

RAPPORT DE RECHERCHE : ÉTAPE 3 (1999-2000)

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

impliquant

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

et

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

Université du Québec à Rimouski

Équipe de recherche

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

en collaboration avec

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

Danielle Leclerc, Ph.D., chercheure, UQTR

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

Septembre 2000

COLLABORATIONS

Clément Bernier, directeur général

Andrée Morin, directrice d'école

Laval Morin, directeur général

Roger Doiron, directeur d'école

René Beaulieu, directeur des services éducatifs

Marthe Émond, directrice d'école

Céline Lefrançois, coordonnatrice aux services éducatifs

Gaston Roussel, directeur d'école

Urbain Sinclair, directeur d'école

Jacynthe Ferland, directrice d'école

André Fournier, directeur d'école

Diane Denis, directrice d'école

Célyne Raymond, directrice d'école

Henri Lévesque, directeur d'école

Yvan Sinclair, directeur d'école

Jacques Pelletier, directeur d'école

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

En notre nom ainsi qu'au nom de la direction générale, de la direction des services éducatifs et du comité de coordination, nous souhaitons également exprimer notre profonde gratitude envers ceux et celles qui ont été les acteurs de premier plan dans la réalisation des actions. Nous nous limitons à nommer les 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 Sainte-Ursule : Françoise Jean et Sylvie Audy
- École Saint-Tharcisius : Marie-Ève Thibeault, Karine Lacombe
- École Saint-Vianney : Cécile Kenney, Dorys Duchêsne
- École Saint-Rosaire : Pierrette Pominville
- Polyvalente de Sayabec : Renée Belzile, Micheline Poirier, Liette Losier et les jeunes mentors sous la responsabilité de France-Annie Lavoie
- Polyvalente Armand-Saint-Onge : Andrée Lefebvre, Josée Arguin, Yves-Marie Bellavance, Suzanne Chenel, Nathalie Desgagnés, Julie Heppel, Lison Villeneuve, Annick Lambert, Hélène Lavoie et Mathieu Tremblay

- Polyvalente Forimont : Alexandra Abud, Martine Coulombe, Hélène D'Amours, Éric Gendron, France Martin, Caroline Roy, Robin Bellavance, Francis Morin, Céline Gagnon, Marc-André Poirier, Julienne St-Onge, Laura Chouinard

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 souligner, entre autres, le travail accompli par monsieur Raymond Bonin (production du feuillet « Diplomaction ») et par madame Raymonde Simard (enquête sur l'enseignement individualisé) et le travail accompli par des professionnels et des assistants de recherche. Un merci tout particulier à mesdames Guylaine Bédard et Stéphanie Bolduc pour leur contribution à la saisie, à l'analyse et au traitement des données, ainsi qu'à madame Jeanne D'Arc Roy, secrétaire aux services éducatifs de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, pour un soutien important à la supervision de la collecte des données. De plus, une recherche se réalise parce que des organismes ou des établissements la supportent sur le plan financier. Dans le cas de l'étape 3 de cette recherche, nous tenons à remercier la Commission scolaire des Monts-et-Marées, le Fonds de développement coopératif des commissions scolaires de l'Est du Québec et le ministère de l'Éducation du Québec pour le support financier qu'ils nous ont accordé.

RÉSUMÉ

En 1997, à la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, 30 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 41 % d'entre eux et les filles pour 19 % (MEQ, 1998). Cette situation est plus alarmante que celle de l'ensemble du Québec. C'est pourquoi la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, 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. Les actions ont été regroupées 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. Par ailleurs, certaines pratiques pédagogiques

ont fait l'objet de réflexion en vue de leur révision. C'est le cas notamment de l'enseignement individualisé et du tutorat.

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 cours de la deuxième étape, s'échelonnant sur trois étapes du calendrier scolaire.

Les résultats de l'évaluation d'implantation révèlent des données importantes sur le plan de l'action et des conditions associées à son efficacité telles que l'horaire, l'intensité, la durée et la fréquence reliées à la mesure, la disponibilité des ressources, l'intérêt et la participation du jeune, la promotion et l'image de la mesure d'aide, la croyance en la mesure, l'aspect attractif de celle-ci aux yeux de la clientèle, le dialogue avec la famille et le partenariat avec la communauté. Nous avons constaté, entre autres, le mérite évident de projets axés sur l'accompagnement et le support des personnes responsables des mesures d'aide dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans l'implantation de ces mesures (personnel scolaire ou jeunes mentors). Par ailleurs, pour la première fois dans le cadre de cette recherche, des projets visant à redéfinir des pratiques pédagogiques en salle de classe ont permis d'évaluer et d'identifier des éléments à modifier. Nous pensons notamment au service de tutorat et à l'enseignement individualisé. Aussi, certains projets illustrent l'importance d'une culture de la planification et de l'évaluation. De même, l'évaluation des changements ou des effets résultant de chaque action nous permet de

constater des améliorations sur le plan des résultats scolaires. **Nous savons qu'environ 480 jeunes ont reçu une forme d'aide dont 61 % de garçons et 39 % de filles. Parmi ces jeunes, 26 % étaient scolarisés au niveau primaire et 74 % au niveau secondaire.** Nous observons, selon les étapes, qu'environ 58 à 66 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « récupération pédagogique », 10 à 88 % des situations scolaires examinées en ont fait autant dans le cadre de la mesure « aide aux devoirs et aux leçons », 52 à 62 % des situations scolaires examinées se sont aussi améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « orthopédagogie », 65 à 90 % des situations scolaires examinées ont progressé également dans le cadre de la mesure d'aide « mentorat par les pairs », 86 % des situations scolaires examinées en mathématiques et 17 à 50 % de celles examinées en français se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enseignement individualisé à temps partiel » et qu'enfin, 35 à 53 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enrichissement dans les matières de base ». **Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 37 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 27 % de 6 à 10 points et 36 % de 11 points et plus.**

Étant donné que ce rapport de troisième étape est accompagné d'un rapport synthèse évoquant les résultats globaux qui découlent 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.....	21

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	Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible.....	25
3.2.3	L'entrevue individuelle avec les intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	25
3.2.4	L'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation d'une mesure d'aide.....	26
3.2.5	Le questionnaire d'appréciation destiné aux personnes impliquées ou témoins de l'implantation d'une mesure d'aide.....	27
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.....	30
3.3.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire.....	31
3.3.3	L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	32
3.4	Le déroulement de la collecte de données.....	33
3.5	Les aspects déontologiques de la recherche.....	35
3.6	Le traitement des données.....	36
3.7	La validation des choix méthodologiques de la recherche.....	37
3.8	Les limites de la recherche.....	38
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		44
4.1	Sur le plan de l'implantation.....	46
4.1.1	L'encadrement de la remédiation pédagogique.....	47
4.1.2	Le mentorat par les pairs.....	60
4.2	Sur le plan des effets.....	70
4.2.1	Le questionnaire «Décisions» pour l'identification des élèves à risque de décrochage scolaire.....	71
4.2.2	La grille pour l'identification des élèves en difficulté scolaire au primaire.....	74
4.2.3	L'outil de suivi destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide.....	78
4.3	Synthèse des résultats de l'étape 3.....	84
CONCLUSION.....		91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		92

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 Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible
 - 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 personnes impliquées ou témoins de l'implantation d'une mesure d'aide (A, B et C)
 - 6.6 Extrait d'une page vierge 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 volume 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 Monts-et-Marées.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

3.1	Écoles impliquées, projets d'action réalisés et clientèle rejointe	19
3.2	Types de suivi destiné aux projets d'action de l'an 3	22
3.3	Évaluation de l'implantation des actions : sujets et instruments de la collecte de données	24
3.4	Évaluation des effets des actions : sujets et instruments de la collecte de données	30
3.5	Le déroulement de la collecte des données associées à l'évaluation de l'implantation et à l'évaluation des effets des actions	34
4.1	L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants	52
4.2	L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants selon un regroupement par catégories de contenus	54
4.3	L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus	55
4.4	Nombre de jeunes ayant utilisé la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs » par rapport au nombre de jeunes ciblés à chaque étape de l'année scolaire	61
4.5	L'appréciation de la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs » par les élèves participants	64
4.6	Énoncés des raisons de la non participation d'une partie de la clientèle cible à la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs »	67
4.7	Sujets à risque dépistés selon le sexe	72
4.8	Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire	72
4.9	Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque	73
4.10	Sujets à risque dépistés et leur niveau d'intensité	74
4.11	Sujets à risque dépistés par indicateur	74
4.12	Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe	77
4.13	Sujets à risque dépistés selon le niveau de risque et le sexe	78
4.14	Nombre de situations d'aide demeurées stables ou ayant progressé entre la 1 ^{re} et la 4 ^e étape de l'année scolaire 1999-2000	82
4.15	Synthèse des principales conclusions découlant de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets des actions	84

INTRODUCTION

Au mois de janvier 1997, la Commission scolaire des Monts-et-Marées¹, secteur des Monts, et la Commission scolaire des Chic-Chocs², 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 et dernière année, 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. Le présent rapport rend compte de cette troisième étape de la recherche-action axée sur la planification de l'action, son implantation, son évaluation et sa consolidation. Les connaissances produites serviront essentiellement à orienter la poursuite de l'action dans les 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.

¹ 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.

² 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 Monts-et-Marées, secteur des Monts, 30 % des jeunes n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires après sept années d'études. Les garçons comptaient pour 41 % d'entre eux et les filles pour 19 % (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 Monts-et-Marées, secteur des Monts, 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 Monts-et-Marées, secteur des Monts. Deux objectifs en découlent : cerner les facteurs associés à l'échec scolaire de certains jeunes, en particulier des garçons, 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 l'accomplissement social et scolaire du jeune difficile.

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 améliorations. 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 susceptibles de favoriser 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 et 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 et chaque projet était évalué sur le plan de son implantation et de ses effets. Ces actions prenaient place dans quatre grandes catégories : la récupération pédagogique hors classe ou en classe, le soutien orthopédagogique à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, le mentorat par les pairs et l'aide aux devoirs et aux leçons. La majorité des projets d'action ont débuté au mois d'avril, se déroulant en une seule étape 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 8 % (270) des jeunes en difficulté ont été rejoints par au moins un type d'action, dont 56 % de garçons et 44 % de filles, sur une possibilité de 30 % environ de jeunes en difficulté au niveau des apprentissages scolaires. En ce qui concerne les projets en orthopédagogie, il y a amélioration des résultats scolaires parmi 40 % de la clientèle suivie en français et parmi 27 % de la clientèle suivie en mathématiques. Concernant les projets en récupération pédagogique, il y a une augmentation des résultats scolaires parmi 48 % de la clientèle suivie. Pour les projets d'aide aux devoirs et aux leçons, les intervenants n'ont pas procédé à une évaluation des effets, réservant celle-ci à la troisième et dernière année de la recherche. Quant au projet de mentorat par les pairs, il y a une augmentation des résultats scolaires parmi 49 % de la clientèle participante. Celle-ci est en grande majorité composée de filles.

