d'être dans le Groupe 116-05.

### *Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, les éléments suivants seraient à conserver : la flexibilité dans les entrées et sorties possibles d'élèves au sein du groupe, car cela permet de rectifier des situations problématiques (mauvais classements, jeunes non volontaires); l'équipe formée de deux enseignants tuteurs avec des forces complémentaires et qui collaborent étroitement est un atout à maintenir; des exigences élevées envers les élèves; l'attention particulière portée aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage; le soutien de la direction d'école; l'adhésion obtenue des enseignants responsables du groupe et du personnel scolaire à cette mesure particulière d'aide. Par contre, certains éléments seraient à modifier : le développement d'une image stigmatisante (non perçue comme positive) autour du Groupe 116-05; un matériel plus adapté aux capacités des jeunes en français; un classement<sup>11</sup> des élèves plus rigoureux de façon à éviter des classements inopportuns (ex. : élèves trop faibles). Aussi, des éléments demeurent préoccupants : le niveau de difficulté des examens de fin d'année pour les jeunes; le passage en secondaire 2 des élèves qui réussiront leur secondaire 1 et leur adaptation aux normes régulières après avoir bénéficié de normes spéciales au sein du Groupe 116-05.

### **B) Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante**

Dix-huit participants ont répondu au questionnaire : 5 garçons et 13 filles. Cependant un questionnaire a dû être retiré, car la jeune fille avait omis de répondre à 17 questions, ce qui

---

<sup>11</sup> A cet égard, il existe maintenant dans cette école un comité de classement pour les élèves qui font la transition primaire / secondaire. Sur ce comité, siègent les directions et des représentants des enseignants de 6<sup>e</sup> année et de secondaire 1 des écoles concernées par la transition.

ramène le nombre de répondants à 17 sur une possibilité de 20 (85 %). Le questionnaire comportait 44 questions au lieu des 46 habituelles, les questions 8 et 26 ayant été jugées inadéquates dans le contexte de cette mesure d'aide, et l'échelle de réponses possibles à chacune variait de 1 à 4 (faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai), 4 signifiant toujours le degré maximum de satisfaction. Le tableau 4.1<sup>12</sup> présente les résultats de l'appréciation des actions par les élèves participant au groupe 116-15.

Trente-quatre éléments sur 44 ont fait l'objet d'une appréciation se situant entre la moyenne de 3,00 et celle 4,00, ce qui représente un taux de 77 %. Cela signifie que les jeunes considèrent ces éléments plutôt vrais ou vrais. Par contre, 10 éléments sur 44, ce qui représente 23 %, se situent en dessous du seuil de 3,00. Cela signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux; il s'agit des questions 11, 15, 16, 21, 23, 30, 32, 40, 43, et 44. La question 11 (Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère être aidé(e) à l'extérieur de la classe) et la question 15 (J'ai hâte d'aller à mes cours depuis que je suis dans le groupe 05) se situent même sous le seuil de 2,00. Le tableau 4.2 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus (les numéros associés aux questions se rapportant à chaque catégorie sont identifiés entre parenthèses). Nous constatons que trois catégories sont légèrement sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories « Motivation du jeune vis-à-vis le groupe 05 », « Progrès réalisé grâce au groupe 05 » et « Certains aspects techniques groupe 05 ». Le tableau 4.3 compare l'appréciation de l'activité selon la variable « sexe des participants ». Nous avons utilisé le test non paramétrique de Mann – Whitney étant donné le nombre restreint d'élèves. Suite à l'application d'une correction de Bonferroni, aucun résultat n'est significatif ( $p = .05$ ). Nous observons cependant une tendance en ce sens pour les éléments se rapportant aux différents savoirs de l'intervenant, les filles s'estimant moins satisfaites à ce sujet que les garçons. L'appréciation globale qu'en font les filles est moins élevée que celle des garçons sans que cette différence soit significative cependant. En ce qui a trait à l'appréciation globale des activités, les filles ont une moyenne de 3,04 et les garçons, une moyenne de 3,41. L'appréciation globale, sans égard au sexe, est de 3.15.

---

<sup>12</sup> Nous tenons à rappeler la signification des lettres qui peuvent apparaître dans les divers tableaux inclus dans ce rapport. Le N signifie le nombre de personnes, le S veut dire la somme, le M équivaut à la moyenne, le E-T a rapport à l'écart-type et le RG est le rang obtenu.

**Tableau 4.1**

L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants (N = 17)

<b>Questions concernant l'activité</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
1. Les personnes responsables du groupe 05 m'encouragent à réussir.	3.53	0.72
2. J'aime faire partie du groupe 05.	3.47	1.01
3. Je suis content(e) de mon effort dans le groupe 05.	3.71	0.47
4. Mes parents et les personnes responsables se parlent de mes progrès et de mes difficultés depuis que je suis dans le groupe 05.	3.35	0.79
5. La possibilité de faire partie du groupe 05 est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	3.24	0.90
6. Les personnes responsables du groupe 05 sont dynamiques.	3.35	0.86
7. J'ai moins de difficultés à l'école depuis que je suis dans le groupe 05.	3.12	1.11
8. Données non disponibles.	ND	ND
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je suis dans le groupe 05.	3.06	1.14
10. Durant les cours, les personnes responsables utilisent différents moyens pour m'aider à comprendre.	3.59	0.62
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que je sois dans le groupe 05.	2.88	0.93
12. Je sens que les personnes responsables du groupe 05 s'intéressent à moi.	3.00	0.87
13. Je demande facilement de l'aide durant les cours.	3.24	0.90
14. Les personnes responsables partagent leur temps également entre tous les élèves du groupe 05.	3.71	0.47
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère être aidé(e) <b>à l'extérieur de la classe.</b>	1.41	0.80
16. À l'école, les jeunes qui sont inscrits dans le groupe 05 sont vus comme des chanceux.	2.88	1.22
17. Durant leurs cours, je me sens compris(e) par les personnes responsables.	3.18	0.81
18. Les personnes responsables ont un bon contrôle du groupe durant leurs cours.	3.41	0.87
19. Durant leurs cours, les personnes responsables me donnent des trucs pour bien faire mon travail.	3.47	0.62
20. La durée d'une période de cours est satisfaisante.	3.44	1.03
21. Lorsque je suis absent(e), les personnes responsables s'inquiètent de mon absence.	2.38	0.96
22. Depuis que je suis dans le groupe 05, je suis plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	3.44	1.03
23. Mon père s'intéresse à ce que je vis dans le groupe 05.	2.71	1.05
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires depuis que je suis dans le groupe 05.	3.29	1.05



25. Les personnes responsables du groupe 05 croient que je peux réussir à l'école.	3.82	0.39
26. Données non disponibles.	ND	ND
27. Je travaille mieux en classe depuis que je suis inscrit au groupe 05 (je sais ce que je dois faire, j'ai plus de trucs, mon travail est plus propre, etc.).	3.00	1.06
28. Mes parents savent comment cela se passe dans le groupe 05.	3.53	0.80
29. Durant les cours, les personnes responsables vérifient souvent si je comprends bien la matière enseignée.	3.47	0.72
30. J'aime davantage l'école depuis que je fais partie du groupe 05.	2.00	1.06
31. Durant les cours, je reçois vraiment de l'aide pour mes difficultés.	3.65	0.61
32. Les personnes responsables me demandent mon avis sur la façon d'améliorer le fonctionnement du groupe 05.	2.31	1.08
33. Ma mère s'intéresse à ce que je vis dans le groupe 05.	3.06	1.03
34. Je travaille fort pendant les cours.	3.31	0.70
35. Les personnes responsables expliquent bien leurs matières.	3.56	0.63
36. Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je suis dans le groupe 05.	3.00	1.21
37. Faire partie du groupe 05 pendant une année est suffisant pour me permettre de régler mes difficultés scolaires.	3.18	1.01
38. Je sens que les personnes responsables sont bien préparées pour s'occuper du groupe 05.	3.47	0.80
39. Je sens que les personnes responsables m'aiment bien même si j'ai des difficultés à l'école.	3.12	0.99
40. Le local de classe du groupe 05 est confortable.	2.71	0.85
41. Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés de s'inscrire dans le groupe 05.	3.65	0.86
42. Les personnes responsables répondent bien à mes questions durant leurs cours.	3.24	0.83
43. J'ai hâte d'aller à mes cours depuis que je suis dans le groupe 05.	1.69	0.95
44. Mes parents m'ont encouragé à demeurer dans le groupe 05.	2.88	0.93
45. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère être aidé(e) <b>à l'intérieur de la classe.</b>	3.53	1.07
46. Les personnes responsables sont toujours prêtes à m'aider durant leurs cours.	3.71	0.47

**Tableau 4.2**

L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants  
selon un regroupement par catégories de contenus (N = 17)

<b>Catégories de contenus</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
<i>Intervenant</i>		
Savoir-être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3.27	0.48
Savoir-faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3.38	0.52
Savoir (35, 38, 42)	3.39	0.68
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3.07	0.49
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	2.98	0.74
Participation (3, 13, 34)	3.43	0.55
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2.97	0.91
<i>Technique</i> (5, 15, 16, 20, 37, 40, 45)	2.90	0.39
Appréciation globale	3.15	0.39

**Tableau 4.3**

L'appréciation du Groupe 116-05 par les élèves participants  
selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus (N = 17)

<b>Catégories de contenus</b>	<b>Garçons (N= 5)</b>		<b>Filles (N= 12)</b>		<b>t</b>	<b>p</b>
	<b>M</b>	<b>É.-T.</b>	<b>M</b>	<b>É.-T.</b>		
<i>Intervenant</i>						
Savoir-être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3.67	0.24	3.10	0.46	8.00	0.02
Savoir-faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3.74	0.19	3.23	0.54	8.00	0.02
Savoir (35, 38, 42)	3.93	0.15	3.17	0.69	7.50	0.02
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3.33	0.62	2.96	0.41	20.50	0.31
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2, 41, 43)	2.87	1.26	3.03	0.46	30.00	0.99
Participation (3, 13, 34)	3.73	0.43	3.30	0.56	17.50	0.17
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	3.14	1.24	2.89	0.79	21.50	0.37
<i>Technique</i> (5, 15, 16, 20, 37, 40, 45)	3.03	0.40	2.85	0.39	21.50	0.36
Appréciation globale (1 à 46)	3.41	0.44	3.04	0.33	16.50	0.15

En conclusion, nous constatons que dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale des mesures d'aide par les élèves participants est élevé. Les catégories de contenus recevant le plus haut taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont sans contredit les catégories « Participation du jeune » et toutes celles en lien avec les différents « savoirs » des intervenants responsables. Celles recevant le plus faible taux d'appréciation sont « Motivation du

jeune », « Progrès réalisé » et « Technique ». Ce n'est rien d'alarmant cependant, mais comme nous sommes en évaluation d'implantation, il est intéressant de retenir ces catégories afin d'y porter une attention. Les éléments individuels qui ont obtenu le moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée sont les suivants :

- Mes parents m'ont dit que c'est important que je sois dans le groupe.
- Mes parents m'ont encouragé à demeurer dans le groupe 05.
- Mon père s'intéresse à ce que je vis dans le groupe 05.
- Les personnes responsables me demandent mon avis sur la façon d'améliorer le fonctionnement du groupe 05.
- Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère être aidé(e) à l'extérieur de la classe.
- À l'école, les jeunes qui sont inscrits dans le groupe 05 sont vus comme des chanceux.
- Lorsque je suis absent(e), les personnes responsables s'inquiètent de mon absence.
- J'ai hâte d'aller à mes cours depuis que je suis dans le groupe 05.
- J'aime davantage l'école depuis que je fais partie du groupe 05.
- Le local de classe du groupe 05 est confortable.

Nous nous sommes demandés comment il se faisait que la catégorie « parents » ne fasse pas partie des catégories sous le seuil de 3.00 étant donné la présence de plusieurs éléments insatisfaisants les concernant. En fait, nous croyons que l'explication tient à la qualité de l'information acheminée aux parents (Mes parents et les personnes responsables se parlent de mes progrès et de mes difficultés depuis que je suis dans le groupe 05 et Mes parents savent comment cela se passe dans le groupe 05). Il y aurait certainement lieu d'intervenir sur le plan de l'image que les parents se font du groupe 05, de l'intérêt et de l'encouragement qu'ils manifestent à l'égard de leur enfant inscrit dans le groupe 05. De plus, nous observons que le fait d'être dans le groupe 05 n'a pas forcément d'effet sur la motivation et le plaisir d'aller à l'école, mais là n'était pas le but principal poursuivi par cette mesure d'aide. Enfin, les garçons et les filles ne se distinguent significativement à aucune question bien que ces dernières s'estiment moins satisfaites que les garçons pour les éléments se rapportant aux différents savoirs de l'intervenant. En général, nous observons que les garçons apprécient plus être dans le Groupe 116-05 que les filles.

Avant de terminer la présentation des données associées à l'évaluation de l'implantation du Groupe 116-05, nous aimerions ajouter, en guise de complément d'information, les résultats d'un sondage réalisé auprès des parents des élèves du Groupe 116-05 par les enseignants

responsables. Les questions, au nombre de cinq, recueillaient la perception des parents sur les aspects suivants en lien avec leur jeune : l'intérêt manifesté pour l'école cette année comparé à l'intérêt manifesté l'an dernier; la valorisation et la confiance en soi; l'acquisition des notions nécessaires à la poursuite des études; la pertinence de reconduire le projet l'an prochain et enfin la capacité du Groupe 116-05 d'aider les jeunes à progresser. L'échelle de réponses offrait trois choix allant de peu satisfaisant, satisfaisant à très satisfaisant en ce qui a trait aux quatre premières questions. La dernière question offrait le choix suivant de réponses : n'aide pas plus, aide un peu, aide grandement. Seize parents sur 20 ont répondu, ce qui représente un taux de réponse de 80 %. Dans l'ensemble, nous remarquons que le taux de satisfaction aux quatre premières questions est très élevé puisque 67 % se déclarent très satisfaits et 33 % satisfaits. Il en va de même à la dernière question où 81 % affirment que le projet a grandement aidé leur enfant à progresser alors que 19 % disent que le projet a aidé un peu leur jeune à progresser.