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 qui est le jeune en difficulté sur le plan de ses apprentissages scolaires; en veillant cependant à augmenter la participation des garçons, la poursuite du mouvement de sensibilisation communautaire et sa consolidation, la mise en place de mesures en salle de classe, en plus de celles à l'extérieur de la classe; en insistant sur le renouvellement des pratiques pédagogiques, la collaboration des autres partenaires, dont les parents en premier lieu (le père demeurant encore à ce jour 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, 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. Cela 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 Vallée-de-la-Matapédia s'est poursuivie avec la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts 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 et 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 et dernière 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 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 et dernière 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 dans le but d'améliorer la réussite scolaire de certains jeunes en difficulté. 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 lorsque la Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, a décidé d'entreprendre une recherche-action, elle 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 d'une action, la planifier, l'améliorer, en 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 à 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 existantes 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 leur disponibilité, des contraintes matérielles, financières, de temps et humaines, s'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 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. Nous aborderons ensuite 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 et dernière 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 difficulté 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, à la fois 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, à la demande des directions d'école, il n'y a pas eu de comité d'analyse. Il a été convenu qu'elles feraient appel individuellement au soutien de l'équipe de recherche. Les principaux éléments sur lesquels des améliorations ont été demandées sont : la clientèle visée qui regroupe dans certains cas tous les jeunes de l'école, qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage; la finalité poursuivie qui n'est pas l'aide à l'apprentissage; l'objectif dont la formulation est plus ou moins adéquate rendant son observation et sa mesure impossibles; la participation non évidente des différents acteurs (la participation des parents ou des autres membres de l'équipe école ne ressortait pas suffisamment); l'intensité de la mesure d'aide jugée insuffisante pour provoquer des changements.

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

Au cours de 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 quelques cas, ces contraintes ont été aplanies grâce à la collaboration des directions et des équipes écoles alors que, dans d'autres cas, elles ont persisté au cours de la troisième et dernière année de la recherche.

Dans la majorité des écoles qui ont participé à la recherche-action, **la planification de l'action** a davantage reposé sur une réflexion impliquant à la fois l'équipe école et la direction. Malheureusement, peu de conseils d'établissement ont participé à cette démarche. De plus, nous observons que **le nombre d'écoles impliquées** dans la démarche de recherche au cours de la troisième année est inférieur à celui la deuxième année, ce qui signifie que certaines écoles n'ont entretenu avec la démarche de recherche aucune relation formelle autre que celle d'être informées des résultats de l'an 2 et de l'avancement des travaux en cours. Toutefois, malgré cette réduction

du nombre d'écoles impliquées, nous remarquons une augmentation de la clientèle rejointe, des situations d'aide offertes et des projets suivis de même qu'une plus grande diversité à l'intérieur des mesures d'aide proposées. Par ailleurs, **la participation témoignée par les écoles participantes** reflète à plusieurs égards une activité plus soutenue que celle observée au cours de la deuxième année de la recherche. Ceci s'est révélé de la façon suivante : l'élaboration et la mise en place plus rapide des projets d'action, une participation plus grande de l'équipe école au choix des projets, la révision de certaines pratiques pédagogiques, une sollicitation plus grande de l'équipe de recherche, et une meilleure application du protocole d'évaluation. Aussi, nous avons observé que les directions d'écoles affichaient plus **d'autonomie et de maîtrise au regard de la démarche et des exigences de la recherche**. Notons cependant que **la formulation écrite 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.

Aussi, à nouveau cette année et sans que cela soit nullement prévisible et pour des raisons très légitimes et humaines, la **responsabilité de la coordination de la recherche** a dû être confiée à d'autres personnes pour une période déterminée. Une recherche de type action remplit des fonctions de changement individuel et social, de formation et de prise en charge par le milieu. Si son animation n'est pas assumée de façon continue sur le terrain même de l'action tout au long des années que dure une recherche, ses fonctions peuvent moins bien s'accomplir. En conséquence, l'adhésion et la mobilisation envers la démarche de recherche et la prise en charge par le milieu des retombées et des recommandations peuvent s'en ressentir. Heureusement, l'instabilité survenue à la coordination de la recherche a eu lieu dans la seconde partie de l'année et a peu affecté l'élaboration et la mise en place des mesures d'aide.

Il y a un aspect que nous désirons aborder parce que nous le jugeons porteur d'espoir et qu'il s'inscrit dans les retombées potentielles de la recherche entreprise depuis trois ans. C'est la volonté exprimée par la Commission scolaire des Monts-et-Marées d'enrichir et de consolider **un partenariat avec la communauté régionale** dans la lutte à l'échec scolaire dont l'étape première consiste en l'organisation d'un colloque régional sur la problématique de l'échec scolaire à l'automne 2000. Nous y reviendrons dans le chapitre des résultats.

Une contrainte est demeurée présente au cours de la troisième et dernière année de la recherche. C'est 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. Nous n'y reviendrons pas, mais en guise d'illustration, soulignons 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 Monts-et-Marées aura quitté son poste, mais le tiers des directions d'école qui ont accompagné la recherche durant les trois dernières années en auront fait autant. **Ce mouvement important au niveau du personnel de direction** ajoute un 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 présente l'essentiel des informations dont nous disposons sur les projets implantés, c'est-à-dire : le titre du projet ainsi que la clientèle visée, les matières concernées, les objectifs poursuivis et quelques informations sur l'action ainsi 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 et dernière année.

La Commission scolaire des Monts-et-Marées, secteur des Monts, compte 20 écoles. Sept d'entre elles ont participé à la mise en place de projets d'action dans le cadre de la troisième et dernière année de la recherche, ce qui représente environ 35 %. Au total, 45 projets ont été soumis cette année, mais seuls 36 d'entre eux avaient comme finalité l'aide à l'apprentissage. En considérant ces seuls projets axés sur l'aide à l'apprentissage, **environ 480 jeunes ont reçu une forme d'aide, dont 61 % de garçons et 39 % de filles. Parmi ces jeunes, 26 % étaient scolarisés au niveau primaire et 74 % au niveau secondaire.**

Nous avons regroupé les projets dans quatre grandes catégories : la récupération pédagogique, l'orthopédagogie, l'aide aux devoirs et aux leçons et une catégorie nommée « autres ». Cette catégorie contient des projets distincts les uns des autres ou en nombre insuffisant pour justifier la création d'une nouvelle catégorie. Certains visent l'amélioration des apprentissages scolaires chez la clientèle en difficulté, comme le mentorat par les pairs, l'enrichissement dans les matières de base et l'enseignement individualisé à temps partiel. D'autres poursuivent divers objectifs, tels que l'amélioration de l'estime de soi, de la motivation scolaire, de l'intérêt pour la lecture ou de l'implication des parents. Par ailleurs, un milieu école, avec le soutien de l'équipe de recherche, a entrepris de réfléchir et de redéfinir certaines de ses pratiques pédagogiques, dont le service de tutorat et les unités d'enseignement individualisé, en vue de procéder à des changements à l'automne 2000. 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	Aide aux devoirs et aux leçons	Orthopédagogie	Autres	
				Cible : Aide à l'apprentissage	Cible : diverses
Polyvalente de Sayabec	3 projets			1 projet : ▪ Le mentorat par les pairs	
Polyvalente de Causapscal	5 projets associés au projet « Encadrement de la remédiation pédagogique »			3 projets : • Enrichissement dans les matières de base : Math + Français + ▪ Enseignement individualisé à temps partiel en mathématique	4 projets : ▪ École / Entreprise ▪ Pièce de théâtre sur le décrochage scolaire ▪ Service de tutorat (évaluation) ▪ Unités d'enseignement individualisé (évaluation)
Polyvalente Armand St-Onge	7 projets en récupération / reprise d'examens et 11 projets en récupération intensive (mai)			1 projet : ▪ Enseignement individualisé à temps partiel en français	2 projets : ▪ Groupe de soutien à l'estime de soi ▪ Pièce de théâtre sur le décrochage scolaire
École primaire Sainte-Ursule			1 projet		
École primaire Saint-Rosaire			1 projet		1 projet : ▪ Animation littéraire
École primaire Saint-Tharcisius		1 projet			1 projet : ▪ Des outils de réussite pour les parents
École primaire Saint-Vianney		1 projet	1 projet		1 projet : ▪ Des outils de réussite pour les parents
Total : 45 projets	26 projets	2 projets	3 projets	5 projets	9 projets

Un suivi différencié des projets d'action

Au cours de la troisième et dernière année de la recherche, nous avons convenu, en accord avec le comité de coordination et en cohérence avec une recommandation issue des résultats de la deuxième année de la recherche, de suivre différemment les mesures d'aide. En effet, alors que durant la deuxième année, tous les projets avaient fait l'objet à la fois d'une évaluation de l'implantation et d'une évaluation 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 **évaluées 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 », 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. Ceci veut dire que nous avons invité les responsables de ces projets à évaluer l'implantation de leurs actions et que nous les avons conseillés et outillés dans ce sens lorsqu'ils en ont manifesté le désir tout en leur laissant la responsabilité de la collecte et de l'analyse des données. Enfin, comme nous le disions précédemment, une équipe école a amorcé au cours de la troisième et dernière année de la recherche une démarche de réflexion sur deux de ces services, soit le tutorat et les unités d'enseignement individualisé. Nous tenons à souligner l'importance de ce type de projets qui, bien qu'ils n'ait pas d'incidence directe à court terme sur la situation des jeunes en difficulté d'apprentissage, contribue à créer une culture institutionnelle d'évaluation et d'analyse des pratiques. Comme il ne s'agissait pas d'implanter, mais d'évaluer les besoins en vue de l'amélioration des services (l'implantation étant à moyen terme), le soutien offert fut consacré à **l'évaluation et à l'analyse de services et de pratiques pédagogiques dans un but de diagnostic et d'amélioration (type 4)**. **Dans ce rapport de recherche, nous ne présentons pas les résultats issus des projets ayant bénéficié d'un soutien à l'implantation (type 3), ou à l'évaluation et à l'analyse de services et de pratiques pédagogiques dans un but de diagnostic et d'amélioration (type 4)** puisque la cible « aide à l'apprentissage » et la clientèle « jeunes en difficultés d'apprentissage » n'étaient pas celles visées de façon prioritaire et à court

terme et qu'alors, la responsabilité de l'évaluation incombait directement aux milieux. Par contre, en ce qui a trait aux deux projets ayant donné lieu à une collaboration formelle et importante dans le cadre de cette recherche, soit la révision des services de tutorat et des unités d'enseignement individualisé, nous avons transmis au milieu école concerné les résultats s'en dégageant, accompagnés de recommandations au regard de l'amélioration et de l'implantation éventuelle de ces services. Pour avoir accès à ces données, il s'agit de contacter le milieu école concerné, soit la polyvalente Forimont, et d'en faire la demande. Le tableau 3.2 présente les quatre types de suivis offerts aux projets d'action mis en place au cours de la troisième et dernière année et identifie les projets associés à chaque type de suivi.