En résumé, l'analyse des données résultant de l'entrevue menée auprès des enseignants responsables de l'implantation du Groupe 116-05 et des questionnaires de satisfaction complétés par les jeunes et les parents font apparaître des aspects qui témoignent en faveur de la poursuite de cette mesure d'aide. En premier lieu, nous observons que les enseignants, les parents et les jeunes, en particulier les garçons, sont satisfaits de la mesure et optimistes envers le potentiel d'aide qu'elle représente. Nous constatons aussi que cette mesure constitue une alternative au redoublement et aux parcours actuels de scolarisation pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage autres que ceux que nous connaissons sous le titre de cheminements particuliers de formation. De plus, parmi ses caractéristiques propres se trouvent plusieurs des conditions habituellement associées à l'efficacité de l'aide offerte aux jeunes en difficulté : la stabilité du personnel enseignant, l'intensité, un ratio allégé, l'engagement de l'enseignant, une relation éducative maître / élève de qualité, la croyance en la forme d'aide, une dynamique interactive entre l'enseignant et ses élèves, une collaboration entre les enseignants, le soutien de la direction d'école, etc. Le Groupe 116-05 est, à notre sens, la première mesure d'aide à être implantée dans le cadre de la recherche qui se situe dans le champ de la prévention en visant d'une part, le renouvellement des stratégies d'enseignement en salle de classe comme le ratio, l'organisation du groupe, le contenu, la grille-horaire, le programme, l'espace, le contenu d'apprentissage et, d'autre part, l'intensité et la qualité de l'encadrement des jeunes qui arrivent au secondaire. Par

ailleurs, la préoccupation exprimée par la direction d'école et les enseignants titulaires à l'effet de protéger l'image de cette mesure est des plus pertinentes. Nous ne dirons jamais assez à quel point il faut entourer le jeune de prédictions positives le concernant et concernant son avenir et être vigilants quant au classement précoce et aux prophéties auto actualisantes négatives. Nous émettons un doute cependant sur les effets à moyen terme de cette mesure chez la clientèle participante. Le séjour de ces jeunes au sein du Groupe 116-05 les aura-t-il préparés à l'affrontement d'un secondaire 2 régulier l'an prochain? Nous croyons voir dans le but ultime de ce parcours, qui est l'obtention d'un diplôme d'étude professionnelle (DEP) en secondaire 3, une forme de contradiction avec l'objectif qui est la réintégration du secondaire 2 régulier. Ne faudrait-il pas envisager une forme de cheminement particulier s'échelonnant sur plus d'une année et menant la clientèle inscrite à l'obtention d'un secondaire 3? En dernier lieu, 60 % des jeunes inscrits dans le Groupe 116-05 ont réussi leur secondaire 1 et pourront réintégrer un secondaire 2 régulier l'an prochain. Ceci signifie que l'objectif poursuivi fut atteint.

#### 4.1.2 La récupération au secondaire, c'est pour moi

Trois instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide « La récupération au secondaire, c'est pour moi » : l'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de sa mise en place, l'entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante et l'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide. Nous présenterons les données associées à l'application de chacun de ces instruments.

##### A) L'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de la mise en place de la mesure d'aide

L'entrevue individuelle a d'abord permis de recueillir des données générales sur la mesure d'aide telles que le but général, l'objectif spécifique, la clientèle cible, les matières visées, l'horaire et le calendrier, le rôle attendu de la personne responsable et diverses autres caractéristiques en lien avec celle-ci. Par la suite, trois thèmes ont été interrogés : les difficultés rencontrées, les effets anticipés de cette mesure et enfin les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000.

## *Données générales sur la mesure d'aide*

Le but général : amener les élèves en situation d'échec scolaire dans une ou plusieurs matières à participer aux cours de récupération offerts à l'école et obtenir l'appui des parents au regard des difficultés scolaires de leurs jeunes et des mesures d'aide offerte. L'originalité de la mesure repose sur la tâche d'encadrement accomplie par une personne auprès des élèves ciblés et de leurs parents afin de faire connaître la mesure d'aide et d'en promouvoir la fréquentation. En somme, il s'agit d'augmenter la participation aux cours de récupération de même que la confiance des élèves dans le potentiel d'aide de cette mesure avec la collaboration des parents.

L'objectif spécifique : les jeunes augmenteront leurs résultats scolaires ou, à tout le moins, obtiendront la note de passage de 60 % dans les matières où ils sont en échec d'ici la fin de l'année scolaire.

La clientèle cible : les jeunes en situation d'échec, c'est-à-dire qui ont 59 % et moins dans une ou plusieurs matières, de la première à la cinquième secondaire. Outre d'être en situation d'échec, les jeunes doivent répondre à d'autres conditions d'éligibilité : avoir remis tous leurs travaux scolaires dans le temps prescrit, avoir un comportement adéquat en classe (retards, absences, participation, etc.) et se présenter à cinq cours de récupération durant l'étape. En fait, 111 jeunes ont participé à au moins une récupération dont 63 garçons et 48 filles. Nous savons également que le tiers d'entre eux participaient à la récupération dans deux matières différentes.

Les matières visées : les mathématiques, le français et l'anglais;

L'horaire et le calendrier : le travail à l'encadrement de la récupération a débuté à la deuxième étape de calendrier scolaire et s'est terminé à la fin de la quatrième étape. Quant aux cours de récupération eux-mêmes, ceux-ci étaient offerts une fois par cycle de 9 jours sur l'heure du dîner, à partir du 19 novembre jusqu'au premier juin. Certains cours, environ 20 %, étaient offerts après la classe et certains autres, environ 5 %, le samedi matin. Chaque période de récupération durait 60 minutes.

Le rôle attendu : le rôle attendu de l'intervenant responsable consiste, à l'étape 2, à des rencontres en sous-groupe de 2 ou 3 élèves ciblés durant les heures de classe (début et fin de périodes) afin de les informer sur leur situation scolaire au regard de leurs résultats de la première étape et de la mesure d'aide offerte, soit la récupération pédagogique. Les éléments suivants étaient principalement abordés : les conditions d'éligibilité, l'horaire et les règles de passation. Cent cinquante-deux jeunes ont ainsi été rencontrés. Les rencontres en sous-groupe duraient en moyenne de 10 à 15 minutes chacune. À l'étape 3, le rôle de l'intervenant responsable consiste à des rencontres par groupes-classes afin de relancer l'information sur la mesure et son potentiel d'aide, à des appels téléphoniques aux parents des élèves ne s'étant pas présentés aux cours de récupération durant la deuxième étape (33 appels ont été faits) et à l'occasion, à des rencontres individuelles avec certains élèves référés par la direction ou par un enseignant. À l'étape 4, il poursuit simplement les rencontres individuelles d'élèves. Cinquante-sept élèves au total ont été rencontrés au cours de cette étape dont 72 % l'étaient pour la deuxième fois. Certains ont même été rencontrés à trois reprises. Parmi les autres tâches effectuées, nous retrouvons celles-ci : assurer une meilleure visibilité des cours de récupération, par exemple la publicité dans les locaux de classe, des mémos aux professeurs responsables des cours de récupération, des articles dans le journal local et dans celui de l'école, des messages à la télévision communautaire, des feuilles explicatives et l'horaire des cours de récupération fournis aux parents lors de la remise des bulletins; élaborer la liste des élèves ayant échoué à des matières à chaque étape du calendrier scolaire et devant se présenter aux cours de récupération; rencontrer les professeurs responsables des cours de récupération afin de connaître le nom des élèves qui vont à la mesure d'aide.

Autres caractéristiques : en regard de certains aspects en lien avec la mesure, nous observons que les jeunes, en plus des cours de récupération, avaient l'opportunité de reprendre les examens échoués lors des étapes 1, 2 et 3. Il n'y avait pas de reprise d'examen à l'étape 4 cependant, la récupération offerte à cette étape étant axée sur la préparation des examens de la fin d'année. Si la note obtenue à l'examen de reprise était supérieure à celle obtenue à l'examen précédent échoué, elle se substituait à celle-ci. Toutefois, la nouvelle note ne remplaçait pas la note accordée aux travaux scolaires. Les enseignants titulaires avaient la responsabilité de juger de l'admissibilité des jeunes aux examens de reprise selon qu'ils répondaient aux conditions

d'éligibilité; un maximum de 15 jeunes par groupe étaient admissibles à un cours de récupération. Au-delà de ce nombre, un deuxième groupe était constitué. Aux dires de la personne responsable, la majorité des professeurs concernés par les activités de récupération ont démontré de l'ouverture et ont coopéré, et la plupart des parents rejoins ont également apprécié l'aide et ont sensibilisé leur jeune à l'importance de participer à cette mesure. Par ailleurs, la direction d'école a joué un rôle de support très apprécié.

### *Difficultés rencontrées*

Dans le cadre de l'implantation de la mesure d'aide, certaines difficultés sont survenues. Notons d'abord l'absence de reprise d'examen à l'étape 4. En effet, lorsque les jeunes recevaient leur bulletin de la troisième étape, plusieurs de ceux qui avaient des échecs dans des matières principales se sont découragés, car il n'y avait pas de reprise d'examen à la 4<sup>e</sup> étape des matières échouées à la troisième étape. À ce moment, il est devenu beaucoup plus difficile de motiver les jeunes en difficulté à continuer de participer à la récupération comme si le seul motif de mieux se préparer aux examens de fin d'année, qui reçoivent souvent une pondération de 30 % du total des points recueillis durant l'année, n'était pas suffisant pour justifier leur participation. Les enseignants ont d'ailleurs noté une baisse importante du nombre de jeunes se rendant aux cours de récupération durant la 4<sup>e</sup> étape. L'horaire des rencontres avec les jeunes pose également des difficultés. Ces rencontres, étant donné leur nombre et la disponibilité de la personne responsable de la mesure, ont eu lieu sur le temps de classe sans qu'il soit toujours possible d'éviter que ce soit pendant les cours essentiels. Malgré le fait que les enseignants fussent avisés à l'avance, cette situation mettait dans l'inconfort la personne responsable. Une solution à cela serait de procéder à une entente formelle par niveau scolaire afin que ces rencontres aient lieu durant certains cours précis. De plus, la tâche de la personne responsable de l'implantation de la mesure ayant changé par la suite, il lui a été difficile de répondre entièrement aux exigences associées à son rôle. Enfin, comme dernier élément, nous voulons évoquer le fait que certains jeunes ne venaient pas aux cours de récupération malgré la mesure mise en place. Que faire de plus pour les y amener?



### *Effets anticipés de la mesure*

Certains effets sont observés chez les jeunes qui participent à la mesure :

- Les jeunes prennent conscience plus rapidement de leurs difficultés.
- Il y a augmentation du nombre de jeunes fréquentant les cours de récupération.
- La clientèle participante est véritablement celle visée et que l'on souhaitait voir à l'activité, à l'inverse d'autres années où une partie de la clientèle fréquentant les cours de récupération n'était pas les jeunes en difficulté.
- Les résultats scolaires des jeunes participant aux cours de récupération augmentent (nous y reviendrons dans la section traitant de l'évaluation des effets).
- Le niveau de responsabilisation d'une partie de la clientèle face à sa participation à la mesure d'aide augmente.
- Le niveau d'information des jeunes et des parents et la publicité sur la mesure d'aide augmentent.
- Plus de parents sont au courant de la situation scolaire de leurs jeunes et les encouragent à profiter de l'aide offerte.

### *Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, les éléments suivants seraient à conserver : quelqu'un dont la tâche consiste à informer les élèves en échec scolaire de l'existence des cours de récupération et à les inciter à y participer; les rencontres par sous-groupe (élément déclencheur) dès le début de la 2<sup>e</sup> étape afin d'alerter les jeunes sur la faiblesse de leurs résultats scolaires dans certaines matières; la collaboration des professeurs responsables de la récupération, de la direction d'école, des parents et des jeunes. Par contre, certains éléments seraient à modifier : l'horaire et la fréquence des rencontres en sous-groupe avec les jeunes; le moment de l'identification de la personne responsable. À cet égard, il est suggéré de faire effectuer la tâche par deux personnes au lieu d'une seule afin de contrer l'aspect de solitude autour du rôle et d'accroître l'efficacité de la mesure; l'absence de reprise à l'étape 4 des examens échoués à l'étape 3; les règles d'admissibilité aux cours de récupération qui empêchent des jeunes dont les résultats se situent à la limite de la note de passage d'y assister.

Comme premiers résultats, les données suivantes ont été recueillies à partir de l'outil de suivi rempli par l'intervenante responsable.