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.

Tableau 3.2

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

Type 1 : suivi à l'évaluation de l'implantation et des effets : 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.

Projets concernés : l'encadrement de la remédiation pédagogique et le mentorat par les pairs

Type 2 : suivi à l'évaluation des effets : projets se rapprochant de ceux mis en place durant 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.

Projets concernés : la récupération pédagogique, l'aide aux devoirs et aux leçons, l'orthopédagogie, le mentorat par les pairs, Français plus, Mathématiques plus et l'enseignement individualisé à temps partiel en français et en mathématiques.

Type 3 : soutien à l'implantation : 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 termes d'importance.

Projets concernés : École/Entreprise, le Groupe de soutien à l'estime de soi, les Pièces de théâtre sur le décrochage scolaire, l'Animation littéraire et Des outils de réussite pour les parents.

Type 4 : soutien à l'évaluation et à l'analyse de services et de pratiques pédagogiques dans un but de diagnostic et d'amélioration : projets axés sur l'évaluation de services et de pratiques pédagogiques existants **en vue** de les réviser et de procéder à leur implantation ultérieure. Nous allons nous intéresser au déroulement réel du service de tutorat et au fonctionnement des unités d'enseignement individualisé (facteurs affectant favorablement ou défavorablement ces pratiques), à la population rejointe, au niveau de satisfaction des personnes impliquées, etc. Puis, suivront des recommandations en vue d'améliorer l'efficacité de ce service ou de cette forme d'enseignement.

Projets concernés : le Service de tutorat et les Unités d'enseignement individualisé.

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 et dernière 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 faciliter le traitement et d'en rationaliser le nombre. 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 3.3 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 3.4 intitulé « Évaluation des effets des actions : sujets et instruments de la collecte de données »). Tous les questionnaires qui ont servi dans le cadre de l'évaluation de l'implantation sont joints au rapport (annexe 6).

Tableau 3.3

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

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

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 a servi dans le cas d'une seule mesure d'aide. Cette mesure est : «L'encadrement de la remédiation pédagogique». Le questionnaire 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. Ce questionnaire d'appréciation est présenté en annexe 6, section 6.1.A.

Le deuxième type de questionnaire d'appréciation de la clientèle participante a servi dans le cas d'une seule mesure d'aide. Cette mesure est le «Le mentorat par les pairs». Le questionnaire recueille l'opinion des jeunes à propos des éléments suivants : les raisons de s'inscrire au mentorat, la façon de faire du mentor, le volume d'aide reçue, l'appréciation de l'aide reçue et les choses qu'il y aurait lieu de changer au niveau de la mesure. Ce questionnaire d'appréciation adapté à la mesure d'aide «Le mentorat par les pairs» est présenté en annexe 6, section 6.1.B

3.2.2 Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible

Ce questionnaire cherche à découvrir les raisons de la non participation de certains jeunes aux actions mises en place en vue de les aider. Il comporte trois parties. **La partie 1** recueille des informations générales. **La partie 2** propose une liste ouverte de raisons pouvant expliquer la non participation. Un espace est laissé libre pour inscrire d'autres raisons que celles spécifiées. Enfin, **la partie 3** recueille des suggestions pour rendre l'activité plus populaire auprès des jeunes qui ont de la difficulté à l'école. Cette année, ce type de questionnaire a servi dans le cas de deux mesures d'aide. Ces mesures sont «L'encadrement de la remédiation pédagogique» et «Le mentorat par les pairs». Ce questionnaire d'appréciation est présenté 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.

Une seule mesure d'aide a donné lieu à une entrevue individuelle avec la personne responsable de son implantation, et c'est la mesure « Encadrement de la remédiation pédagogique ». Une seule entrevue a eu lieu dont la durée fut de 90 minutes. L'entretien a été enregistré et l'essentiel de son contenu a été résumé sur un formulaire de notes d'entrevue individuelle. La grille ayant servi à l'entrevue individuelle avec l'intervenant responsable 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 (si la clientèle visée par l'aide est une clientèle composée d'intervenants adultes, alors cette question s'annule au profit de la suivante), 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 réelle 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. Une seule mesure d'aide a donné lieu à une entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation et c'est la mesure « Encadrement de la

remédiation pédagogique ». Il y a eu une seule entrevue et celle-ci a impliqué un groupe de cinq intervenants. La durée de l'entrevue fut de 90 minutes. L'essentiel de son contenu a été 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 personnes impliquées ou témoins de l'implantation d'une mesure d'aide

Le questionnaire d'appréciation destiné aux personnes impliquées ou 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. Une seule mesure d'aide a utilisé ce type de questionnaire. Il s'agit de la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs ». Trois types de personnes y ont répondu : les mentors comme personnes directement impliquées ainsi que les parents et les professeurs comme personnes témoins de l'implantation de la mesure.

Le questionnaire s'adressant aux mentors comporte deux sections. La section A, appelée « cahier du mentor », recueille des données ponctuelles et factuelles sur la clientèle participante, et la section B, appelée « appréciation du mentorat », recueille des données diverses sur les éléments suivants : les conditions au mentorat, les fonctions attendues d'un mentor, la relation de mentorat, le programme de mentorat, la clientèle participante, l'appréciation du jeune comme mentor, les changements à apporter, etc.

Le questionnaire s'adressant aux parents comporte les éléments suivants : les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure, les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure, les changements à apporter à la mesure et enfin les éléments qui se sont améliorés chez leur enfant grâce à la mesure. Quant au questionnaire d'appréciation destiné aux professeurs, il contient les éléments suivants : les raisons de recommander un élève au mentorat; les changements positifs observés chez le jeune participant à la mesure; la façon dont le programme a pu aider les élèves référés, aider ou nuire à leur travail d'enseignant; les changements que l'on devrait apporter à la mesure.

Un exemple des questionnaires d'appréciation destinés aux mentors, aux parents et aux professeurs témoins de l'implantation de la mesure d'aide est présenté en annexe 6, section 6.5 (A, B et C).

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. C'est 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. 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 sur 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 3.4, 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 3.4

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

Sujets	Jeunes de secondaire 2 et 4	Jeunes de 1^{re} à 6^e année	Intervenants
Instruments de collecte	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire « Décisions » pour l'identification d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire (annexe 7.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grille pour l'identification d'élèves en difficulté scolaire au primaire (annexe 7.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de suivi³ destiné aux intervenants responsables de la mise en place d'une mesure d'aide (annexe 7.3)

3.3.1 Le questionnaire « Décisions » pour l'identification d'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. Le questionnaire comporte 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 24. 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.

³ 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.

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^e année et de secondaire 2. Durant l'année 1998-1999, il fut administré aux jeunes de secondaire 1 (la cohorte précédente de 6^e année) et de secondaire 3 (la cohorte précédente de secondaire 2). Durant l'année 1999-2000, il a été 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.

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'encrer 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 les deux dernières années de la recherche.

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 (7G et 4F) en difficulté scolaire de niveau 5^e et 6^e 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 présences aux activités d'aide de même que la qualité de sa participation, les autres services reçus dans la même période de temps et enfin ses 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 donc 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'outiller 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 3.5 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 3.5

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

Instruments	Fréquence	Administration	Moment
Instruments associés principalement à l'évaluation de l'implantation des actions			
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)
Le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible	une fois	L'école	à la fin de l'action (mai-juin)
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 personnes impliquées ou 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)
Instruments associés principalement à l'évaluation des effets des actions			
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 ⁴ , mars, mai et juin)

⁴ 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 ont été respectées de plusieurs façons :

- Une 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 Monts-et-Marées 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. Lorsque quelqu'un l'a fait, c'est sur la base de son intérêt.
- 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 Monts-et-Marées 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 répond 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 décrirons 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. Les quatre critères identifiés par Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988), rappelons-les ici, 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, le contexte éducatif associé à la recherche-action, l'objet et la durée de la recherche et 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 complexe 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, la population 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 globale, 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 ardu. 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 les personnes. 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 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 avions 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 à l'avance des ordres du jour si compacts qu'ils permettent difficilement l'ajout de contenus. Dans ce contexte, ce qui nous apparaissait une libéralité en termes 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 délibérée sur des pratiques en salle de classe avec une visée de changement 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 les avons aidés à prendre de judicieuses décisions d'action pour l'an prochain. Mais, avons-nous le temps de respecter les règles permettant l'observation, la récolte d'information et l'autoanalyse? D'ores et déjà, nous savions que nous ne pourrions guider leur action ultérieure, ni en dégager des enseignements transmissibles. 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 rénovatrices.

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 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. Très peu d'entre elles proposaient une approche différente auprès des garçons. 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 a 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 et dernière 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 3.3 et 3.4 du chapitre précédent.

L'application du protocole d'évaluation

Dans l'ensemble, nous remarquons que l'application du protocole prévu à l'implantation et aux effets fut fidèle à ce qui avait été décidé. Les modes de collecte et les échéanciers ont été en général respectés. À l'occasion, nous nous sommes retrouvés devant des versions périmées d'un instrument comme, entre autres, la grille d'indicateurs. En effet, un milieu école a utilisé la version 1998-1999 de la grille au lieu de celle de 1999-2000. Le principal instrument pour lequel ont persisté des difficultés a été l'outil de suivi servant à l'évaluation des effets dans la section des données sur la clientèle ayant participé à l'activité. La collecte de ces données, quant à la forme, au contenu et à l'échéancier exigés, a requis beaucoup de supervision de la part de l'équipe de recherche. 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, le nombre de présences réelles à l'activité par rapport au nombre de périodes offertes et certains résultats scolaires demandaient parfois à être vérifiés. À ce sujet, nous demandions aux intervenants responsables de l'application des mesures d'aide de nous fournir les résultats scolaires de tous les jeunes à chaque étape de l'année scolaire, même si à certaines d'entre elles, ils ne participaient plus à la mesure. Nous voulions avoir en main toutes les données afin de décider du mode de traitement approprié à chaque mesure le temps venu. À maintes reprises, les milieux fournissaient les résultats scolaires des élèves pour les seules étapes de fréquentation de la

mesure. S'ils n'avaient fréquenté la mesure qu'à une seule étape, nous n'avions alors qu'un seul résultat. Nous étions ainsi dans l'impossibilité de nous prononcer sur les effets possibles découlant de la mesure d'aide, n'ayant aucun point de départ ou d'arrivée pour le faire. Aussi, à quelques reprises, nous avons dû éclaircir des données inconstantes. Par exemple, les données de l'étape 2, telles que fournies à l'étape 2, ne correspondaient plus exactement aux données de l'étape 2, telles que fournies à l'étape 4. Ou encore, quelques élèves participants ne correspondaient pas à la clientèle en difficulté, car 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. Enfin, l'une des recommandations issues du rapport de recherche de la deuxième année demandait aux divers milieux impliqués dans la démarche de recherche de remettre à l'équipe de recherche au terme de chaque étape du calendrier scolaire les résultats de la clientèle participante afin de faciliter le travail d'analyse effectué par l'équipe de recherche. Certains milieux y ont consenti. Cependant, un certain nombre ont continuellement remis les informations demandées en retard et un milieu école ne les a remis qu'à la toute fin de l'année. Cela fait partie des contraintes avec lesquelles nous avons dû composer.