Sur les 152 élèves rencontrés au cours de la deuxième étape parce qu'ils étaient en échec sur des matières principales à la fin de l'étape 1, 84 d'entre eux se sont présentés au cours de récupération et aux examens de reprise. Cela représente 55 % des élèves rencontrés. Au total, 114 examens de reprise ont été faits, car certains élèves se sont présentés à plus d'un examen de reprise. De ce nombre, 85 examens, ce qui représente 75 % des examens repris, ont permis de hausser la note de l'élève et dans plus de 60 % des cas, cela a signifié l'atteinte de la note de passage de 60 %. Comparativement aux années antérieures, le nombre d'élèves qui ont assisté aux cours de récupération a considérablement augmenté. Prenons pour preuve à cela que dans plusieurs matières, il a été nécessaire de former un second groupe et d'engager un autre enseignant afin de répondre à la demande, ce qui ne s'était jamais produit. À l'étape 3, 67 élèves ont assisté au cours de récupération et se sont présentés aux examens de reprise. Au total, 98 examens de reprise ont été administrés. De ce nombre, 63 examens, ce qui représente 64 % des examens repris, ont permis de hausser la note de l'élève et dans plus de 60 % des cas, cela a signifié l'atteinte de la note de passage de 60 %. Ces résultats prouvent de toute évidence en faveur du maintien de cette mesure. Des efforts devraient être consentis cependant afin de trouver des solutions aux aspects qui ont soulevé des difficultés.

#### B) L'entrevue de groupe de type nominal avec la clientèle participante

Neuf jeunes ont participé à l'entrevue de groupe. Ils avaient tous été rencontrés par la personne responsable de la mesure d'aide. Rappelons que la mesure interrogée n'était pas les cours de récupération eux-mêmes, mais le travail d'encadrement effectué par la personne responsable auprès des élèves ciblés afin d'augmenter leur participation aux cours de récupération. Voici le contenu de la question nominale de même que le préambule qui l'accompagnait :

Au cours de l'année, tu as rencontré à une ou à plusieurs reprises une personne à propos de tes difficultés scolaires et des cours de

récupération qui te sont offerts. Nous désirons t'interroger à ce sujet afin de savoir ce que cela t'a apporté.

*Question* : selon toi, qu'est-ce que ces rencontres avec cette personne t'ont apporté?

Les jeunes rencontrés ont produit 14 énoncés au cours de l'entrevue. Dans le contexte où 9 jeunes participaient à l'entrevue, les 7 premiers énoncés sont réputés être les plus importants. Le tableau 4.4 informe de la nature des énoncés, du nombre de personnes ayant voté pour l'énoncé (N), de la somme des poids accordés (S), de la moyenne des poids (M), de l'écart-type (E-T) et du rang obtenu (RG). Les énoncés sont présentés par ordre d'importance.

**Tableau 4.4**

Énoncés sur les bienfaits de la mesure d'aide  
« La récupération au secondaire, c'est pour moi »

Énoncés	N	S	M	E-T	RG
Me prendre en main	7	31	4,4	1,13	1
La décision d'aller en récupération	5	20	4,0	1,00	2
Le courage de réussir mes cours	5	19	3,8	2,28	3
La volonté de continuer à travailler	6	19	3,2	2,14	4
Le courage de ne pas lâcher	5	17	3,4	1,82	5
La croyance en ma capacité de passer mon année	4	16	4,0	2,45	6
Des informations sur le fonctionnement de la récupération	5	14	2,8	1,92	7
Prendre conscience de mes difficultés (misère)	4	13	3,3	0,96	8
La croyance en ma capacité de changer mes notes	5	13	2,6	1,14	9
Un bon coup de pouce	3	12	4,0	2,00	10
Ça ne m'a rien apporté, je savais tout cela	2	7	3,5	3,54	11
Des informations sur les règlements et les conditions pour y participer	1	5	5,0		12
Du découragement (difficile de remonter la pente)	1	2	2,0		13
Quelqu'un qui s'informe si je vais toujours à la récupération	1	1	1,0		14

Par ailleurs, deux autres thèmes ont été abordés lors de l'entrevue : les façons d'améliorer les rencontres avec la personne responsable de l'encadrement de la récupération et les façons d'améliorer l'activité de récupération pédagogique en elle-même.

### **Idées pour améliorer les rencontres avec la personne responsable de l'encadrement de la récupération :**

- Qu'il y ait plus de rencontres avec cette personne, dont au moins une par étape
- Que les rencontres soient plus longues et plus détaillées (plus d'information)

### **Idées pour améliorer l'activité de récupération pédagogique :**

- L'offrir après l'école plutôt que le midi
- Revoir la pondération dans le sens suivant : si le jeune obtient 58 ou 59 % à l'examen de reprise, 60 % pourrait lui être accordé comme cela se fait lors des examens réguliers
- Accepter aux cours de récupération et à l'examen de reprise les jeunes qui ont réussi leurs examens avec un résultat se situant légèrement au-dessus de la note de passage (exemple : 60 à 62 %)
- Offrir plus de périodes de récupération dans un cycle de 9 jours
- Rendre les cours de récupération plus « en vie, le fun »
- Approfondir davantage la matière
- Pouvoir poser des questions sur ce que l'on ne sait pas
- Que le professeur donne plus d'explications, mais pas seulement en utilisant le tableau
- Que le professeur donne des trucs pour aider à comprendre
- Que le professeur fasse davantage participer les élèves
- Qu'il y ait deux types de récupération : une sur l'étape précédente (matières échouées et préparation aux examens de reprise) et une sur l'étape actuelle (difficultés rencontrées dans le contenu d'apprentissage prévu durant l'étape). La première servirait à corriger, l'autre à prévenir.

En conclusion, nous constatons que certains des effets observés chez la clientèle participante et attribués à la mesure par la personne responsable de son implantation se voient corroborés par les énoncés recueillis. C'est le cas notamment de l'effet responsabilisant, de l'augmentation de la participation aux cours, de la prise de conscience de ses difficultés et du niveau d'information sur la mesure. De plus, plusieurs énoncés ont en commun les termes courage, volonté, encouragement, et croyance en soi. Parmi les suggestions, là encore, certaines viennent valider des propos déjà tenus par la personne responsable, à savoir augmenter le nombre de rencontres d'encadrement. Enfin, les propos tenus à propos du fonctionnement de l'activité de récupération ne sont pas sans nous rappeler ceux entendus lors du diagnostic (étape 1 de la recherche) et suggérant d'améliorer les méthodes d'enseignement afin de rendre les cours plus dynamiques et intéressants, ou des aspects que nous savons être des conditions associées à l'efficacité des mesures d'aide, par exemple l'intensité, la fréquence, la participation active du jeune.

### C) L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide

L'entrevue de groupe avec les intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide a servi à recueillir des données sur les effets positifs ou négatifs provoqués par la mesure d'aide chez la clientèle participante, sur les effets attribuables à la mesure d'aide au niveau du travail respectif des intervenants témoins et enfin sur les éléments à conserver, à modifier ou à revoir dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000. Nous présenterons les résultats en lien avec chacun de ces aspects. Trois enseignants dans les matières de base ont participé à l'entrevue. Malgré que l'entrevue tentât de circonscrire les effets attribuables au travail de suivi fait par la personne responsable, les propos tenus ont porté à l'occasion sur les cours de récupération eux-mêmes. Nous avons choisi de les rapporter malgré tout pour l'intérêt qu'ils recèlent sur le plan du fonctionnement des cours de récupération.

#### *Les effets positifs ou négatifs provoqués par la mesure d'aide chez la clientèle participante*

##### Ceux positifs :

- Un meilleur suivi des élèves, des parents et des professeurs.
- La mise en place plus rapide des cours de récupération.
- L'augmentation de la fréquentation des activités de récupération.
- L'augmentation des résultats scolaires de la clientèle participante (particulièrement chez ceux qui persévèrent).
- L'augmentation de la motivation des élèves.
- Des élèves et des parents mieux informés, (ex : moins d'élèves n'y vont pas parce qu'ils ont oublié d'y aller).
- Des professeurs plus motivés à cause de l'augmentation du nombre d'élèves et des résultats scolaires de certains.
- Certains élèves deviennent plus responsables et sérieux.
- La clientèle en récupération est vraiment celle en grande difficulté.

##### Ceux négatifs :

- L'attention de l'élève et du professeur est centrée sur la reprise de la matière échouée plutôt que sur l'apprentissage de certaines notions non comprises de l'étape actuelle.
- Les règles d'admissibilité à la récupération et à l'examen de reprise sont appliquées de façon arbitraire par certains professeurs (exemple : certains professeurs remplacent entièrement la note de l'étape par la note de l'examen de reprise alors que celle-ci ne devrait remplacer que la note de l'examen précédent).
- Les habitudes de travail à long terme des élèves ne changent pas. Ils ne sont pas plus prévoyants. Ils se fient sur la mesure d'aide (récupération et examen de reprise) et ne font pas plus d'effort (études, travaux) durant l'étape. Quel message transmettons-nous dans ce cas? Est-ce que l'on ne leur dit pas : « prenez ça relax, il sera toujours temps de vous reprendre plus tard »?

- Malgré l'augmentation du nombre d'élèves, il y en a encore beaucoup qui ne profitent pas de la mesure d'aide et qui en auraient pourtant besoin.
- Le nombre de ceux qui participent va en diminuant au fur et à mesure que l'année avance.
- Les élèves qui veulent de l'enrichissement se voient refuser les cours de récupération.

*Les effets attribuables à la mesure au niveau du travail respectif des intervenants témoins*

Aucun impact sur le plan de leur travail ne semble attribuable à la mise en place de la mesure d'aide, mis à part que l'augmentation du nombre et la régularité de la clientèle participante a entraîné certains professeurs à mieux planifier le contenu des cours et a accru leur satisfaction au regard de la tâche. En effet, dispenser un cours lorsqu'il y a une forte demande est une excellente source de motivation et donne du sens à la tâche.

*Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, l'élément suivant serait à conserver : l'encadrement par une personne des élèves ciblés pour la récupération est excellent. Cela favorise la cohérence dans les pratiques des enseignants (nous sommes sur la même longueur d'ondes). Cette personne devient la personne de référence qui peut donner le portrait complet de l'élève et des activités de récupération. Par contre, certains éléments seraient à modifier ou à revoir : 1) Être plus rigoureux sur l'application des règles d'admissibilité. Peut-être les repenser et par la suite, s'assurer de leur application; prévoir deux types de récupération, une en fonction de l'examen de reprise (réparer l'échec) et une autre en fonction des difficultés ponctuelles de l'étape en cours (prévenir l'échec), car ces deux types de récupération ont chacune une clientèle distincte et ne peuvent se gérer en même temps, le temps disponible n'étant pas suffisant. 2) L'horaire des cours de récupération est à revoir. Le midi, les jeunes sont fatigués et ont besoin de se détendre. Le soir, il y a le problème du transport. Le samedi<sup>13</sup>, ce serait la preuve que le jeune est vraiment sérieux et motivé. Mais comment faire la promotion du samedi, non seulement auprès des élèves, mais aussi des professeurs? Un professeur du groupe l'a expérimenté avec succès. 3) Est-il abusif de voir un jeune suivre des cours de récupération dans les trois matières de base en même temps et se présenter aux examens de reprise? Ne devrait-on

---

<sup>13</sup> Les examens de reprise ont déjà lieu la fin de semaine.

pas limiter le nombre de cours de récupération auxquels peut s'inscrire un jeune? Cette situation pose la question de la pertinence du classement de certains jeunes. 4) Prévoir à la 4<sup>e</sup> étape une possibilité d'examen de reprise des matières échouées à la 3<sup>e</sup> étape, car l'absence de possibilité de reprise a un effet vraiment démotivant sur les jeunes. Sinon, faire en sorte que cette façon de faire soit mieux connue des élèves et des professeurs en début d'année. 5) Assurer plus d'échange entre la personne responsable de l'encadrement des jeunes et les professeurs : qui elle a vu, comment cela se présente, les règles d'admissibilité, etc.

À titre de suggestion, il fut demandé de réfléchir à la mise en place d'une période d'aide aux devoirs et aux leçons, cette mesure ayant l'avantage de se situer dans le champ du préventif, et l'implanter en priorité sur les cours de récupération.

En résumé, les résultats obtenus témoignent en faveur du maintien de cette mesure qui avait comme but d'augmenter la participation aux cours de récupération de même que la confiance des élèves dans le potentiel d'aide de cette mesure. Parmi les principaux effets positifs qui lui sont attribués, notons l'encadrement effectué par une personne ressource des élèves ciblés pour la récupération, l'augmentation de la motivation des élèves et des professeurs vis-à-vis la mesure et l'augmentation du nombre de jeunes fréquentant les cours de récupération. Enfin, nous savons que 42 à 52 % des situations scolaires examinées au cours de l'année dans le cadre de la récupération se sont améliorées, peu importe la matière. Par ailleurs, la clientèle participante est véritablement celle qui était visée.

Des efforts devront être consentis cependant afin de trouver des solutions aux aspects qui ont soulevé des difficultés. Ceux faisant l'objet d'un consensus important parmi les personnes interrogées sont les suivants : l'absence de reprise d'examen à l'étape 4 qui entraîne une importante baisse de motivation chez la clientèle visée, des règles d'admissibilité à la récupération et à l'examen de reprise appliquées de façon arbitraire, des habitudes de travail à long terme chez les élèves participants qui ne s'améliorent pas, une récupération presque exclusivement axée sur l'examen de reprise (réparer l'échec) au détriment d'une récupération axée sur des difficultés ponctuelles rencontrées au cours de l'étape (prévenir l'échec), l'horaire et l'intensité de la mesure d'aide (autant le suivi effectué auprès de jeunes que des professeurs). Enfin, nous devons admettre que cette mesure ne change rien, bien que ce ne fût pas son but, à la

façon de faire des enseignants lors des cours de récupération. Pourtant, la nécessité de renouveler les pratiques pédagogiques à l'intérieur des cours de récupération a déjà été identifiée comme un élément susceptible de favoriser l'efficacité de cette mesure d'aide. D'ailleurs, certains jeunes rencontrés en entrevue l'ont également suggéré. Il y a donc lieu de faire quelque chose à ce sujet et la mesure « La récupération au secondaire, c'est pour moi », à moins qu'elle se donne un objectif dans ce sens, est peu susceptible de produire des changements à ce niveau. La force de la mesure d'aide, soit la promotion et la fréquentation de la mesure, est en périphérie des cours de récupération et non sur la façon de faire la récupération.