Nous avons jugé important de revenir sur l'application du protocole d'évaluation puisque l'une des recommandations issues du rapport de la deuxième année de recherche en traitait. Elle recommandait que les directions d'école et les intervenants impliqués dans la démarche de recherche s'engagent formellement à appliquer le protocole tel qu'il aurait été décidé par le comité de coordination, de façon à respecter les exigences scientifiques de la recherche. Nous considérons que le milieu dans son ensemble, particulièrement les écoles ayant des projets bénéficiant d'une évaluation à l'implantation, 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 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 volume et 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 et dernière 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 d'entre eux 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 et de directions d'école.

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

4.1 Sur le plan de l'implantation

Six instruments (voir tableau 3.3) servent principalement à rendre compte de l'évaluation de l'implantation. Par contre, seuls deux 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 découlant de l'évaluation des effets, nous n'identifierons pas 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 10 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 : « L'encadrement de la remédiation pédagogique » et « Le mentorat par les pairs ».

4.1.1 L'encadrement de la remédiation⁵ pédagogique

Quatre instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide « L'encadrement de la remédiation pédagogique »: l'entrevue individuelle avec l'intervenante responsable de sa mise en place, le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante et l'entrevue de groupe avec des intervenants témoins de l'implantation de la mesure d'aide. Un autre instrument devait être appliqué afin de comprendre les raisons de la non participation d'une partie de la clientèle cible. Il le fut, mais de façon partielle et le petit nombre de sujets y ayant répondu ne nous permettait pas de le traiter. Cela constitue malheureusement une limite méthodologique qu'il nous faut accepter. Nous présenterons les données associées à l'application de chacun des autres 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.

⁵ Nous employons le mot remédiation pédagogique en lui accordant un sens équivalent au mot récupération pédagogique. Le mot « remédiation » étant le mot employé dans le milieu école, nous l'avons maintenu.

Données générales sur la mesure d'aide

Le but général : offrir un encadrement et un soutien aux enseignants qui offrent des cours de remédiation pédagogique afin d'augmenter l'efficacité de la mesure d'aide. L'originalité de cette mesure repose sur la tâche d'encadrement accomplie par une personne auprès des enseignants afin de les sensibiliser aux conditions associées à l'efficacité de la remédiation pédagogique et de les accompagner sur le plan de l'instrumentation reliée à l'évaluation de l'implantation et des effets de la mesure d'aide. Il est important d'ajouter que le choix de la personne responsable par la direction d'école ne fut pas l'objet du hasard. Cette personne avait offert au cours de l'année 1998-1999 des cours de remédiation dans le cadre de sa tâche. Non seulement s'était-elle familiarisée avec les exigences de la recherche, mais elle avait grandement été informée des conditions gagnantes associées à la récupération. Elle avait d'ailleurs expérimenté plusieurs de ces conditions à l'intérieur de ses propres cours de remédiation, à savoir l'engagement du jeune et de ses parents, le contrat scolaire, les objectifs personnalisés, les devoirs personnalisés, l'intensité, la qualité de la relation pédagogique avec l'élève, les exigences élevées et les informations aux parents. Enfin, l'évaluation des effets associés à cette mesure avait permis de constater son efficacité sur le plan des résultats scolaires de la clientèle participante.

L'objectif spécifique de la remédiation pédagogique : 50 % des élèves participants obtiendront la note de passage de 60 % dans les matières où ils sont en échec au sommaire cumulatif de l'année.

La clientèle cible : les jeunes de la première à la quatrième secondaire qui éprouvent des difficultés scolaires, c'est-à-dire qui obtiennent 65 % et moins à leur sommaire d'étapes dans certaines matières.

Les matières visées : les mathématiques, le français, l'histoire de secondaire 4 et les sciences physiques de secondaire 4.

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 deux fois par cycle de 6 jours après la classe entre les mois d'octobre et de juin. Chaque période de récupération durait 60 minutes.

Le rôle attendu : le rôle attendu de l'intervenante responsable de l'implantation de la mesure se distingue quant à son intensité selon qu'il fut accompli avant le 28 février ou après cette date parce que la personne responsable de l'encadrement a vu sa tâche modifiée après le 28 février. Conséquemment, sa disponibilité a été considérablement réduite. Dans la période s'échelonnant entre le début de l'année scolaire et le 28 février, les enseignants impliqués en remédiation pédagogique, au nombre de 5, ont été rencontrés formellement et individuellement à 2 ou 3 reprises. La durée d'une rencontre était d'une heure environ. Après le 28 février, les rencontres furent plus espacées, quelque peu improvisées, donc plus informelles. Une rencontre de groupe a également été tenue. Le rôle exercé auprès des enseignants impliqués fut le suivant :

- les amener à croire dans le pouvoir de cette mesure d'aide en se servant des données du rapport de recherche de l'année précédente;
- faire la promotion d'une remédiation plus encadré et structurée;
- les sensibiliser aux exigences reliées à la démarche de recherche (instruments de la collecte de données reliés à l'évaluation, à l'implantation et aux effets);
- les sensibiliser à la façon de faire à l'intérieur des cours de remédiation (conditions associées au rendement de cette mesure d'aide);
- les entraîner à l'emploi des outils de travail (contrat scolaire, lettres aux parents, etc.);
- les motiver à poursuivre malgré l'absence parfois de résultats positifs ou la non participation de certains jeunes;
- les écouter au regard de ce qu'ils vivent en lien avec les cours de remédiation;
- les motiver et les valoriser vis-à-vis l'accomplissement de leur rôle (valeur du rôle).

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 précédentes. Pour y être éligibles, les jeunes ciblés devaient participer à 75 % des activités de remédiation et réaliser leurs devoirs. 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 jusqu'à un maximum de 65 %. 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. Deux lettres ont été envoyées aux parents : la première les informait que leur enfant avait besoin d'aller en remédiation pédagogique et la seconde les informait des progrès de leur enfant. Le matériel pédagogique utilisé dans le cadre de la mesure et/ou des cours de récupération a été le contrat scolaire, les lettres aux parents et un document portant sur les conditions associées à l'efficacité de la remédiation pédagogique.

Difficultés rencontrées

Dans le cadre de l'implantation de la mesure d'aide, certaines difficultés sont survenues dont les suivantes : la personne responsable a craint d'être perçue comme contrôlante plutôt qu'aidante; sa disponibilité fut très réduite dans la seconde partie de l'année, soit après le 28 février; le temps investi à entraîner les enseignants à l'utilisation des outils pédagogiques ou des instruments de la collecte de données fut important; la personne responsable a eu l'impression d'occasionner un surcroît de travail aux enseignants impliqués en remédiation à cause des exigences reliées à l'évaluation et a parfois fait le travail de collecte à leur place; les enseignants ont éprouvé un stress dû au fait d'être intégrés à une démarche de recherche évaluative.

Effets anticipés de la mesure

Certains effets sont observés chez les enseignants, les parents et les jeunes qui ont participé à la mesure. Entre autres, les enseignants ont appris d'autres façons de faire de la remédiation pédagogique. Ils se sont également familiarisés avec les outils de suivi et les ont adaptés à leurs besoins. Les connaissances théoriques et pratiques acquises seront réinvesties l'an prochain. Les parents et les jeunes ont apprécié l'envoi de la lettre précisant les progrès accomplis. Cela a eu un effet motivateur. À ce sujet, il ne fait plus de doute dans les écrits

scientifiques que la participation familiale a un effet positif direct sur l'accomplissement des jeunes et qu'elle constitue un prédicteur important en matière de succès scolaire d'un élève.

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 : dès le départ, bien expliquer le projet et les objectifs qu'il poursuit aux membres de l'équipe école afin d'éviter les ambiguïtés et de faciliter le travail de la personne responsable; conserver au rôle une dimension d'aide et non de contrôle; permettre l'adaptation du matériel pédagogique (ex. : le contrat scolaire) et des outils de collecte de données en fonction du style propre à chaque enseignant et des matières dont chacun a la responsabilité; tenir compte du rythme des personnes et accomplir le rôle en douceur, progressivement, en évitant de heurter les habitudes. Par contre, certains éléments seraient à modifier : à l'intérieur de la tâche d'encadrement et de soutien, alléger le temps axé sur la collecte de données au profit de celui axé sur les pratiques pédagogiques à l'intérieur des cours de remédiation; explorer d'autres avenues comme l'entraide par les pairs; faire des évaluations/bilans en groupe et individuellement à la fin de chaque étape; réviser l'emploi du contrat scolaire, car beaucoup de doléances ont été exprimées à ce sujet; valoriser davantage la mesure et reconnaître le mérite de ceux qui offrent cette forme d'aide dans le milieu école; revoir la façon de distribuer le temps accordé à la remédiation (2,8 heures : combien à la préparation et à la correction et combien à la remédiation comme telle?).

B) Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Trente-cinq questionnaires ont été remplis sur une possibilité de 60, ce qui représente un taux de réponse de l'ordre de 58 %. Treize d'entre eux ont été remplis par des filles, ce qui représente 37 %, alors que vingt-deux d'entre eux ont été complétés par des garçons, ce qui représente 63 %. Le questionnaire comportait 46 questions et l'échelle de réponses possibles à chacune variait de un à quatre (faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai), quatre signifiant toujours le

degré maximum de satisfaction. Le tableau 4.1⁶ présente les résultats de l'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants.