#### 4.1.3 Sur la même longueur d'ondes

Quatre instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide « Sur la même longueur d'ondes » : l'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de sa mise en place, le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, l'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide et le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation de la mesure d'aide. Nous allons présenter les données associées à l'application de chacun de ces instruments.

##### A) L'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de la mise en place de la mesure d'aide

L'entrevue individuelle a d'abord permis de recueillir des données générales sur la mesure d'aide telles que le but général, l'objectif spécifique, la clientèle cible, les matières visées, l'horaire et le calendrier, le rôle attendu de la personne responsable et diverses autres caractéristiques en lien avec celle-ci. Par la suite, trois thèmes ont été interrogés : les difficultés rencontrées, les effets anticipés de cette mesure et enfin les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000.

##### *Données générales sur la mesure d'aide*

Le but général : augmenter la réalisation des devoirs et des leçons chez certains jeunes et de là, leurs résultats scolaires.



L'objectif spécifique : les élèves ciblés réaliseront 75 % des devoirs exigés à chaque étape de l'année et obtiendront 65 % dans les matières de base à la fin de l'année.

La clientèle cible : une partie importante des jeunes n'effectuant pas leurs travaux scolaires étaient en secondaire 3. Il fut alors décidé de porter une attention particulière à ceux-ci, du moins dans le cadre de la recherche. Le suivi à l'implantation de la mesure a donc concerné 15 jeunes de secondaire 3. Il faut cependant noter que la personne responsable de la mesure a effectué une partie de son travail auprès d'autres élèves de l'école.

Les matières visées : bien que les matières visées soient celles où des travaux scolaires sont demandés, l'évaluation des effets de la mesure a concerné principalement le français et les mathématiques.

L'horaire et le calendrier : la mesure d'aide a été mise en place au mois d'octobre et s'est terminée au mois de juin. La personne déléguée à cette tâche disposait de trois heures par semaine pour l'effectuer. Les jeunes ont été rencontrés en moyenne à trois reprises et les rencontres duraient environ 30 minutes.

Le rôle attendu : le rôle attendu de l'intervenant responsable a consisté à établir le lien entre les jeunes qui ne faisaient pas leurs devoirs, leurs professeurs et leurs parents, dans le but de les amener à les réaliser. La personne responsable disposait de trois heures par semaine pour effectuer sa tâche. Voyons de façon plus détaillée les rôles qui ont été les siens à chaque étape du projet :

1<sup>re</sup> étape : rencontre de la direction pour information sur la mesure et le rôle attendu; appropriation du rôle; préparation du matériel de travail, soit les fiches d'élèves et la grille de compilation des devoirs donnés et réalisés.

2<sup>e</sup> étape : rencontre de tous les enseignants afin d'expliquer l'objectif de la mesure et d'établir la liste par matière des élèves correspondant à la clientèle ciblée; compilation de données relatives à la clientèle à suivre, entre autres, les absences et les résultats scolaires; rencontres durant les cours à option ou après la classe des élèves ciblés afin d'obtenir leur collaboration et de procéder à l'établissement d'un contrat individuel. Les aspects suivants ont été abordés lors de cette

rencontre : la nature du projet et son objectif, la situation particulière du jeune, les exigences au regard des travaux scolaires demandés, l'horaire, le calendrier, les normes de sanction, l'utilisation de l'agenda, les stratégies d'études, les mesures d'aide offertes, la motivation, les projets d'avenir. Rencontres à domicile des parents des élèves ciblés en secondaire 3.

3<sup>e</sup> étape : autre tournée des professeurs; poursuite des rencontres avec les jeunes et des communications écrites ou téléphoniques avec certains parents à propos des faits observés, des améliorations notées; bilan avec l'équipe école lors des arrêts pédagogiques.

4<sup>e</sup> étape : poursuite des rencontres d'élèves et de professeurs.

Autres caractéristiques : en ce qui a trait à certains aspects en lien avec la mesure, nous observons que le matériel didactique utilisé dans le cadre du fonctionnement de cette mesure a été une grille de compilation des devoirs et des leçons au regard de ceux exigés et de ceux réalisés, les bulletins scolaires, le contrat appelé la fiche de l'élève et son agenda.

#### *Difficultés rencontrées*

Dans le cadre de l'implantation de la mesure d'aide, certaines difficultés sont survenues. Notons la présence de confusion sur l'objectif initial du projet, lequel a dû être clarifié. Par exemple, certains professeurs croyaient que l'intervention visait également à corriger des troubles de comportement. De plus, la motivation suscitée lors des rencontres individuelles persistait difficilement au-delà de celles-ci. Aussi, le temps nécessaire pour effectuer le travail s'est avéré plus important que ce qui avait été prévu. Enfin, certains jeunes ont refusé l'aide.

#### *Effets anticipés de la mesure*

Certains effets sont observés au niveau des jeunes qui participent à la mesure, de leurs parents et de leurs professeurs :

Chez les jeunes : ils peuvent s'exprimer; ils reçoivent de l'écoute et de l'encouragement; ils perçoivent les devoirs d'une autre façon; ils reçoivent des trucs pour étudier et apprennent une méthode de travail.

Chez les parents : ils sont mieux informés des exigences, plus sensibilisés à l'importance des travaux scolaires en lien avec la réussite et portent plus d'attention à leur réalisation.

Chez les professeurs : certains font une supervision plus accentuée des devoirs réalisés *versus* ceux demandés.

Nous étions inquiets que ce projet déresponsabilise certains professeurs au regard de leur relation aux parents. Que dorénavant, toutes les communications aux parents, qui habituellement s'inscrivaient dans leur tâche, soient reléguées à la personne ressource. La question fut posée à la personne responsable du projet et, selon elle, très peu de faits observés viennent légitimer cette inquiétude

#### *Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, l'élément suivant serait à conserver : un certain contrôle sur des aspects du projet : clientèle, horaire, motifs du suivi, façons de travailler. Par contre, certains éléments seraient à modifier : amorcer le projet plus tôt et l'offrir également au primaire; augmenter la disponibilité de la personne responsable afin qu'elle puisse rencontrer plus souvent les jeunes ciblés; mettre en place un service d'aide aux devoirs et aux leçons, lequel porterait une attention particulière à la méthode de travail en complément à la mesure « Sur la même longueur d'onde »; sensibiliser les professeurs à l'importance d'expliquer aux jeunes l'utilité des travaux scolaires et de leur enseigner une méthode de travail ainsi que la gestion de leur temps.

Comme premiers résultats, les données suivantes recueillies au moyen de l'outil de suivi sont révélatrices : 29 à 53 % des jeunes suivis ont réalisé 75 % de leurs devoirs selon les étapes observées, et ce, à partir des données recueillies dans la grille de compilation des devoirs (ceux exigés et ceux réalisés). Nous y apprenons également que 40 % des jeunes ont participé de façon appliquée au projet. La probabilité est forte que les jeunes ayant offert une faible participation soient ceux qui n'ont pas atteint l'objectif. Il serait hasardeux de se prononcer sur l'amélioration du taux de présence aux cours puisque son nombre, chez la clientèle suivie, fluctue de façon importante entre les étapes 1 et 4. Nous observons que le taux d'absence était plus élevé aux

étapes 2 et 3 que ce qu'il était à l'étape 1, et moins élevé de 19 % à l'étape 4 comparativement à l'étape 1. Nous observons également que les thèmes abordés lors des rencontres se sont modifiés au fur et à mesure que l'année avançait. Alors que les thèmes ayant trait aux travaux scolaires et à la méthode de travail étaient principalement ceux abordés en début d'année, celui le plus fréquemment discuté vers la fin de l'année était l'effort attendu de la part des jeunes. Enfin, nous observons que 43 % des jeunes suivis ont obtenu 60 % en français ou en mathématiques, mais que seuls 36 % d'entre eux ont réussi leur année scolaire. Par contre, 54 à 65 % des situations scolaires observées se sont améliorées ou maintenues au cours de l'année.

## B) Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Le questionnaire d'appréciation utilisé est le deuxième modèle présenté dans le chapitre 3, à la section 3.2.1. Il sert à recueillir l'opinion des jeunes à propos des éléments suivants : les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure (questions de nature ouverte et fermée), les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure et enfin les changements à apporter à la mesure. Seuls les éléments ayant fait l'objet d'un certain consensus sont présentés. Treize jeunes ont répondu au questionnaire sur une possibilité de 15, ce qui équivaut à 87 %. Voici les principaux résultats qui ressortent de l'analyse des données recueillies.

Les trois mots qui décrivent le mieux la mesure d'aide sont les mots encouragement, aide, et l'expression « c'est une bonne chose » dans le sens de « correct », « cool », « intelligent », « pas pire ». Les jeunes disent que ce qu'ils ont le plus apprécié est l'encouragement et le soutien offerts par la personne responsable ainsi que les rencontres régulières avec celle-ci. Par contre, ce qu'ils ont le moins apprécié est le moment des rencontres. Celles-ci se tenaient durant certains cours. À ce sujet, les jeunes ne font pas consensus puisque certains déplorent que les rencontres aient eu lieu durant des cours importants, alors que d'autres déplorent qu'elles aient eu lieu durant des cours à option. Les jeunes interrogés apporteraient peu de changements à la mesure, si ce n'est l'augmentation de la fréquence des rencontres. Enfin, les éléments qui, de l'avis des jeunes, se sont le plus améliorés sont leur autonomie face à ce qu'ils avaient à faire et leur confiance en leur capacité de réussir. Quant aux éléments qui n'ont pas changé ou qui ont changé

négativement chez eux, ce sont leur respect des règlements de l'école, leur taux de présence à l'école, leur intérêt de continuer d'aller à l'école, leurs comportements en classe et la réalisation de leurs travaux scolaires. Fait à souligner : ce dernier élément constituait l'objectif premier de la mesure d'aide.

### C) L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide

L'entrevue de groupe avec les intervenants témoins de l'implantation des mesures d'aide a servi à recueillir des données sur les effets positifs ou négatifs provoqués par la mesure d'aide chez la clientèle participante, sur les effets attribuables à la mesure d'aide au niveau du travail respectif des intervenants témoins et enfin sur les éléments à conserver, à modifier ou à revoir dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000. Nous présenterons les résultats en lien avec chacun de ces aspects. Étant donné que seulement deux enseignants dans les matières de base avaient participé à l'entrevue de groupe, les opinions des autres enseignants concernés par la mesure ont été recueillies par la direction d'école lors d'un arrêt pédagogique. Nous avons intégré les opinions recueillies aux autres données issues de l'entrevue de groupe.

#### *Les effets positifs ou négatifs provoqués par la mesure d'aide chez la clientèle participante et leurs parents*

Peu d'effets positifs ou négatifs ont été observés, si ce n'est que certains jeunes et certains parents sont mieux sensibilisés à l'importance des devoirs et des leçons.

#### *Les effets attribuables à la mesure au niveau du travail respectif des intervenants témoins*

Certains disent avoir révisé quelques aspects de leur pratique à l'égard des devoirs et des leçons comme la supervision des devoirs entre autres. De plus, ils se disent mieux sensibilisés et compréhensifs à l'égard des problèmes rencontrés lors des devoirs non faits ou mal faits. Enfin, l'équipe école, des niveaux primaire et secondaire, a amorcé une réflexion collective sur les demandes faites aux élèves et aux parents et sur les objectifs que l'on devrait fixer aux travaux

scolaires rapportés à la maison, le but étant d'en venir à un consensus. Ce consensus, une fois établi, a pris la forme d'une politique écrite, laquelle est devenue un guide de référence pour tous les enseignants de l'école.

### *Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, les éléments suivants seraient à conserver : 1) Le projet est pertinent et doit être maintenu, car les professeurs manquent de temps pour effectuer le suivi de tous les jeunes qui ne font pas leurs devoirs et leurs leçons, en informer les parents et obtenir leur collaboration. La personne ressource attirée à cette tâche devient un complément à la tâche des professeurs. 2) Les objectifs du projet axés sur la réalisation des devoirs et des leçons, son échéancier, le choix de la personne ressource en raison de la qualité de son approche, de sa crédibilité aux yeux des élèves et de sa neutralité sont tous des éléments jugés positifs. Par contre, certains éléments seraient à modifier : 1) Augmenter l'intensité du projet ou alors réduire sa visée en ciblant un groupe en particulier et en accomplissant la tâche à leur niveau. 2) Le suivi des élèves, incluant un contact plus régulier avec les parents et les professeurs concernés, devrait être sur une base hebdomadaire. Pour cela, il faudrait modifier l'horaire de travail de la personne ressource afin de faciliter les rencontres avec les professeurs et les élèves.

D) Le questionnaire d'appréciation destiné aux parents témoins de l'implantation de la mesure d'aide

Le questionnaire d'appréciation n'ayant été complété que par quatre parents, nous convenons de ne pas présenter le résultat de l'analyse de contenu réalisée. Le peu d'opinions recueillies ne permet pas de refléter l'opinion de la majorité des parents.

Lorsque nous voulons conclure à propos des effets attribuables à la mesure d'aide « Sur la même longueur d'ondes », **nous sommes devant des opinions différentes, ce qui nous incite à la prudence au regard de son efficacité.** Des personnes interrogées, qu'il s'agisse de l'intervenante responsable, de professeurs ou d'élèves, ont constaté certaines améliorations,

d'autres non, du moins pas sur le plan de la réalisation des devoirs ou de l'amélioration des résultats scolaires, ce qui étaient les objectifs premiers de la mesure. L'élément considéré comme un effet positif découlant de la mesure et qui fait consensus est une sensibilisation accrue à l'importance des devoirs et des leçons autant chez les élèves que chez le personnel enseignant. En effet, ce projet a amené l'équipe école à réfléchir à sa pratique à l'égard des travaux scolaires à faire à la maison et à se doter d'une politique sur les devoirs et les leçons, laquelle devient un guide de référence pour tous les enseignants de l'école. Il s'agit d'une conséquence fort appréciable, prometteuse et durable découlant du projet, d'autant plus qu'à l'origine, au moment même où le projet fut soumis au comité d'analyse, celui-ci avait manifesté le désir que ce projet soit accompagné d'une démarche de réflexion sur la pratique entourant les travaux à faire à la maison au sein de l'équipe école parce que nous savions que ceci faisait partie des facteurs susceptibles de contribuer au problème.

En plus de l'absence d'unanimité sur les effets bénéfiques attribuables à la mesure, les résultats recueillis par l'intermédiaire de l'outil de suivi, lequel servait, entre autres, à compiler les devoirs réalisés, attestent que 29 à 53 % des jeunes suivis ont réalisé 75 % de leurs devoirs. Aussi, nous observons que seulement 43 % des jeunes suivis ont obtenu 60 % en français ou en mathématiques et que seulement 36 % d'entre eux ont réussi leur année scolaire. Par contre, 54 à 65 % des situations scolaires observées se sont améliorées ou maintenues au cours de l'année. Aussi, les données font état également qu'une majorité de jeunes n'ont pas offert un niveau de participation de qualité. Dans ce contexte, il aurait été étonnant que la mesure parvienne à de meilleurs résultats. Dans l'éventualité où elle serait à nouveau offerte l'an prochain, il faut trouver des façons de mieux stimuler les jeunes à participer à défaut de quoi, l'efficacité de la mesure a peu de chances d'être bonifiée. Enfin, un élément fait consensus quant à la nécessité d'être révisé : le calendrier de réalisation du projet. De deux choses l'une : soit qu'on attribue plus de temps au projet afin d'intensifier le suivi des élèves et des parents et le contact plus régulier avec le personnel enseignant, soit qu'on réduise sa visée en limitant la clientèle cible. Aussi, il est suggéré d'examiner attentivement la possibilité d'offrir un service d'aide aux devoirs et aux leçons, et ce, dès le primaire où une attention serait portée à l'enseignement d'une méthode de travail (stratégies, trucs) pour la réalisation des travaux demandés, aussi bien à l'école qu'à la maison.

#### 4.1.4 Diffusion de productions d'élèves

Deux instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide « Diffusion de productions d'élèves » : l'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de sa mise en place et le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante. Nous allons présenter les données associées à l'application de chacun de ces instruments.

##### A) Entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de la mise en place de la mesure d'aide

L'entrevue individuelle a d'abord permis de recueillir des données générales sur la mesure d'aide telles que le but général, l'objectif spécifique, la clientèle cible, les matières visées, l'horaire et le calendrier, les étapes préalables à l'implantation du projet, le rôle attendu de la personne responsable et diverses autres caractéristiques en lien avec la mesure. Par la suite, trois thèmes ont été interrogés : les difficultés rencontrées, les effets anticipés de cette mesure et enfin les éléments à conserver ou à modifier dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000. Il est important de rappeler que le projet « Diffusion de productions d'élèves » est né à la suite d'une initiative prise par un représentant de la communauté socioéconomique sensibilisé à la problématique de l'échec scolaire des jeunes de la MRC de La Haute-Gaspésie. Ce projet fait partie de ceux initiés par le G.E.S (tableau 3.2). L'expérimentation s'est faite avec la collaboration d'une enseignante et de son groupe-classe.

##### *Données générales sur la mesure d'aide*

Le but général : stimuler le désir d'écrire et de lire chez des jeunes en leur faisant vivre une expérience de correspondance avec une personne du milieu, et ce, par le biais du courrier électronique. De plus, ces élèves diffuseront auprès de leur correspondant certaines de leurs productions scolaires.

L'objectif spécifique : améliorer les résultats en français, lecture et écriture.

La clientèle cible : un groupe-classe de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (double niveau) composé de dix-sept jeunes.



Les matières visées : le français dans les volets lecture et écriture.

L'horaire et le calendrier : le projet a été mis en place au mois de décembre et s'est poursuivi jusqu'au mois de juin. Au début du projet, à l'étape de mise en place des jumelages, quatre périodes formelles d'écriture par cycle de 9 jours étaient prévues à l'horaire. Une fois les relations de jumelages établies, les moments d'écritures ont varié selon la cadence de l'arrivée des courriers.

Étapes préalables à l'implantation du projet : la personne à l'origine du projet a d'abord recherché et obtenu la collaboration d'une enseignante et de son groupe-classe. Par la suite, elle a recruté des personnes impliquées au niveau socioéconomique et prêtes à correspondre sur une base régulière avec ces jeunes élèves entre les mois de janvier et de juin. Par la suite, la liste de ces personnes avec leur adresse électronique a été transmise à l'enseignante du groupe-classe.

Le rôle attendu : le rôle attendu de l'intervenant responsable consiste à l'encadrement de l'expérimentation, l'organisation des jumelages jeune / adulte en fonction des centres d'intérêts des jeunes et des métiers des correspondants et, finalement, la supervision des activités de correspondance en collaboration avec la personne à l'origine du projet. Essentiellement, l'élève élabore des textes qu'il fait parvenir ensuite à son correspondant. Celui-ci commente brièvement les textes reçus et retourne le tout à l'élève concerné.

Autres caractéristiques : en regard de certains aspects en lien avec la mesure, nous observons que chaque jeune a été jumelé à une personne adulte de la communauté avoisinante. Certains correspondants provenaient de l'extérieur de la communauté. Les jeunes, par le biais du courrier électronique et du scanner, acheminaient à leur correspondant respectif leurs travaux scolaires. Les correspondants avaient comme premier rôle de s'intéresser à la situation scolaire des jeunes, de les motiver à réussir, de faire la promotion de la langue écrite et parlée, en somme, d'accroître chez les jeunes le plaisir de lire et d'écrire. Évidemment, au fil de la correspondance, les et les autres apprenaient à mieux se connaître. L'échange établi devait le plus possible être de nature interactive. Dans un premier temps, les jeunes devaient écrire un texte manuscrit, en faire la correction; par la suite, l'écrire à l'ordinateur et l'acheminer par courrier électronique à leur

correspondant. À l'occasion, le texte était accompagné d'une de leurs productions, laquelle avait été au préalable transformée en fichier joint grâce au scanner. Les jeunes avaient accès à une dizaine d'ordinateurs et à un scanner dans un local situé au premier étage de l'école. Ce lieu était éloigné du local de classe qui, lui, était situé au troisième étage. Le rythme de la correspondance variait d'une relation de jumelage à une autre, certains correspondants, jeunes ou adultes, répondant plus vite que d'autres. L'enseignante effectuait la relève du courrier reçu plusieurs fois par jour de façon à tenir en haleine la motivation des jeunes. À l'occasion, un soutien de type informatique fut demandé à la commission scolaire pour trouver des solutions à des problèmes qui survenaient. Enfin, grâce au programme de subvention visant à faciliter l'achat d'ordinateurs par des familles de milieux socioéconomiques modestes, 8 élèves du groupe ont maintenant un ordinateur à la maison et 5 autres ont une adresse électronique chez un ami, ce qui signifie que 13 élèves sur 17 sont en mesure de maintenir des liens avec leur correspondant après la fin du projet comme ils en ont manifesté le désir lors de l'appréciation de la mesure.

### *Difficultés rencontrées*

Dans le cadre de l'implantation de la mesure d'aide, certaines difficultés sont survenues. Parmi les plus importantes, nous notons celles-ci : des correspondants ne répondaient pas en raison, soit d'adresses électroniques erronées, soit de matériel informatique non compatible; certains jeunes, ayant plus de difficulté à écrire, ayant des problèmes liés à l'orthographe ou à la calligraphie par exemple, ont trouvé ardue l'étape de préécriture manuscrite du message. L'ordinateur se présentait alors comme l'élément motivant; certains jeunes, environ le quart, se sont peu impliqués dans le projet, particulièrement ceux en difficulté d'apprentissage; étant donné qu'un seul scanner était disponible, le temps de traitement pour le décodage / encodage et l'envoi d'une production d'élève était long et créait des délais d'attente importants ainsi que de l'impatience chez les élèves; le statut obligatoire de l'activité pour tous les jeunes de la classe fut mal accueilli par certains d'entre eux; les jeunes n'avaient pas la permission de se rendre seuls, sans l'accompagnement d'un adulte, à la salle des ordinateurs, ce qui était contraignant pour le titulaire de classe et réduisait les occasions de participation au projet; parfois, l'expérience de correspondance de certains jeunes créait de l'envie chez certains autres : un correspondant original, qui répondait rapidement, qui prenait son rôle très à cœur, qui rendait visite, qui

proposait une sortie, etc., comparativement à un autre correspondant qui, lui, tardait à répondre et s'en tenait au rôle attendu; le soutien informatique demandé à la commission scolaire afin de solutionner certaines difficultés a tardé à venir.

### *Effets anticipés de la mesure*

Certains effets sont observés chez les jeunes qui ont participé à la mesure ou chez l'enseignante responsable de la mesure d'aide :

Au niveau des jeunes : Environ 60 % des jeunes sont devenus autonomes au regard de l'activité, dans le sens où ils pouvaient accomplir les différentes tâches sans l'aide du professeur. Le projet a eu un effet motivateur sur le plan de la persistance scolaire aux dires de la personne responsable.

Au niveau de l'enseignante : l'expérience l'a amenée à réfléchir et à réviser certaines pratiques pédagogiques. Au début, elle considérait l'expérience un peu comme une activité parascolaire, qui se vivait en marge des contenus officiels du programme de français. Peu à peu, elle en est venue à la considérer comme une activité permettant l'intégration des notions au programme de français, permettant à la fois le réinvestissement de notions vues antérieurement (géographie, métiers) et la consolidation des compétences en lecture et en écriture. De plus, le projet l'a amenée à faire des modifications à son horaire et à sa façon d'enseigner.

### *Éléments à conserver ou à modifier*

Dans l'éventualité où cette mesure continuerait d'être offerte à l'automne 2000, l'élément suivant serait à conserver : l'adhésion volontaire au projet de l'enseignant responsable et des correspondants où chacun a compris le rôle attendu et s'y engage par plaisir et croyance au bien-fondé du projet. Par contre, certains éléments seraient à modifier : 1) Établir le profil du correspondant recherché quant au rôle attendu. Par exemple, le correspondant idéal recherché aurait les caractéristiques suivantes : correspond à raison d'une fois ou deux par semaine environ, répond aux questions, pose des questions, encourage, valorise, s'intéresse au jeune, est positif, accorde de la valeur à l'école, commente les productions reçues autrement que par l'emploi des mots « bravo ou félicitations », écrit lisiblement (taille de police et espacement) et envoie à

l'occasion des fichiers joints. 2) Améliorer la disponibilité des appareils. 3) Disposer de plus d'un scanner. 4) Permettre aux élèves de se rendre seuls à la salle des ordinateurs. 5) Recevoir des témoignages d'encouragement de la part de la direction d'école, du conseil d'établissement et de la commission scolaire au regard de l'implantation d'un projet qui se veut original. 6) Obtenir un soutien plus rapide de la part de la commission scolaire sur le plan de l'informatique. 7) Donner au projet un statut optionnel (participe qui veut chez les élèves). 8) Insérer le projet dans un calendrier fixe, soit sur le temps de classe ou hors du temps de classe. 9) Rechercher l'appui d'un bénévole parent de façon à augmenter le temps d'encadrement alloué au projet. Par exemple, le projet pourrait être offert tous les mercredis entre 15 h et 17 h sous la supervision de l'enseignant titulaire ou / et d'un parent bénévole.

#### B) Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Le questionnaire d'appréciation utilisé est le deuxième modèle présenté dans le chapitre 3, à la section 3.2.1. Il sert à recueillir l'opinion des jeunes à propos des éléments suivants : les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure (questions de nature ouverte et fermée), les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure et enfin les changements à apporter à la mesure. Seuls les éléments ayant fait l'objet d'un certain consensus sont présentés. Seize jeunes ont répondu au questionnaire sur une possibilité de 17, ce qui équivaut à 94 %. Voici les principaux résultats qui ressortent de l'analyse des données recueillies.

Les mots qui décrivent le mieux l'opinion des jeunes à propos du projet « Diffusion de productions d'élèves » sont le plaisir (dans le sens d'avoir aimé) associé à des descripteurs comme *super*, *hot*, *cool*, et le fait de connaître de nouvelles personnes. Ce qu'ils ont le plus apprécié est de recevoir du courrier (messages) de leur correspondant et y répondre. Par contre, ce qu'ils ont le moins apprécié est d'attendre un message qui ne vient pas, dû souvent à une adresse erronée de courrier électronique. Les changements qu'ils apporteraient à la mesure sont les suivants : mieux connaître les correspondants (soit en les rencontrant, soit en « chattant » ensemble) et augmenter le nombre de scanners mis à leur disposition.

Enfin, les éléments qui, selon l'avis des jeunes, se sont le plus améliorés sont leur confiance dans leur capacité de réussir en français, leur intérêt pour la lecture et l'écriture, leur capacité d'entrer en relation avec d'autres personnes et leur intérêt pour l'informatique. Quant aux éléments qui n'ont pas changé ou qui ont changé négativement, ce sont leur motivation pour l'école et leurs résultats scolaires en français. Toutefois, les traitements effectués sur le plan des résultats scolaires des élèves suivis dans le cadre de cette mesure ont démontré que 53 % à 61 % des situations scolaires se sont maintenues ou se sont améliorées au cours des étapes de réalisation du projet.