Tableau 4.1

L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants (N=35)

Questions concernant l'activité	M	É.T.
1. La personne responsable m'encourage durant cette activité.	3.23	0.94
2. J'aime participer à cette activité.	2.74	0.92
3. Je suis content(e) de mon effort durant cette activité.	3.40	0.77
4. Mes parents et la personne responsable se parlent des conséquences de cette activité sur mes résultats scolaires.	2.74	1.07
5. La possibilité de participer à cette activité est connue de tous les élèves en difficulté de l'école.	3.66	0.73
6. La personne qui est responsable de cette activité est dynamique.	2.97	0.98
7. J'ai moins de difficultés maintenant dans cette matière depuis que je vais à cette activité.	3.03	0.95
8. Le nombre de fois par semaine ou par cycle que cette activité est offerte est satisfaisant.	3.23	1.11
9. J'ai davantage confiance en moi depuis que je participe à cette activité.	2.86	1.00
10. Durant l'activité, la personne responsable utilise différents moyens pour m'aider à comprendre.	3.14	0.94
11. Mes parents m'ont dit que c'est important que j'aie à cette activité.	3.46	1.01
12. Je sens que la personne responsable de cette activité s'intéresse à moi.	2.94	1.03
13. Je demande facilement de l'aide durant cette activité.	3.46	0.85
14. La personne responsable partage son temps également entre tous les élèves qui assistent à cette activité.	3.40	0.98
15. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'extérieur de la classe.	2.31	1.25
16. A l'école, les jeunes qui participent à cette activité sont vus comme des chanceux.	1.85	0.96
17. Durant cette activité, je me sens compris(e) par la personne responsable.	3.26	0.95
18. La personne responsable a un bon contrôle du groupe durant cette activité.	3.31	1.05
19. Durant l'activité, la personne responsable me donne des trucs pour bien faire mon travail.	3.23	0.94
20. La durée d'une période d'activité est satisfaisante.	3.37	0.88
21. Lorsque je suis absent(e) à cette activité, la personne responsable s'inquiète de mon absence.	2.23	1.14

⁶ 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.

22. Depuis que je vais à cette activité, je suis de plus en plus capable de réaliser mes travaux seul(e).	3.11	0.99
23. Mon père s'intéresse à cette activité.	2.85	1.31
24. J'ai amélioré mes résultats scolaires grâce à cette activité.	3.03	1.07
25. La personne responsable de l'activité croit que je peux réussir à l'école.	3.63	0.73
26. Cette activité a lieu à un bon moment.	3.12	1.09
27. Je travaille mieux en classe depuis que je vais à cette activité (je sais ce que je dois faire, j'ai plus de trucs, mon travail est plus propre, etc.).	2.86	1.06
28. Mes parents savent que je vais à cette activité.	3.86	0.55
29. Durant l'activité, la personne responsable vérifie souvent si je comprends bien la matière.	3.26	1.04
30. J'aime davantage cette matière depuis que je vais à cette activité.	2.40	1.14
31. Durant cette activité, je travaille vraiment sur mes difficultés.	3.17	0.95
32. La personne responsable me demande mon avis sur la façon d'améliorer cette activité.	2.71	1.15
33. Ma mère s'intéresse à cette activité.	3.54	0.85
34. Je travaille fort pendant cette activité.	3.40	0.69
35. La personne responsable explique bien la matière.	3.26	1.07
36. Je suis plus fier(ère) de moi depuis que je vais à cette activité.	2.94	1.14
37. Cette activité est offerte assez longtemps (en semaines ou en mois) pour que je parvienne à régler mes difficultés.	3.29	1.03
38. Je sens que la personne responsable est bien préparée pour donner cette activité.	3.17	1.01
39. Je sens que la personne responsable m'aime bien même si j'ai des difficultés dans cette matière.	3.37	0.88
40. Le local où se déroule cette activité est confortable.	3.09	1.15
41. Je conseillerais à un jeune qui a des difficultés d'aller à cette activité.	3.37	0.88
42. La personne responsable répond bien à mes questions durant cette activité.	3.46	0.74
43. J'ai hâte d'aller à cette activité.	2.29	1.07
44. Mes parents m'encouragent à aller à cette activité.	3.43	0.98
45. Lorsque j'ai des difficultés dans une matière, je préfère qu'on m'aide à l'intérieur de la classe.	2.83	1.20
46. La personne responsable est toujours prête à m'aider durant cette activité.	3.57	0.81

Trente et un éléments sur 46, ce qui représente 67 %, se situent entre les moyennes de 3,00 et 4,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt vrais ou vrais, alors que 15 éléments sur 46, ce qui représente 30 %, se situent en dessous du seuil de 3,00, ce qui signifie que les jeunes les considèrent plutôt faux. Ces derniers éléments sont les questions 2, 4, 6, 9, 12, 15, 16, 21, 23, 27, 30, 32, 36, 43, et 45. Un élément se situe même sous le seuil de 2,00, ce qui

signifie que les jeunes le considèrent faux. Il s'agit de la question 16 portant sur l'image associée à la mesure d'aide. En somme, les jeunes ne se considèrent vraiment pas chanceux de participer à une mesure d'aide.

Le tableau 4.2 présente les résultats en les regroupant par catégories de contenus. Nous constatons que trois catégories sont sous le seuil de 3,00. Ce sont les catégories « Motivation du jeune », « Progrès réalisé » et « Technique ». Nous observons que l'appréciation globale de l'activité, sans égard au sexe, est de 3,11.

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. Les résultats montrent que les garçons et les filles ne se distinguent de façon significative ($p =$ ou $< .05$) à aucune question. L'appréciation globale qu'en font les garçons est cependant moins élevée que celle des filles sans que cette différence soit significative. En ce qui a trait à l'appréciation globale des activités, les filles ont une moyenne de 3,14 et les garçons, une moyenne de 3,09.

Tableau 4.2

L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants selon un regroupement par catégories de contenus (N=35)

Catégories de contenus	Moyennes	Écarts-types
<i>Intervenant</i>		
Savoir Être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3.15	0.75
Savoir Faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3.17	0.84
Savoir (35, 38, 42)	3.29	0.88
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3.32	0.65
<i>Jeunes</i>		
Motivation (2, 41, 43)	2.80	0.82
Participation (3, 13, 34)	3.42	0.53
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2.89	0.85
Technique (5, 8, 15, 16, 20, 26, 37, 40, 45)	2.98	0.48
Appréciation globale	3.11	0.59

Tableau 4.3

L'appréciation de la remédiation pédagogique par les élèves participants selon le sexe et selon un regroupement par catégories de contenus (N = 35)

Catégories de contenus	Garçons (N=22)		Filles (N=13)		t	p
	M	É.-T.	M	É.-T.		
<i>Intervenant</i>						
Savoir-être (1, 6, 12, 17, 21, 25, 39, 46)	3.09	0.88	3.25	0.47	136.50	0.82
Savoir-faire (10, 14, 18, 19, 29, 31, 32)	3.10	0.98	3.31	0.54	140.50	0.93
Savoir (35, 38, 42)	3.20	0.96	3.46	0.71	135.00	0.77
<i>Parents</i> (4, 11, 23, 28, 33, 44)	3.43	0.46	3.13	0.87	131.00	0.68
<i>Jeunes</i>						
Motivation (2, *41, 43)	2.77	0.88	2.85	0.74	142.00	0.97
Participation (3, 13, 34)	3.47	0.46	3.33	0.65	126.50	0.56
Progrès (7, 9, 22, 24, 27, 30, 36)	2.88	0.82	2.90	0.92	143.00	0.99
<i>Technique</i> (*5, 15, 16, 20, 37, 40, 45)	2.95	0.50	3.02	0.48	134.00	0.76
Appréciation globale (1 à 46)	3.09	0.65	3.14	0.52	138.50	0.88

En conclusion, nous constatons que dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale de la remédiation pédagogique par les élèves participants est élevé, car 67 % des éléments se situent entre 3 et 4. Les catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont sans contredit les catégories « Motivation du jeune vis-à-vis l'activité » et « Progrès réalisé grâce à l'activité ». Ce sont d'ailleurs les mêmes catégories que celles s'étant illustrées au cours de la deuxième année. Comme nous sommes en évaluation d'implantation, il est intéressant de retenir ces catégories afin de les améliorer. Les éléments individuels qui ont obtenu le moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée sont les suivants : percevoir les participants comme des chanceux, avoir hâte d'aller à l'activité, aimer davantage la matière grâce à l'activité, apprécier l'aide offerte à l'extérieur de la classe et enfin l'inquiétude de la personne responsable lorsqu'un jeune s'absente. En général, nous observons que les garçons apprécient légèrement moins la mesure d'aide que les filles. Fait intéressant : durant la deuxième année, parmi les éléments obtenant le moins de satisfaction se trouvaient l'intérêt manifesté par le père à la mesure d'aide et le dialogue entre les parents et le professeur à propos de la mesure d'aide. Ces aspects, et on sait qu'une attention leur a été accordée dans le déroulement du projet (contrat, lettres aux parents), ne sont plus présents.

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 attribuables à la mesure d'aide au niveau du travail respectif des intervenants témoins et 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. Les cinq enseignants impliqués dans la remédiation pédagogique ont participé à l'entrevue. Malgré que l'entrevue visait à 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. Nonobstant cela, nous avons choisi de présenter ces données pour l'intérêt qu'elles recèlent sur le plan du fonctionnement des cours de remédiation.

Les effets attribuables

Des effets sont attribués à la mesure d'aide au niveau du travail respectif des intervenants témoins dont les suivants :

- Augmente leur attention à la clientèle en difficulté (les repérer et les inviter personnellement à la remédiation).
- Augmente leur motivation (« lorsque tu côtoies quelqu'un qui y croît, qui en parle en connaissance de cause, qui a obtenu de bons résultats dans le passé grâce à cette mesure d'aide, alors, cela te motive »).
- Les amène à considérer plus sérieusement cette mesure d'aide, à se préparer à l'avance et avec plus de soin à l'activité.
- Les incite à ne pas se décourager et à s'y investir davantage et de façon plus constante.
- Augmente leur croyance au bien-fondé de la mesure.
- Les invite à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques.
- Leur permet de s'approprier les outils de travail.

Éléments à conserver ou à modifier

Dans l'éventualité où cette mesure d'aide continuerait d'être offerte à l'automne 2000, les éléments suivants seraient à conserver : une personne ressource qui a des qualités en relations humaines; les rencontres individuelles (plus appréciées que les rencontres de groupe); les communications aux parents (des effets sur la fréquentation des activités de remédiation leur sont

attribués); les outils d'accompagnement dans leur ensemble. Par contre, certains éléments seraient à modifier ou à revoir : la lourdeur de certains outils pédagogiques comme le contrat, la gestion des travaux demandés aux élèves, le temps accordé aux activités de remédiation (si on croit en cette mesure, alors il faut le démontrer en augmentant son intensité); la consolidation du contact avec les parents; le regroupement des outils pédagogiques associés au suivi et à l'évaluation de la remédiation dans un cahier⁷ spécial.