Pour conclure à propos de la mesure « Diffusion de productions d'élèves », les propos recueillis tendent à démontrer que le but et l'objectif poursuivis sont atteints, dans le sens où le plaisir et l'intérêt démontrés envers l'écriture et la lecture se sont accrus et des progrès ont été observés sur le plan des résultats scolaires en français.

Cette mesure mérite d'être consolidée selon nous pour des raisons qui débordent le cadre strict du but et de l'objectif qu'elle visait. Ces raisons sont les suivantes : elle met l'accent sur les habiletés de lecture et d'écriture en accordant un soin particulier à la diffusion des textes, elle est fondée sur un partenariat entre le milieu scolaire et le milieu communautaire y puisant même sa source, elle incite le renouvellement des pratiques pédagogiques et constitue un exemple d'approche distincte dans l'enseignement du français, elle témoigne d'une pédagogie différenciée (en salle de classe) plutôt que d'une pédagogie de soutien (à l'extérieur de la classe), elle fait appel aux technologies de l'information qui offrent d'excellentes possibilités d'engager les élèves dans un réel apprentissage, qui abordent différents types d'intelligence et qui s'adaptent aux différents styles d'apprentissage des élèves. Elle actualise aussi d'une certaine façon le concept d'école orientante, laquelle recommande de proposer plutôt à l'élève des occasions d'évaluer plus justement ses domaines d'intérêt.

Est-ce que la suggestion de donner au projet un statut optionnel, à savoir s'inscrire sur une base volontaire, se veut une solution à la faible motivation observée chez certains jeunes participant au projet? Cette solution ne risque-t-elle pas plutôt de favoriser la non participation de cette clientèle, fort probablement celle en difficulté d'apprentissage à qui, initialement, la

mesure était destinée. Nous croyons qu'il faut au contraire continuer de chercher une façon de motiver et de soutenir ces jeunes et les amener à croire en la capacité de la mesure au regard de leurs difficultés d'apprentissage. Selon nous, une des solutions consiste à accentuer l'intensité et la qualité de l'encadrement offerts à ces jeunes durant les périodes de correspondance. À ce titre, les suggestions de faire appel à un bénévole de la communauté et de prévoir des temps fixes dans le calendrier scolaire pour la réalisation du projet sont les bienvenues.

#### 4.2 Sur le plan des effets

À la suite de l'implantation des mesures d'aide, des changements sont susceptibles d'apparaître sur le plan de l'objectif général poursuivi, c'est-à-dire l'augmentation du taux de diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de La Tourelle, et sur le plan des objectifs spécifiques associés aux divers projets d'action mis en place, c'est-à-dire l'amélioration des résultats scolaires des jeunes impliqués dans les mesures d'aide dans les matières pour lesquelles une aide a été apportée. Il aurait été pertinent de suivre également l'évolution de la diplomation des jeunes de la Commission scolaire des Chic-Chocs, secteur de Tourelle, mais nous ne le pouvons pas, car nous n'avons plus de points de repères pour le faire. Lorsque nous avons débuté la recherche-action, c'était à la demande de la Commission scolaire de La Tourelle et les données sur la problématique de la diplomation des jeunes auxquels nous nous intéressions correspondaient bien à celles de la Commission scolaire. Au cours de la seconde année de la recherche, la Commission scolaire de La Tourelle s'est fusionnée avec la Commission scolaire des Falaises pour constituer une nouvelle entité administrative nommée la Commission scolaire des Chic-Chocs. Les données sur la diplomation des jeunes concernés par la recherche étaient alors celles de la Commission scolaire des Chic-Chocs, mais du secteur Tourelle. Au cours de la troisième année de la recherche, pour la première fois, les données sur la diplomation ont été présentées par le ministère de l'Éducation sur la base territoriale des nouvelles commissions scolaires, soit par école et par bâtiment. Les secteurs Tourelle et des Falaises n'existaient plus. En conséquence, nous n'avons plus de base de comparaison. Pour continuer de suivre l'évolution de la diplomation des jeunes du secteur Tourelle selon une approche longitudinale, c'est-à-dire par la constitution de cohortes, il aurait fallu reconstituer l'ancienne commission scolaire de La Tourelle pour l'année 1999-2000. Et, indépendamment de

la difficulté et du temps dont nous aurions eu besoin 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 Tourelle. 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 Tourelle 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 servent à rendre compte des effets des actions implantées. Deux d'entre eux servent à suivre l'évolution de la situation de risque d'échec scolaire puisqu'ils s'intéressent aux jeunes en difficulté. 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 primaire. Le troisième instrument recueille des données sur les effets attribuables aux actions. Il s'agit de l'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide. De fait, ce dernier instrument a été conçu spécifiquement dans le but de permettre aux différents milieux impliqués dans l'action de rendre compte des résultats scolaires des jeunes qui participent aux différentes mesures d'aide mises en place. Nous allons présenter les principaux résultats de chacun de ces instruments.

#### 4.2.1 Le questionnaire « Décisions » pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire

Nous allons présenter les résultats au questionnaire « Décisions » pour l'année 1999-2000 strictement. Nous vous référons au rapport synthèse final de la recherche (1997-2000) afin de voir l'évolution de la situation au cours des trois années de la recherche-action.

##### *Le risque de décrochage scolaire au sein de la clientèle 1999-2000*

En 1999-2000, 252 élèves ont complété le questionnaire « Décisions » : 127 élèves de secondaire 2 et 125 élèves de secondaire 4. Le taux de participation a été de 91 % (252 jeunes sur une possibilité de 278). L'échantillonnage de jeunes comprenait 53 % de filles (N = 133) et 47 % de garçons (N = 119). Le tableau 4.5 présente les résultats de l'année 1999-2000 concernant les sujets à risque dépistés selon le sexe et selon le niveau scolaire. Les conditions de

passation cette année ont été les mêmes que celles ayant entouré la passation de « Décisions » au cours de l'année 1998-1999. Nous remarquons que 45 % des jeunes sont identifiés à risque en 1999-2000. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 57 % alors que les filles le sont dans une proportion de 34 %.

**Tableau 4.5**

Sujets à risque dépistés selon le sexe

Sexe	Taux de risque 1999-2000
	Élèves de secondaire 2 et 4
Filles (N = 133)	34 % (45 / 133)
Garçons (N = 119)	57 % (68 / 119)
Total (N = 252)	<b>45 % (113 / 252)</b>

Si nous cherchons à savoir d'où proviennent les jeunes à risque de décrochage scolaire, en majorité des garçons, le tableau 4.6 fait ressortir qu'un pourcentage plus élevé de ces jeunes proviennent du niveau secondaire 2, ce qui n'a rien d'étonnant, les expérimentations passées ayant confirmé que le risque croît dans les premières années du secondaire et décroît vers la fin de celui-ci.

**Tableau 4.6**

Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Garçons N = 119	Filles N = 133	Total N = 251
Secondaire 2 (N = 127)	64 % (39 / 61)	42 % (28 / 66)	53 % (67 / 127)
Secondaire 4 (N = 125)	50 % (29 / 58)	25 % (17 / 67)	37 % (46 / 125)

Le test « Décisions » permet de dépister des jeunes à risque selon des dimensions spécifiques. Le tableau 4.7 présente le pourcentage de filles et de garçons à risque dépistés dans chaque dimension pour l'année 1999-2000. Rappelons qu'un jeune peut être dépisté dans plus d'une dimension. Les dimensions qui recueillent le plus fort pourcentage de jeunes à risque sont les dimensions « Traits personnels, Habiletés scolaires, Relation élève / enseignant et Motivation à l'école ».



**Tableau 4.7**

Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque

Dimensions	1999-2000 (N = 113)
1. Milieu familial	15 % (17 / 113)
2. Traits personnels	36 % (41 / 113)
3. Projets scolaires	4 % (5 / 113)
4. Habiletés scolaires	52 % (59 / 113)
5. Relation élève/enseignant	38 % (43 / 113)
6. Motivation à l'école	41 % (46 / 113)

Comme nous le disions précédemment, lorsqu'un élève à risque est dépisté, il peut l'être sur plus d'une dimension et il reçoit une mesure d'intensité pour chaque dimension où il est à risque. Cette mesure peut varier de un à quatre pour chaque dimension, la cote d'intensité minimale étant de un alors que la cote d'intensité maximale peut aller jusqu'à 24, puisqu'il y a six dimensions. Le tableau 4.8 présente le pourcentage de jeunes à risque correspondant aux niveaux d'intensité suivants : peu à risque, fortement à risque ou très fortement à risque.

**Tableau 4.8**

Sujets à risque dépistés et leur niveau d'intensité

Niveaux d'intensité	1999-2000
Peu à risque (une intensité)	31 % (35 / 113)
Fortement à risque (deux à trois intensités)	34 % (38 / 113)
Très fortement à risque (quatre intensités et plus)	35 % (40 / 113)

#### 4.2.2 La grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au 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. Au total, 255 grilles pour l'identification d'élèves (152 garçons, 103 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par le personnel enseignant au niveau primaire. Ce nombre équivaut à 28 % de la clientèle scolarisée au niveau primaire. Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières. Le tableau 4.9 présente le nombre d'élèves pour lesquels les divers indicateurs sont vrais ou faux (statut de l'élève) en 1999-2000.

**Tableau 4.9**

Sujets à risque dépistés par indicateur

Indicateurs	Vrai %	Faux %	N
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	23 %	75 %	250
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	21 %	79 %	254
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	81 %	17 %	250
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	97 %	3 %	255
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	55 %	44 %	250
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	84 %	16 %	254
7. Est identifié comme élève EHDAA	46 %	49 %	240
8. A été référé à un(e) professionnel(le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	34 %	62 %	244
9. A un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire	78 %	20 %	249
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	63 %	34 %	247
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	24 %	75 %	251
12. Est à risque de décrochage scolaire	76 %	21 %	247
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	42 %	53 %	242
14. Est sujet à des sanctions ou à des suspensions	23 %	77 %	253
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	87 %	10 %	246
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	52 %	45 %	247
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	48 %	F = 24 % NS = 19 %	230

D'une part, le nombre total des élèves diffère selon les indicateurs à cause d'une absence de réponse de l'enseignant ou d'une réponse ambiguë qui a été traitée comme une donnée manquante pour l'indicateur en question. D'autre part, les pourcentages indiqués sont en lien avec le total d'observations valides pour chaque indicateur. Concernant la question 17, les lettres NS signifient « ne s'applique pas ».

Certains indicateurs sont communs aux élèves pour qui l'enseignant a rempli une grille : des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base, un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe, des retards dans leurs apprentissages, un suivi en aide pédagogique, des risques d'échec scolaire et un niveau de lecture en dessous de leur degré scolaire.

Le tableau 4.10 reprend ces résultats en tenant compte cette fois du sexe de l'élève. Trois indicateurs présentent des différences significatives quant au sexe des élèves. Selon les données fournies, les garçons sont plus nombreux à ne pas réaliser leurs travaux scolaires, à être sujets à des sanctions ou à des suspensions et à avoir peu d'intérêt pour l'école. Toutefois, l'application d'une correction de Bonferroni (nom de l'auteur), considérant le nombre d'analyses effectuées, ne fait apparaître qu'une seule différence significative, celle reliée à l'application de sanctions et de suspensions.

**Tableau 4.10**

Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe

Indicateurs	Filles		Garçons		X <sup>2</sup>	p
	Vrai %	Faux %	Vrai %	Faux %		
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	22	76	23	75		
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	18	82	23	77		
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	81	17	82	17		
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	98	2	96	4		
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	55	43	54	44		
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	81	19	86	14		
7. Est identifié comme élève EHDAA	43	52	47	47		
8. A été référé à un(e) professionnel(le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	28	68	38	58		
9. A un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire	77	20	78	20		

10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	62	32	64	35	
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	26	73	22	76	
12. Est à risque de décrochage scolaire	72	23	78	20	
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	34	61	47	48	.035
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions	14	85	29	70	.003
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	88	7	86	12	
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	44	52	58	40	.031
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	45	23	50	24	
	NS = 18		NS = 19		

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 le voyaient moyennement en lien et, finalement, 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 : a changé d'école au cours de sa scolarisation (1); semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année (10); est ignoré ou rejeté par les pairs (11); a au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire (17). Cinq indicateurs ont reçu une cote de deux : a dix absences ou plus de l'école durant l'année (2); a été référé à un professionnel pour problème de comportement (8); a un niveau de lecture en dessous de son degré scolaire (9); ne réalise pas ses travaux scolaires (13); semble avoir peu d'intérêt pour l'école (16). Enfin, huit indicateurs ont récolté une cote de trois : a un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe (3); a des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base (4); a déjà répété son année scolaire (5); reçoit de l'aide pédagogique (6); est identifié comme élève EHDAA (7); est à risque d'échec scolaire (12); est sujet de sanctions ou de suspensions (14); a du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves (15). 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 serait 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*; de la cote 28 à la cote 36, les élèves à *risque sévère*. Le tableau 4.11 présente le résultat de ces regroupements en fonction du sexe des jeunes.

De cette manière, 4 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec, 28 % présentent un risque moyen, 50 % sont à risque élevé et 18 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire. Toutes proportions gardées, chez les élèves à risque moyen se trouvent plus de filles que de garçons, alors que chez les élèves à risque élevé et sévère, il y a toujours plus de garçons que de filles. Si l'on compare la distribution des niveaux de risque entre les garçons et les filles, il est possible de voir qu'elle est assez semblable. Le taux va en augmentant aux niveaux de risque faible, moyen et élevé et diminue au niveau du risque sévère.

**Tableau 4.11**

Sujets à risque dépistés selon le niveau de risque et le sexe

Sexe	Risque Faible	Risque Moyen	Risque Élevé	Risque Sévère	Total
Garçons	5 % (7)	24 % (28)	51 % (77)	20 % (40)	60 % (152)
Filles	4 % (4)	34 % (31)	49 % (48)	14 % (20)	40 % (103)
Total	4 % (11)	28 % (59)	50 % (125)	18 % (60)	100 % (255)

#### 4.2.3 L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide

L'outil de suivi s'adressait aux intervenants responsables de l'action. Plusieurs outils de suivi, bien que remplis n'ont pu être traités, car trop de données manquaient, étaient inconstantes ou trop diversifiées pour être interprétées. En conséquence, les seules données rapportées sont celles qui apparaissent dans la section 3.1 traitant de l'élaboration et de l'implantation des actions sur le plan du contenu, celles incluses dans le tableau 4.12 et celles fournies dans l'annexe 5, laquelle s'intitule « Synthèse des projets d'action suivis dans le cadre de la recherche-action, étape 1999-2000 ». Nous allons immédiatement présenter les données en lien avec les résultats scolaires de la clientèle participante aux diverses mesures d'aide.

### *Résultats scolaires de la clientèle participante aux diverses mesures d'aide*

Étant donné l'engagement pris par l'équipe de recherche de remettre aux autorités concernées de la Commission scolaire des Chic-Chocs le rapport final de recherche à la fin d'août 2000, nous n'avons pu tenir compte des résultats 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 l'inclusion des résultats dans le rapport de recherche. Les données recueillies sont donc les résultats scolaires obtenus aux étapes 1, 2, 3, 4 ainsi que le sommaire de l'année tel qu'il apparaît à la fin de l'étape 4 dans les matières pour lesquelles une aide a été accordée. La très grande majorité des projets d'action ont été offerts durant les étapes 1, 2, 3 et 4. L'étape 1 sera notre point de départ au tout début de l'aide. Bien entendu, nous parlons strictement des 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 sur lesquels nous n'avons aucun contrôle ont pu influencer les résultats. 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 ou de la fréquence de participation des jeunes (beaucoup de variation dans la participation aux activités de type volontaire). De plus, nous avons constaté, lors de l'analyse des données associées à l'implantation, que l'intensité est très variable d'une mesure à l'autre. Par exemple, il y a une à deux périodes par 9 jours en récupération et une période par jour en orthopédagogie. Le ratio élèves / enseignant varie également. Par exemple, nous avons 3 à 6 jeunes en orthopédagogie au niveau primaire alors que nous avons 20 à 30 jeunes en aide aux devoirs et aux leçons au niveau secondaire.

**Nous savons que 484 jeunes représentant 825 situations d'aide, car un même jeune peut recevoir plus d'une forme d'aide, ont participé aux mesures dont 56 % de garçons et 44 % de filles. Parmi ces jeunes, 48% étaient scolarisés au niveau primaire et 52 % au**

**niveau secondaire.** Le tableau 4.12 présente le nombre de situations demeurées stables ou ayant progressé entre la 1<sup>re</sup> et la 4<sup>e</sup> étape<sup>14</sup> de l'année scolaire 1999-2000, de même que celles sous le seuil de 60 % à la 1<sup>re</sup> étape et au sommaire apparaissant à la fin de la 4<sup>e</sup> étape. 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. Lorsque nous parlons d'amélioration, celle-ci peut être très variable, allant de 1 % à 20 %. Le tableau ne précise pas s'il s'agit des mêmes élèves d'une colonne à l'autre. Par exemple, si nous avons 70 jeunes en aide aux devoirs et aux leçons dont les résultats se situent sous le seuil de 60 % à la 1<sup>re</sup> étape et que nous en avons 72 à la fin de l'étape 4, il n'est pas dit que les 70 jeunes de l'étape 1 font partie des 72 recensés à la fin de l'étape 4. De plus, nous savons que certains jeunes participaient aux trois mesures d'aide. Nous avons regroupé les résultats par type de mesure d'aide : récupération pédagogique, l'aide aux devoirs et aux leçons et l'orthopédagogie. Nous présentons les résultats sans distinction de matières ou de niveaux scolaires. Étant donné son unicité, nous n'avons pas inclus dans ce tableau les résultats scolaires de la clientèle participante à la mesure d'aide « Groupe 116-05 ».

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.

**En ce qui concerne la récupération pédagogique, nous observons que 44 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, peu importe la matière. Concernant le soutien orthopédagogique, 30 à 54 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques. Enfin, en ce qui concerne l'aide aux devoirs et aux leçons, 44 à 49 % des situations scolaires examinées se sont également améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques. Parmi les jeunes qui ont progressé, toutes mesures**

---

<sup>14</sup> Les étapes ayant servi au traitement des données peuvent fluctuer selon les périodes où étaient offertes les mesures d'aide.

**d'aide confondues, 39 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 29 % de 6 à 10 points et 33 % de 11 points et plus.**

Nous observons que le nombre de situations d'aide sous le seuil de 60 % à la première étape, comparativement à celles sous le seuil de 60 % au sommaire de la 4<sup>e</sup> étape, ont peu diminué, et ce, même si les résultats observés à la suite de l'évaluation des mesures d'aide offertes au cours de l'année 1999-2000 signifient des progrès tangibles pour plusieurs jeunes. 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 y reviendrons dans le rapport synthèse de la recherche (1997-2000).



Tableau 4.12

### 4.3 Synthèse des résultats de l'étape 3

Dans le tableau 4.13, nous résumons les principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et des effets des actions de façon à pouvoir comparer certains résultats et à asseoir les bases qui vont servir à orienter l'action dans les années à venir. Les éléments rapportés au niveau de l'implantation sont particulièrement ceux qui doivent faire l'objet d'une révision l'an prochain. Comme il s'agit d'un tableau synthèse, nous insisterons davantage sur des données révélatrices de l'évolution de la problématique de l'échec scolaire ou sur des données permettant de mieux comprendre et d'améliorer certaines mesures d'aide.

**Tableau 4.13**

Synthèse des principales conclusions découlant  
de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions

<b>Évaluation de l'implantation</b>
<i>Instruments et conclusions</i>
<i>Le protocole général de l'évaluation à l'implantation ou aux effets des actions</i>  Nous remarquons que l'application du protocole fut fidèle à ce qui avait été décidé. Elle est nettement améliorée comparativement à la deuxième année. Il est fort probable que les éléments qui ont le plus favorisé la qualité de l'application du protocole est notre décision d'offrir un suivi différencié des projets de telle sorte que seuls certains projets ont été évalués sur le plan de leur implantation, de même que le fait d'avoir procédé à la rationalisation du volume, du nombre, du contenu et de la forme des instruments.

### ***Le Groupe 116-05***

La principale caractéristique du Groupe 116-05 est la grille horaire. Celle-ci accorde à deux matières, soit le français et les mathématiques, 10 périodes par cycle de 9 jours au lieu des 6 habituelles prévues grâce au retrait de deux autres matières, soit l'écologie et la géographie. En conséquence, deux enseignants tuteurs se partagent plus de 20 périodes d'enseignement sur les 36 que comporte la grille horaire. Ceci a l'avantage d'assurer une plus grande stabilité sur le plan de l'encadrement des jeunes. De plus, le ratio de jeunes a été diminué par rapport au ratio que l'on retrouve habituellement dans une classe de secondaire 1 (le groupe est composé de 20 jeunes alors qu'il aurait dû être de 28 à 30 jeunes). Le nombre de rencontres avec les parents au moment de la remise des bulletins a aussi été augmenté à trois au lieu des deux normalement prévues afin de maintenir un contact plus régulier avec ceux-ci.

Le but de cette mesure était de permettre à un groupe de jeunes ayant réussi leur sixième année, mais identifiés à risque d'éprouver d'importantes difficultés scolaires à leur arrivée au secondaire, de réussir leur secondaire 1. L'objectif visé était que la moitié des jeunes inscrits dans le Groupe 116-05 réussissent leur secondaire 1 et réintègrent un secondaire 2 régulier l'an prochain.

Les éléments qui sont à réviser sont les suivants : le développement d'une image stigmatisante autour du Groupe 116-05, c'est-à-dire non perçue comme positive, un matériel plus adapté aux capacités des jeunes, en français particulièrement, un classement des élèves plus rigoureux, la motivation du jeune à l'égard de la mesure d'aide et l'intérêt et l'encouragement démontré par les parents. Nous avons aussi observé que les filles s'estiment moins satisfaites que les garçons au regard des éléments se rapportant aux différents savoirs de l'intervenant. En général, nous avons remarqué que les garçons apprécient plus être dans le Groupe 116-05 que les filles. Enfin, des éléments demeurent préoccupants : le niveau de difficulté des examens de fin d'année pour les jeunes inscrits dans le Groupe 116-05, le passage en secondaire 2 des élèves qui réussiront leur secondaire 1 et leur adaptation aux normes régulières après avoir bénéficié de normes spéciales. En conséquence, ne faudrait-il pas envisager une forme de cheminement particulier s'échelonnant sur plus d'une année et menant la clientèle inscrite à l'obtention d'un secondaire 3?

Des aspects témoignent en faveur de la poursuite de cette mesure d'aide. Elle constitue une alternative au redoublement et aux parcours actuels de scolarisation pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. On y retrouve plusieurs des conditions habituellement 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, la dynamique interactive entre l'enseignant et ses élèves, la collaboration entre les enseignants, le soutien de la direction d'école. Enfin, elle se situe radicalement dans le champ de la prévention en visant le renouvellement des stratégies d'enseignement en salle de classe et propose un encadrement accru des jeunes qui arrivent au secondaire. En dernier lieu, 60 % des jeunes inscrits dans le Groupe 116-05 ont réussi leur secondaire 1 et pourront réintégrer un secondaire 2 régulier l'an prochain. Ceci signifie que l'objectif poursuivi qui était de 50 % fut atteint.

### ***La récupération au secondaire, c'est pour moi***

La clientèle cible est formé des jeunes en situation d'échec de la première à la cinquième secondaire dans une ou plusieurs matières (59 % et moins). En fait, 111 jeunes ont participé à au moins une récupération dont 63 garçons et 48 filles. Outre d'être en situation d'échec, les jeunes doivent répondre à d'autres conditions d'éligibilité : avoir remis tous leurs travaux scolaires dans le temps prescrit, avoir un comportement adéquat en classe (retards, absences, participation, etc.) et se présenter à cinq cours de récupération durant l'étape. Les matières visées sont les mathématiques, le français et l'anglais.

L'originalité de la mesure repose sur la tâche d'encadrement accomplie par une personne auprès des élèves ciblés et de leurs parents afin de faire connaître et de promouvoir la mesure d'aide. En somme, il s'agit d'augmenter la participation aux cours de récupération de même que la confiance des élèves dans le potentiel d'aide de cette mesure avec la collaboration des parents. L'approche et le recrutement de la clientèle sont personnalisés.

Le but de cette mesure était d'augmenter la participation des jeunes aux cours de récupération de même que leur confiance dans le potentiel d'aide de cette mesure, et ce, avec la collaboration de leurs parents. L'objectif spécifique poursuivi était que les jeunes augmentent leurs résultats scolaires ou, à tout le moins, obtiennent la note de passage de 60 % dans les matières où ils sont en échec d'ici la fin de l'année scolaire.

Les résultats obtenus témoignent en faveur du maintien de cette mesure. Parmi les principaux effets positifs qui lui sont attribués, notons l'augmentation de la motivation des élèves et des professeurs vis-à-vis la mesure d'aide, l'augmentation du nombre de jeunes fréquentant les cours de récupération et l'accroissement du niveau d'information des jeunes et des parents à propos de la mesure d'aide. Enfin, nous savons que 42 à 52 % des situations scolaires examinées au cours de l'année dans le cadre de la récupération se sont améliorées, peu importe la matière. Par ailleurs, la clientèle participante est véritablement celle qui était visée. Cependant, peu d'impact sur le plan du renouvellement des pratiques pédagogiques à l'intérieur des cours de récupération ne semble attribuable à la mise en place de la mesure d'aide, alors que nous savons pertinemment que cet élément est associé à une meilleure efficacité de l'aide offerte.

Des efforts devront être consentis cependant afin de trouver des solutions aux aspects qui ont soulevé des difficultés. Ceux faisant l'objet d'entente parmi les personnes interrogées sont : l'absence de reprise d'examen à l'étape 4 qui entraîne une importante baisse de motivation chez la clientèle visée, des règles d'admissibilité à la récupération et à l'examen de reprise appliquées de façon arbitraire, des habitudes de travail à long terme chez les élèves participants qui ne s'améliorent pas, une récupération presque exclusivement axée sur l'examen de reprise (réparer l'échec) au détriment d'une récupération axée sur des difficultés ponctuelles rencontrées au cours de l'étape (prévenir l'échec), l'horaire et l'intensité de la mesure d'aide (à la fois les jeunes et les professeurs souhaitent que l'encadrement offert soit accentué).

Enfin, à titre de suggestion, il est proposé de réfléchir à la mise en place d'une période d'aide aux devoirs et aux leçons. Cette mesure se situe davantage dans le champ du préventif et elle devrait être mise en place de façon prioritaire.

### *Sur la même longueur d'ondes*

L'essentiel de ce projet consiste à établir le lien entre les jeunes qui ne font pas leurs devoirs et leurs professeurs ainsi qu'avec leurs parents dans le but de les amener à les réaliser. La personne déléguée à cette tâche disposait de trois heures par semaine pour l'effectuer. Les jeunes ont été rencontrés en moyenne à trois reprises et les rencontres duraient environ 30 minutes.