Suggestions recueillies

Des suggestions ont été recueillies lors de l'entrevue à propos de l'activité de remédiation elle-même. Nous souhaitons les rapporter pour l'intérêt qu'elles revêtent : mettre en place deux types de remédiation, une plus encadrée pour les jeunes en difficulté et assortie d'une possibilité de reprise d'examen (conditions d'admissibilité) et une autre de type plus habituel pour les jeunes qui éprouvent des difficultés passagères ou veulent de l'enrichissement; préciser un nombre maximum de jeunes durant les activités de remédiation (7 ou 8 jeunes). Au-delà de ce nombre, dédoubler les groupes et en dessous de ce nombre, permettre à d'autres jeunes de venir à la remédiation; augmenter le temps accordé à la remédiation afin que l'on puisse faire un recrutement plus personnalisé de la clientèle cible et promouvoir la mesure d'aide; l'absence de reprise d'examen dans plusieurs matières à l'étape 4 décourage plusieurs jeunes et diminue leur niveau de motivation; utiliser d'autres jeunes à titre d'aidants en remédiation et songer à leur allouer, soit une compensation financière, soit des crédits; réviser les rôles attendus de la personne responsable. Penser, par exemple, à une forme d'encadrement et de soutien qui pourrait viser un recrutement plus personnalisé des jeunes en difficulté d'apprentissage en vue d'augmenter leur participation à l'activité de remédiation et d'améliorer leur perception de la mesure et de son potentiel d'aide.

En conclusion, nous constatons que les diverses collectes de données réalisées prèchent en faveur du maintien de cette mesure qui avait comme but d'offrir un encadrement et un soutien

⁷ Ce cahier comprendrait des modèles de lettres aux parents, un modèle de contrat, un modèle de feuille de route, les tableaux de compilation des résultats scolaires, le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible et enfin le document sur les conditions gagnantes.

aux enseignants qui offraient des cours de remédiation pédagogique afin de les sensibiliser aux conditions associées à son efficacité et de les accompagner sur le plan de l'évaluation de l'implantation et des effets de la mesure d'aide. Quant à l'atteinte de l'objectif poursuivi, nous avons observé que 47 à 68 % des situations d'aide ont progressé et que le nombre de jeunes sous le seuil de 60 % au sommaire de l'étape 4, comparativement à ceux sous le seuil à l'étape 1, est passé de 28 % à 40 %, ce qui constitue un progrès de 12 %. Enfin, 72 % au total des jeunes participants affichaient 60 % et plus au sommaire de l'étape 4.

De plus, nous constatons que dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale de la remédiation pédagogique par les élèves participants est élevé. Les catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont la motivation du jeune vis-à-vis l'activité et les progrès réalisés grâce à l'activité. Parmi les éléments individuels qui ont obtenu le moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée, le fait de percevoir les participants comme des chanceux, d'avoir hâte d'aller à l'activité, d'aimer davantage la matière grâce à l'activité, d'apprécier l'aide offerte à l'extérieur de la classe et l'inquiétude de la personne responsable lorsqu'un jeune s'absente, sont ceux qui ressortent. En général, nous observons que les garçons apprécient légèrement moins la mesure d'aide que les filles. Les parents ont également apprécié le contact plus resserré qu'offre la mesure par le biais du contrat et des lettres qui leur sont adressées. Aussi, les enseignants interrogés à propos du soutien offert par la personne ressource lui ont associé plusieurs bénéfices sur le plan de leur travail : meilleure attention à la clientèle en difficulté, augmentation de leur motivation, croyance accrue au bien-fondé de la mesure, préparation pédagogique plus soignée, plus grand investissement, renouvellement de certaines pratiques pédagogiques, appropriation des outils de travail. Si effectivement cette mesure a su provoquer des changements sur la façon de faire de la remédiation et si on prend pour acquis, et certaines données en provenance du rapport de recherche de l'année dernière nous le confirmaient, que certains jeunes ne vont pas en remédiation à cause de la façon dont les activités se déroulent et à cause de l'agir pédagogique de l'enseignant, alors une mesure de ce type est susceptible de produire des changements à ce niveau, lesquels, par la suite, peuvent entraîner une hausse de la participation des jeunes.

Des efforts devront être consentis cependant afin de trouver des solutions aux aspects qui ont soulevé des difficultés. Celles faisant l'objet d'un consensus important parmi les personnes interrogées sont : axer davantage le soutien et l'encadrement proposé sur les pratiques pédagogiques à l'intérieur des cours de remédiation; explorer d'autres avenues comme l'entraide par les pairs; faire des évaluations/bilans en groupe et individuellement à la fin de chaque étape; réviser l'emploi du contrat scolaire; valoriser davantage la mesure d'aide auprès des jeunes en difficulté et reconnaître le mérite du personnel scolaire qui s'implique à ce titre dans le milieu école; revoir la façon de distribuer le temps accordé à la remédiation, prévoir une façon de gérer le retour des travaux demandés aux élèves, augmenter le temps accordé aux activités de remédiation; consolider le contact avec les parents; regrouper les outils pédagogiques associés au suivi et à l'évaluation de la mesure dans un cahier spécial.

Comme nous l'exprimions précédemment, plusieurs aspects suggèrent le maintien de cette mesure, d'autant plus qu'elle tient compte de plusieurs recommandations inscrites au rapport de recherche 1998-1999 : l'accompagnement et le support du personnel scolaire dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans l'implantation des mesures d'aide, la mise en place de mesures susceptibles d'influencer les pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe, le développement d'une culture de la planification et de l'évaluation, la poursuite et la consolidation d'un partenariat école/famille. Fait à remarquer : le travail de soutien et de formation a été directement exécuté auprès du personnel enseignant et une part importante de ce travail a consisté à faire connaître les conditions gagnantes en vue de rendre la remédiation pédagogique la plus efficace possible. On peut dès lors penser qu'un enseignant qui a été sensibilisé a acquis une meilleure compréhension de la remédiation pédagogique et saura transférer les connaissances apprises en salle de classe. De plus, les enseignants ayant reçu cette forme de soutien se sont également appropriés les outils pédagogiques et les instruments leur permettant de rendre compte du déroulement et de l'efficacité de la mesure. Il s'agit d'une forme de perfectionnement professionnel dans le cadre de leur travail et ceci est particulièrement appréciable au regard du nouveau contexte des plans sur la réussite éducative où on leur demande de rendre compte de leur action auprès des jeunes. Cette personne ressource a accompli ni plus, ni moins qu'une forme de supervision pédagogique.

4.1.2 Le mentorat par les pairs

À la différence des autres mesures où, dans tous les cas, les intervenants impliqués dans l'action étaient des adultes, le mentorat a impliqué de jeunes élèves à titre de ressources. Dans la littérature, nous entendons plus communément parler du tutorat par les pairs. Le mentorat par les pairs n'est pas une relation d'aide individuelle d'ordre scolaire et psychosocial comme nous le voyons défini souvent dans la littérature. C'est une relation d'aide strictement d'ordre scolaire et le jumelage est sous la responsabilité de l'école. Quatre instruments ont permis de recueillir des données à propos de l'implantation de la mesure d'aide «Le mentorat par les pairs»: le questionnaire d'appréciation adressé aux mentors impliqués dans l'implantation de la mesure d'aide, le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante, le questionnaire d'appréciation adressé aux parents témoins de l'implantation de la mesure d'aide, le questionnaire d'appréciation adressé aux professeurs témoins de l'implantation de la mesure d'aide et le questionnaire sur la non participation d'une partie de la clientèle cible. Nous présenterons les données associées à l'application de chacun de ces instruments.

A) Le questionnaire d'appréciation adressé aux mentors impliqués dans l'implantation de la mesure d'aide

Le questionnaire comporte deux sections. La section A, appelée « cahier du mentor », recueille des données ponctuelles et factuelles sur la clientèle participante et la section B, appelée « appréciation du mentorat », recueille des données diverses sur les éléments suivants : les conditions au mentorat, les fonctions attendues d'un mentor, la relation de mentorat, le programme de mentorat, la clientèle participante, l'appréciation du jeune comme mentor, les changements à apporter, etc.

Section A) Cahier du mentor

Nous y apprenons que 20 jeunes ont joué le rôle de mentor, dont une majorité de filles âgées entre 13 et 16 ans. Ces jeunes avaient en commun leurs bons résultats scolaires. Parmi les 91 jeunes (46 filles et 45 garçons âgés entre 14 et 17 ans) ciblés à l'une ou l'autre étape de

l'année scolaire, 52⁸ d'entre eux, ce qui représente 58 %, ont utilisé l'aide d'un mentor, les filles représentant 55 % et les garçons 45 %. Le tableau 4.4 présente le nombre de jeunes ayant utilisé la mesure d'aide par rapport au nombre de jeunes ciblés à chaque étape de l'année scolaire. Nous observons que, nonobstant la 4^e étape, le volume de fréquentation augmente sans cesse de la 1^{ère} à la 3^e étape.

Tableau 4.4

Nombre de jeunes ayant utilisé la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs » par rapport au nombre de jeunes ciblés à chaque étape de l'année scolaire

Étapes	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Jeunes participants / jeunes ciblés	3 / 14 = 21 %	21 / 56 = 38 %	10 / 17 = 59 %	41 / 91 = 45 %

Le nombre de jeunes rencontrés par mentor varie énormément. Certains mentors ont pu rencontrer 1 ou 2 jeunes alors que d'autres ont pu en rencontrer 6, 7 ou 8. De même, la durée totale de l'aide reçue est à ce point variable, allant de 10 minutes dans certains cas à 900 minutes dans d'autres cas, que nous renonçons à établir une moyenne. Nous avons cependant examiné les changements observés sur le plan des résultats scolaires en établissant deux groupes : ceux ayant suivi des activités de mentorat d'une durée totale de 90 minutes ou moins et ceux ayant suivi des activités de mentorat d'une durée totale de 220 minutes et plus. Nous avons observé que dans le premier scénario, 61 % des situations d'aide avaient progressé alors que dans le deuxième scénario, 76 % des situations affichaient des améliorations. Ces résultats prêchent en faveur de l'intensité de l'aide reçue.

Section B) L'appréciation du mentorat par le mentor

Le questionnaire d'appréciation a été complété par 17 mentors sur une possibilité de 20, ce qui représente 85 %. Selon les opinions recueillies, les principales conditions pour être mentor sont la compréhension de la matière, l'habileté à transmettre des connaissances et le désir ou l'intérêt d'aider. Les raisons qui font qu'un jeune accepte d'être un mentor sont sa compréhension de la matière et son désir de rendre service, la possibilité de gagner des sous

⁸ Bien que nous ayons 52 jeunes inscrits formellement, nous ne pourrions évaluer les effets de la mesure d'aide que pour 44 jeunes, ne disposant pas des données nécessaires dans les autres cas.

venant en dernier. Les jeunes ont l'impression qu'ils sont d'abord appelés à résoudre des difficultés d'apprentissage et de motivation. Parmi les étapes d'une relation de mentorat, l'importance la plus grande est accordée au début de la relation. Vient en second, l'étape de fin de relation. Parmi les difficultés survenues au cours de la relation de mentorat, le non respect des rendez-vous de la part du jeune en difficulté et son absence d'effort sont les plus décriées. Les principaux changements observés par les mentors chez les jeunes participants sont une meilleure compréhension de la matière, et en conséquence, de meilleurs résultats et, en troisième lieu, plus de confiance en eux. Un certain nombre de jeunes disent n'avoir remarqué aucun changement chez les jeunes qu'ils accompagnaient. Le mentorat a surtout aidé les mentors, soit en leur apportant des gains personnels comme des « trucs » pour étudier ou une meilleure gestion de leur temps, soit en leur permettant d'approfondir l'art d'expliquer et la relation d'aide avec un jeune en difficulté.

Diverses questions avaient pour but de mieux comprendre le fonctionnement de ce programme. Nous y apprenons que c'est la personne responsable de la coordination du programme, à savoir la conseillère en rééducation, et les professeurs qui parlent surtout du programme aux jeunes en difficulté et que l'information proposée sur le programme serait davantage verbale qu'écrite. À la question « qui prépare les mentors à l'accomplissement de leur rôle? », nous y apprenons que la directrice adjointe, suivie de près par la personne responsable de la coordination du programme, c'est-à-dire la conseillère en rééducation, représentent les personnes qui préparent les mentors à l'accomplissement de leur rôle. Les jeunes expriment qu'ils ont été préparés à jouer leur rôle lors de quelques séances de formation. Lors de ces rencontres, des trucs, des conseils, des stratégies, des moyens ou des techniques leur ont été proposés afin de mieux remplir leur tâche de mentor. En ce qui concerne le temps consacré à la formation, nous apprenons que la majorité des jeunes ont reçu deux heures de formation environ. La très grande majorité d'entre eux considèrent avoir reçu une aide très importante ou importante au regard de leur rôle. Ils considèrent disposer de beaucoup de matériel pour réaliser leur travail. La forme d'entraide la plus répandue dans l'école, aux dires des mentors, est l'entraide entre les jeunes. Vient en second l'entraide entre les professeurs et, en dernier, l'entraide entre l'école et les parents. Les éléments positifs associés au mentorat sont les suivants : « ce qu'on attendait de moi était réaliste, ce que j'avais à faire était clair (je savais dans quoi je m'embarquais), j'étais à

l'aise dans ma relation de mentorat, je pouvais accomplir ma tâche à ma façon et je me sentais appuyé par l'école ». Par contre, un élément est apprécié plus négativement par les mentors. Cet élément est la fréquence insuffisante des rencontres avec le jeune en difficulté. Un autre élément a reçu une réponse ambivalente (oui/non) de la part de la moitié des jeunes. Cet élément est la capacité du mentorat d'améliorer l'image du jeune en difficulté. Dans la très grande majorité des cas, il n'a pas été nécessaire de réviser la relation de mentorat, celle-ci n'ayant pas soulevé de problèmes particuliers.

La majorité des jeunes mentors croient être de bons mentors. Ils le pensent pour les mêmes raisons que celles qu'ils associent aux conditions du rôle : capacité d'expliquer et bonne compréhension de la matière. Le pire qui puisse arriver lorsqu'on est un mentor est l'absence d'implication de certains jeunes. Par exemple, ces jeunes ne viennent pas à leurs rendez-vous, ne manifestent pas qu'ils veulent réussir ou ne démontrent aucun intérêt. Quant à la meilleure chose qui puisse arriver lorsqu'on est un mentor, c'est de savoir que l'on a aidé un jeune. Ceci est encore plus vrai si le jeune en question améliore ses résultats scolaires. Si les mentors pouvaient changer un aspect chez les jeunes qui demandent leur aide, ils changeraient la fréquence des rencontres et l'intérêt démontré. Le principal changement à apporter au programme de mentorat concerne l'horaire. Enfin, les jeunes ont fait beaucoup de suggestions parmi lesquelles nous retrouvons : mettre en place le programme plus tôt dans l'année, avoir plus de rencontres de mentorat, fixer un temps obligatoire d'aide par semaine pour chaque jeune, avoir un horaire fixe pour les rencontres. Les autres suggestions portent sur l'accomplissement du rôle : être mentor seulement dans les matières que l'on comprend bien, être mentor dans une seule matière à la fois et qu'il y ait un seul mentor par matière, aider un seul jeune à la fois, faire naître la confiance des jeunes dans la mesure de mentorat et enfin obtenir plus d'aide de la part des professeurs.

B) Le questionnaire d'appréciation de la clientèle participante

Parmi les jeunes qui ont suivi la mesure, 64 % ont répondu au questionnaire, ce qui représente 34 jeunes sur une possibilité de 53 dont 18 filles et 16 garçons. Le tableau 4.5 présente les résultats de l'appréciation de la mesure « Le mentorat par les pairs » par les élèves participants. Seuls les éléments consensuels sont présentés.

Tableau 4.5

L'appréciation de la mesure d'aide «Le mentorat par les pairs» par les élèves participants (N=34)

1. Aimes-tu venir aux activités de mentorat ? Pourquoi ?	2. Qu'est-ce que tu fais la plupart du temps pendant les activités de mentorat ?
•Oui 30/34 (88 %) Meilleure compréhension Meilleurs résultats	•Je pose des questions et je reçois des explications dans les matières non comprises •Je révise
3. Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans les activités de mentorat ?	4. De quoi parles-tu avec ton mentor durant les activités de mentorat ?
•Recevoir des explications et comprendre	•De mes difficultés et des questions que je n'ai pas comprises
5. Pourquoi t'es-tu inscrit au programme de mentorat ?	6. Coche les mots qui décrivent ton sentiment envers l'école.
•Pour obtenir de l'aide au niveau de mes difficultés scolaires •Pour augmenter mes notes scolaires •Pour réussir mon année scolaire	•Le mot « Apprentissage »
7. De quelle façon, ton mentor est-il parvenu à t'aider ?	8. Coche les mots qui décrivent le mieux la quantité d'aide que tu as reçue de ton mentor ?
•Au moyen d'explications et d'exemples	•Beaucoup d'aide
9. Qu'est-ce que le programme de mentorat a fait de meilleur pour toi ?	10. Si tu avais à changer une chose sur ton mentor, qu'est-ce que ce serait ?
•Il a amélioré ma compréhension de la matière •Il a augmenté mes notes	•Sa disponibilité

En conclusion, nous retenons que la mesure d'aide a été fortement appréciée. Nous observons à travers les réponses des jeunes que les buts anticipé et réel de cette mesure correspondent, à savoir résoudre des difficultés de compréhension dans les matières scolaires et améliorer les résultats scolaires, et que les jeunes qui y ont participé ont bien reçu le service d'aide auquel ils s'attendaient. Enfin, le principal élément à modifier parce qu'il semble associé à de l'insatisfaction est la disponibilité des mentors.

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

Le questionnaire d'appréciation sert à recueillir l'opinion des parents à propos des éléments suivants : les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure, les éléments appréciés ou moins appréciés en rapport avec la mesure, les changements à apporter à la mesure et enfin les éléments qui se sont améliorés chez leur enfant grâce à la mesure. Seuls les éléments ayant fait l'objet d'un certain consensus sont présentés. Dix parents ont répondu au questionnaire sur une possibilité de 52, car il y avait 52 jeunes participant à la mesure. Cela représente à peine 20 % des parents. Nous ferons donc preuve de prudence au regard des résultats qui ressortent de l'analyse des données recueillies.

- Les changements positifs ou négatifs observés chez le jeune participant à la mesure : aucun changement négatif n'est remarqué et la très grande majorité des répondants ont constaté des changements positifs, tels qu'une meilleure compréhension de la matière et de meilleurs résultats scolaires
- Ce qu'ils ont le plus apprécié : l'aide apportée au jeune dans une matière où il est en difficulté
- Ce qu'ils ont le moins apprécié : aucun élément ne ressort
- Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : augmenter la fréquence des rencontres impliquant le jeune et le mentor
- Les éléments qui se sont améliorés chez leur enfant grâce à la mesure : ses résultats scolaires

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

Le questionnaire d'appréciation sert à recueillir l'opinion des professeurs à propos des éléments suivants : les raisons de recommander un élève au mentorat, les changements positifs observés chez le jeune participant à la mesure, la façon dont le programme a pu aider les élèves référés, leur nuire ou les aider, eux, dans leur travail d'enseignant, et enfin les changements que l'on devrait apporter à la mesure. Cinq enseignants sur une possibilité de huit ont répondu au questionnaire. Cela représente 63 % des enseignants concernés par le mentorat. Nous ferons donc preuve de prudence au regard des résultats qui ressortent de l'analyse des données recueillies.

- Les raisons qui les amènent à référer des jeunes à la mesure d'aide : le besoin d'aide sur le plan des travaux demandés et de faibles résultats scolaires
- Les changements positifs observés : meilleurs résultats scolaires et meilleurs comportements
- La façon dont le programme a pu aider les élèves référés : moins d'absences, meilleure compréhension de la matière, plus intéressés, devoirs réalisés
- La façon dont le programme a pu nuire aux élèves référés : n'a pas nuï
- La façon dont le programme a pu les aider, eux, dans leur travail d'enseignant : le mentor peut réussir là où notre enseignement a échoué, cela les fait réviser avant un examen, les devoirs sont réalisés, les élèves parviennent à résoudre des problèmes simples, nos explications sont mieux assimilées, ils démontrent plus d'intérêt
- Les changements qu'ils apporteraient à la mesure : offrir la mesure plus tôt dans l'année, prendre le mentor recommandé par le professeur et non celui choisi par le jeune, sensibiliser davantage les garçons à la pertinence de cette mesure et enfin peut-être le rendre obligatoire pour certains jeunes

E) Le questionnaire sur la non participation de la clientèle cible

Trente-huit jeunes, malgré qu'ils eussent été ciblés pour la mesure d'aide, n'y sont jamais allés. Parmi ceux-là, 22 jeunes, ce qui équivaut à 58 %, ont accepté de répondre au questionnaire sur les raisons de leur non participation. L'objectif de ce questionnaire était de mieux comprendre pourquoi certains jeunes refusent de participer aux mesures d'aide que l'on met en place à leur intention. Rappelons que les jeunes interrogés devaient choisir huit raisons parmi celles énumérées afin d'expliquer leur non participation à la mesure de mentorat par les pairs. Ils devaient également donner une valeur à ces raisons, la valeur 1 étant considérée la plus importante.

Peu de jeunes ont répondu au questionnaire selon les consignes spécifiées. Soit qu'ils ne choisissaient pas huit raisons, soit qu'ils ne donnaient pas de valeur à chacune, se limitant à les cocher. Devant cet état de fait, nous avons simplement calculé le nombre de fois où une raison a été choisie par les jeunes. Le tableau 4.6 présente les raisons les plus importantes invoquées par les répondants pour expliquer leur absence de participation au mentorat.