Ce projet visait à augmenter la réalisation des devoirs et des leçons chez certains jeunes et, de là, leurs résultats scolaires. Les élèves ciblés devaient réaliser 75 % des devoirs exigés à chaque étape et obtenir 65 % dans les matières de base à la fin de l'année.

Il est difficile de conclure à propos des effets attribuables à cette mesure d'aide étant donné l'absence de consensus à ce sujet chez les personnes rencontrées. En conséquence, nous hésitons fortement à en recommander la reconduction. Le seul élément faisant consensus et considéré comme un effet positif découlant de la mesure est une sensibilisation accrue à l'importance des devoirs et des leçons autant chez les élèves, les parents, que chez le personnel enseignant. En guise d'exemple illustrant cela, ce projet a amené l'équipe école à réfléchir à sa pratique à l'égard des travaux scolaires à faire à la maison et à se doter d'une politique sur les devoirs et les leçons.

En plus de l'absence d'unanimité sur les effets bénéfiques attribuables à la mesure, les résultats recueillis par l'intermédiaire de l'outil de suivi attestent que seulement 29 à 53 % des jeunes suivis ont réalisé 75 % de leurs devoirs. Aussi, nous observons que seulement 43 % des jeunes suivis ont obtenu 60 % en français ou en mathématiques et que 36 % d'entre eux ont réussi leur année scolaire. Par contre, 54 à 65 % des situations scolaires observées se sont améliorées ou maintenues au cours de l'année. Aussi, les données font état qu'une majorité de jeunes n'ont pas offert un niveau de participation de qualité, n'étant particulièrement intéressés par le type de soutien offert.

Dans l'éventualité où la mesure serait malgré tout offerte à nouveau l'an prochain, il est important de se préoccuper de cet aspect, à défaut de quoi l'efficacité de la mesure a peu de chances d'être bonifiée. Enfin, le calendrier de réalisation du projet, c'est-à-dire le moment où débute la mesure d'aide et la disponibilité requise de la personne ressource, demande à être révisé.

Il y a lieu de se poser particulièrement la question de l'intensité. Aussi, il est suggéré d'examiner attentivement la possibilité d'offrir un service d'aide aux devoirs et aux leçons, et ce, dès le primaire où une attention serait portée à l'enseignement d'une méthode de travail, soit des stratégies et des moyens, pour la réalisation des travaux demandés aussi bien à l'école qu'à la maison.

Quant aux éléments qui n'ont pas changé ou qui ont changé négativement chez les jeunes ayant participé au projet, ce sont leur respect des règlements de l'école, leur taux de présence à l'école, leur intérêt de continuer d'aller à l'école, leurs comportements en classe et la réalisation de leurs travaux scolaires.



### *Diffusion de productions d'élèves*

Ce projet est basé sur l'organisation de jumelages jeune / adulte en vue d'une correspondance électronique. Les jumelages se font sur la base des centres d'intérêts des jeunes et des métiers des adultes.

Le but général de cette mesure était de stimuler le désir d'écrire et de lire chez des jeunes en leur faisant vivre une expérience de correspondance avec une personne du milieu, et ce, par le biais du courrier électronique. L'objectif visé était d'améliorer leurs résultats en français, lecture et écriture. Selon l'avis des jeunes, les éléments qui se sont le plus améliorés sont leur confiance dans leur capacité de réussir en français, leur intérêt pour la lecture et l'écriture, leur capacité d'entrer en relation avec d'autres personnes et leur intérêt pour l'informatique. Quant aux éléments qui n'ont pas changé ou qui ont changé négativement, ce sont leur motivation pour l'école et leurs résultats scolaires en français. Toutefois, les traitements effectués sur le plan des résultats scolaires des élèves suivis dans le cadre de cette mesure ont démontré que 53 % à 61 % des situations scolaires se sont maintenues ou se sont améliorées au cours des étapes de réalisation du projet. Enfin, un autre effet serait attribuable au projet et nous jugeons important de le mentionner : l'enseignant responsable a été amené à revoir et à réviser certaines pratiques pédagogiques.

Pour conclure au sujet de la mesure « Diffusion de productions d'élèves », les propos recueillis tendent à démontrer que le but et l'objectif poursuivis sont atteints, dans le sens où le plaisir et l'intérêt démontrés envers l'écriture et la lecture se sont accrus et des progrès ont été observés sur le plan des résultats scolaires en français.

Les principales difficultés rencontrées, et qui seront à prendre en considération si le projet revient à l'automne 2000, ont concerné principalement le matériel informatique au regard des adresses électroniques parfois erronées, de l'incompatibilité des systèmes d'exploitation ou des logiciels entre le milieu scolaire et les correspondants du milieu communautaire, les règles d'accessibilité à la salle d'informatique trop restrictives et la disponibilité d'un seul scanner.

Les modifications suggérées afin d'améliorer l'activité sont les suivantes : permettre une adhésion facultative des jeunes au projet, mieux préciser le rôle attendu du correspondant adulte, améliorer la disponibilité de la salle d'informatique, disposer de scanners supplémentaires, insérer le projet dans un calendrier fixe, soit sur le temps de classe ou hors du temps de classe et

rechercher l'appui d'un bénévole parent de façon à augmenter le temps d'encadrement des jeunes participant au projet. Nous nous demandons cependant si le fait de permettre une inscription volontaire des jeunes au projet ne va pas justement favoriser la non participation de la clientèle visée, celle en difficulté d'apprentissage. N'est-ce pas celle-ci, d'ailleurs, qui s'est le moins impliquée dans le projet et qui a éprouvé le plus de difficulté dans l'écriture des courriers? La question vaut d'être posée.

Cette mesure mérite d'être consolidée selon nous pour les raisons suivantes : elle met l'accent sur les habiletés de lecture et d'écriture en accordant un soin particulier à la diffusion des textes, elle est fondée sur un partenariat entre le milieu scolaire et le milieu communautaire y puisant même sa source, elle incite le renouvellement des pratiques pédagogiques et constitue un exemple d'approche distincte dans l'enseignement du français, elle témoigne d'une pédagogie différenciée en salle de classe plutôt que d'une pédagogie de soutien à l'extérieur de la classe, elle fait appel aux technologies de l'information qui offrent d'excellentes possibilités d'engager les élèves dans un réel apprentissage, qui abordent différents types d'intelligence et qui s'adaptent aux différents styles d'apprentissage des élèves. Enfin, ce type d'activité s'accorde également bien avec la cible « école orientante » en organisant les jumelages élèves / adultes sur la base des intérêts manifestés par les jeunes pour les métiers.

## Évaluation des effets des actions

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

Nous remarquons que 45 % des jeunes sont identifiés à risque. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 57 %, alors que les filles le sont dans une proportion de 34 %. Un pourcentage plus élevé de ces jeunes provient du niveau secondaire 2, ce qui confirme la tendance déjà observée d'une augmentation du risque dans les premières années du secondaire et d'une diminution par la suite. Les dimensions qui recueillent le plus fort pourcentage de jeunes à risque sont les dimensions « Traits personnels, Habiletés scolaires, Relations élève / enseignant et Motivation à l'école ». Enfin, en ce qui a trait au niveau d'intensité, nous observons que 31 % des jeunes identifiés sont peu à risque, 34 % sont fortement à risque et 35 % sont très fortement à risque.

### *La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire*

Un total de 255 grilles pour l'identification d'élèves (152 garçons, 103 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par différents enseignants titulaires de classe (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année). Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières. De cette manière, 4 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec scolaire, 28 % présentent un risque moyen, 50 % sont à risque élevé et 18 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire. Toutes proportions gardées, chez les élèves à risque moyen, nous retrouvons 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. Si l'on compare la distribution des niveaux de risque entre les garçons et les filles, il est possible de voir qu'elle est assez semblable. Le taux va en augmentant aux niveaux de risque faible, moyen et élevé et diminue au niveau du risque sévère.

*L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide*

**Nous savons que 484 jeunes ont reçu une forme d'aide dont 56 % de garçons et 44 % de filles. Parmi ces jeunes, 48% étaient scolarisés au niveau primaire et 52 % au niveau secondaire.**

- Orthopédagogie : 30 à 54 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques.
- Aide aux devoirs et aux leçons : 44 à 49 % des situations scolaires examinées se sont également améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques.
- Récupération pédagogique : 44 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, peu importe la matière.

**Parmi les jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 39 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 29 % de 6 à 10 points et 33 % de 11 points et plus.**

## CONCLUSION

La troisième et dernière année de la recherche prend fin. Des résultats, certains intéressants, d'autres plus mitigés, ont été obtenus et 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. Les trois années qui viennent de s'écouler ont été très exigeantes pour la direction générale de la Commission scolaire des Chic-Chocs, pour la direction des services éducatifs, pour les directions d'école et pour les intervenants impliqués, 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. Fait notable : toutes les écoles du secteur de La Tourelle ont souscrit à la démarche de recherche, et y souscrire signifiait 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 accepter d'en témoigner publiquement pendant trois ans. Curieusement, les limites inhérentes à cette recherche (voir section 3.7), demeureraient probablement inchangées si nous devions entreprendre à nouveau une démarche de même type en collaboration avec un autre milieu pratique. Peut-être, en fait, sommes-nous prêts d'en venir à la conclusion que ces limites trouvent leur raison d'être dans l'originalité de ce qui vient d'être accompli.

Compte tenu que ce rapport de recherche portant sur l'étape 3 (1999-2000) est accompagné d'un rapport synthèse portant sur les trois années de la recherche, nous vous référons à ce dernier afin de prendre connaissance des orientations et des retombées de la recherche. Ce rapport synthèse et les recommandations qu'il contient, chacune trouvant sa source dans le déroulement de la recherche-action réalisée depuis trois ans et dans les connaissances produites ou réaffirmées, devient 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.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaudry, J. 1984. L'évaluation de programmes, in B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 389-415.
- Beauregard, M., Ouellet, G., De La Durantaye, M. 1995. Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et société; Temps libre: enjeux contemporains*, Vol. 18, no 2, p. 373-394.
- Bouchard, P., Bouchard, N., St-Amand, J.C., Tondreau, J. 1996. *Modèles de sexe et rapports à l'école. Guide d'intervention auprès des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire*. Montréal: Les éditions du Remue-Ménage.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1993. *Faire avancer l'école: Vers où? Pourquoi?* Avis concernant le document «Faire avancer l'école» soumis à la consultation par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec: Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1995. *Formation professionnelle: Les jeunes exigent un coup de barre*. Mémoire présenté à la Commission spéciale sur la formation professionnelle portant sur le projet de Loi 90, loi favorisant le développement de la formation professionnelle. Québec : Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil permanent de la Jeunesse. 1996. *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation . Québec : Conseil permanent de la Jeunesse.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Pour une réforme du système éducatif: Coups de barre à donner dans le système*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1996. *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Côté, R., Dufour, C., Pilon, W. Tremblay, M. 1990. *Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions*. Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement. Québec : Université Laval (faculté des sciences de l'éducation).
- Crahay, M. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.
- Crozier, M. 1995. *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : ESF.

- Deslauriers, J.P. 1987. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desrosiers, H., Kishchuk, N., Ouellet, F., Desjardins, N., Bourgault, C., Perreault, N. 1998. *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : applications en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction de la santé publique de Montréal-Centre.
- Gaudreau, J. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: Les sacrifiés*. Montréal : Québec/Amérique.
- Gauthier, B. (dir.) 1992, 1984c. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, L., Ouellet, R., Payeur, P. 1992. *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Sainte-Foy : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, CRIRES.
- Grawitz, M. 1993. *Méthodes des sciences sociales: 9e édition*. Paris : Éditions Dalloz.
- Laurens, J.P. 1992. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail, Presses Universitaires du Mirail.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. 1996. *La recherche-action : théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. 1987. *L'analyse de contenu: notions et étapes*. Voir Deslauriers, J.P. (dir. publ.) 1987, p. 49-66.
- Ministère de l'Éducation. 1994. *Mise en œuvre du plan d'action sur la réussite éducative. Notre force d'avenir: l'éducation. La situation 1994*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Indicateurs de l'éducation*. Édition 1995. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des ressources informationnelles.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Vers la réussite de tous les élèves. Carnets pédagogiques de la Montérégie*, no 2, Longueuil: ministère de l'Éducation, Direction régionale de la Montérégie.
- Ministère de l'Éducation. 1998. *Résultats aux épreuves uniques de juin 1997 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études.
- Morin, A. 1992. *Recherche-action intégrale et participation coopérative: méthodologie et études de cas*. Laval: Agence D'Arc.

- Morin, A. 1993. " Outils de validation et d'analyse des données en recherche-action intégrale". *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Vol. 8 (hiver), p. 43-63.
- Mucchielli, R. 1979, 1974c. *L'analyse de contenu des documents et des communications: connaissance du problème*. Paris : E.S.F.
- Nadeau, M.A. 1988. *L'évaluation de programmes : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- National Dropout Prevention Newsletter. 1999. Effective Strategies. Center promotes the most effective strategies for dropout prevention for dropout prevention. Spring.
- Quirouette, P. 1988. *Décisions*. Toronto (Ontario) : Edustats inc.
- Séguin, S., Gohier, C., Benoît, G., Deschênes, J. 1993. *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse au doctorat en éducation*. Montréal : Université du Québec en collaboration avec le sous comité d'admission et d'évaluation.
- Swanson, H.L. et Hoskyn, M. 1998. Experimental intervention research on students with learning disabilities : a meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 68, no. 3, p. 277-321.