Tableau 4.6

Énoncés des raisons de la non participation d'une partie de la clientèle cible
à la mesure d'aide « Le mentorat par les pairs »

Énoncés des raisons	N (22)	%	Rg
Je n'en ai pas le goût tout simplement;	10	45 %	2
L'horaire ne me convient pas;	13	59 %	1
Je n'aime pas le ou les mentors (attitudes, comportements) qui offrent leur aide;	2	9 %	8
Je ne sens pas que j'y suis vraiment le ou la bienvenu(e);	2	9 %	8
On ne m'a pas vraiment invité(e) à y aller;	5	23 %	6
Le professeur ne semble pas croire que cette activité peut m'aider;	1	5 %	9
Je ne sens pas que le professeur croit à mes capacités de réussir;	2	9 %	8
Je n'aime pas la matière;	9	41 %	3
Aller à cette activité est mal perçu par les autres jeunes de l'école;	1	5 %	9
Mes ami(e)s n'y vont pas;	2	9 %	8
Je ne me sens pas bien avec le ou les jeunes qui jouent le rôle de mentors;	7	32 %	4
Je ne crois pas que cette activité puisse m'aider;	9	41 %	3
Dans le passé, j'y suis allé(e) et mes résultats scolaires n'ont pas changé;	2	9 %	8
Le mentor ne s'occupe pas suffisamment de nous;	2	9 %	8
Je trouve que l'activité est vraiment ennuyante;	7	32 %	4
Le climat de la classe est déplaisant;	3	14 %	7
Les règlements sont trop sévères ;	2	9 %	8
Dans le passé, j'y suis allé(e) et j'y ai vécu de mauvaises expériences ;	1	5 %	9
La façon dont se déroule l'activité n'est pas intéressante.	6	27 %	5

Les raisons qui ont été nommées le plus souvent sont les suivantes : l'horaire qui ne convient pas; l'absence de goût pour la mesure d'aide; la matière que l'on aime pas; l'absence de croyance que cette mesure puisse les aider; le fait de ne pas se sentir bien avec le ou les jeunes qui jouent le rôle de mentors; l'activité que l'on juge vraiment ennuyante.

Parmi les autres raisons citées par les jeunes et qui n'apparaissent pas dans la liste, une seule revient à quelques reprises : ils n'avaient pas de difficultés justifiant qu'ils aillent à l'activité. Enfin, à la question « Que suggères-tu pour rendre l'activité de mentorat plus populaire auprès des jeunes à l'école? », les réponses émises sont centrées sur deux thèmes. Le premier est l'horaire de la mesure : réviser l'horaire, car sur l'heure du dîner, il y a des activités et/ou le soir, cela entraîne un problème de transport; déterminer un horaire qui convienne au jeune et au mentor, prévoir un horaire fixe pour les rencontres et rappeler l'horaire de l'activité plus souvent. Par ailleurs, d'autres réponses s'adressaient au fonctionnement du mentorat : obtenir l'aide d'un élève de même niveau, être seul(e) avec le mentor, être plusieurs avec le mentor, choisir le mentor, que le mentor vienne vers nous et enfin recevoir de l'encouragement à l'effet que cette mesure peut nous aider à réussir notre année.

En résumé, nous observons que 80 % environ des jeunes qui ont joué un rôle de mentor étaient des filles. Cette situation est demeurée inchangée comparativement à l'an dernier, si ce n'est que les mentors semblent un peu plus jeunes cette année. Cinquante-huit pour cent de la clientèle ciblée a utilisé l'aide d'un mentor, les filles représentant 55 % et les garçons 45 %. Dans l'optique où il avait été reproché à la mesure d'être peu attractive pour la clientèle masculine, ceci constitue nettement un progrès puisque l'an dernier, les filles représentaient 77 % de la clientèle participante. Parmi les étapes d'une relation de mentorat, l'importance la plus grande est concédée au début et à la fin de la relation à la différence de l'an dernier où l'importance la plus grande était accordée à l'ensemble des rencontres. Enfin, nous observons, selon les étapes, que 65 à 90 % des situations scolaires examinées ont progressé dans le cadre de la mesure d'aide « mentorat par les pairs ».

Moins de difficultés sont décriées par les jeunes mentors au cours de l'année 1999-2000 comparativement à l'année 1998-1999. Parmi celles survenues au cours de la relation de mentorat durant la dernière année, le non respect des rendez-vous de la part du jeune en difficulté et son absence d'effort sont les plus importantes; elles ressortaient également l'an dernier. Les principaux changements observés par les mentors chez les jeunes participants sont une meilleure compréhension de la matière, et en conséquence, de meilleurs résultats et, en troisième lieu, plus de confiance en eux. Être mentor procure également des bénéfices au mentor lui-même quant à

ses stratégies d'étude. La satisfaction à l'égard de la formation reçue est supérieure à celle exprimée l'an dernier. Tous ou presque admettent avoir reçu une formation formelle d'environ deux heures au total. De plus, la très grande majorité d'entre eux considèrent avoir reçu une aide très importante ou importante au regard du rôle qu'ils avaient à accomplir.

Un élément est apprécié plus négativement par les mentors. Cet élément est la fréquence insuffisante des rencontres avec le jeune en difficulté. Cet élément occupait la même place l'an dernier. En conséquence, les principaux aspects sur lesquels ils apporteraient des changements sont la fréquence des rencontres avec le jeune et l'intérêt démontré de sa part. Ces éléments étaient les mêmes l'an dernier. Un élément a reçu une réponse ambivalente (oui/non) de la part de la moitié des jeunes. Cet élément est la capacité du mentorat d'améliorer l'image du jeune en difficulté. Cela signifie que les jeunes ne sont pas vraiment fiers de solliciter l'aide d'un mentor.

Le principal changement à apporter à la mesure de mentorat concerne l'horaire alors que l'an dernier c'était la formation non adéquate du mentor. En termes de solutions aux problèmes d'horaire rencontrés, les jeunes ont fait beaucoup de suggestions parmi lesquelles nous retrouvons : mettre en place le programme plus tôt dans l'année, avoir plus de rencontres de mentorat, fixer un temps obligatoire d'aide par semaine pour chaque jeune et avoir un horaire fixe pour les rencontres.

Nous observons un taux élevé de satisfaction chez les jeunes participants. Ils y auraient résolu des difficultés de compréhension dans certaines matières et amélioré leurs résultats scolaires. La disponibilité des mentors se présente comme un élément à améliorer. Ces résultats sont également observés par les parents et les professeurs des jeunes participants, lesquels suggèrent aussi d'augmenter la fréquence des rencontres impliquant le jeune et le mentor.

Enfin, 58 % des jeunes ayant refusé la mesure d'aide ont dit l'avoir fait pour les raisons suivantes : l'horaire ne convient pas, n'apprécie pas la mesure d'aide, n'aime pas la matière, ne croit pas en la mesure d'aide, non à l'aise avec le ou les jeunes qui jouent le rôle de mentors et juge l'activité vraiment ennuyante. Afin d'augmenter l'aspect attractif du mentorat auprès des jeunes de l'école, les suggestions émises concernent à nouveau l'horaire de la mesure :

déterminer un horaire qui convienne au jeune et au mentor, prévoir un horaire fixe pour les rencontres et rappeler l'horaire de l'activité plus souvent.

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 Monts-et-Marées, secteur des Monts, 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 Monts-et-Marées, secteur des Monts, mais nous ne le pouvons pas, car nous n'avons plus de points de repères. Lorsque nous avons débuté la recherche-action, c'était à la demande de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia et les données sur la problématique de la diplomation des jeunes auxquels nous nous intéressions correspondaient bien à celles de la Commission scolaire. Au cours de la seconde année de la recherche, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia s'est fusionnée avec la Commission scolaire de Matane pour constituer une nouvelle entité administrative nommée la Commission scolaire des Monts-et-Marées. Les données sur la diplomation des jeunes concernés par la recherche étaient alors celles de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, mais du secteur des Monts. Au cours de la troisième et dernière 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 des Monts et de Matane 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 des Monts selon une approche longitudinale, c'est-à-dire par constitution de cohortes, il aurait fallu reconstituer l'ancienne commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia 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 des Monts. L'ampleur du travail ne nous permettait pas d'envisager une telle démarche. Pour cette raison, les données sur la

diplomation des élèves en provenance des écoles du secteur des Monts ne sont présentées que dans la section traitant de la problématique de recherche et pour les seules années 1997-1998 et 1998-1999.

Trois instruments 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 présenterons 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 présenterons les résultats du 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, 484 élèves ont complété le questionnaire « Décisions ». De ce nombre, neuf élèves ont été retirés, car tout en recevant certains cours de niveau secondaire 2 ou de niveau secondaire 4, ils étaient inscrits formellement en secondaire 3 ou en secondaire 5. De plus, sur les 475 élèves qui restent, 45 d'entre eux fréquentent des unités d'enseignement individualisé (UEI) (n = 45 ; 18 filles et 27 garçons). Au cours de la première et de la deuxième année de la recherche, les jeunes des unités d'enseignement individualisé n'avaient pas été considérés aux fins des traitements statistiques. Aussi, afin de demeurer constants lors de l'analyse du risque de

décrochage scolaire dans l'éventualité d'une comparaison avec les données antérieures, les présents traitements ont été effectués en isolant ces sujets de l'ensemble des répondants. La cohorte est donc constituée de 430 jeunes dont 218 élèves sont en secondaire 2 et 212 élèves sont en secondaire 4. Le taux de participation a été de 88 % (484 jeunes sur une possibilité de 551). L'échantillonnage de jeunes comprenait 49 % de filles (N = 212) et 51 % de garçons (N = 218). Les tableaux 4.7 et 4.8 présentent 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 32 % des jeunes sont identifiés à risque en 1999-2000. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 37 % alors que les filles le sont dans une proportion de 27 %. En ce qui a trait aux 45 élèves en UEI, il ressort que 49 % (22/45) des jeunes sont identifiés à risque dans la présente collecte de donnée. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 48 % (13/27), alors que les filles le sont dans une proportion de 50 % (9/18).

Tableau 4.7
Sujets à risque dépistés selon le sexe

Sexe	Taux de risque 1999-2000
	Élèves de secondaire 2 et 4
Filles (N = 212)	27 % (58 / 212)
Garçons (N = 218)	37 % (80 / 218)
Total (N = 430)	32 % (138 / 430)

Si nous cherchons à savoir d'où proviennent les jeunes à risque de décrochage scolaire, en majorité des garçons, le tableau 4.8 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 4.8
Sujets à risque dépistés selon le sexe et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Garçons N = 218	Filles N = 212	Total N = 430
Secondaire 2 (N = 218)	39 % (45 / 115)	29 % (30 / 103)	34 % (75 / 218)
Secondaire 4 (N = 212)	34 % (35 / 103)	26 % (28 / 109)	30 % (63 / 212)

Le test « Décisions » permet de dépister des jeunes à risque selon des dimensions spécifiques. Le tableau 4.9 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, Relations élève/enseignant et Motivation à l'école ».

Tableau 4.9

Sujets à risque dépistés dans chaque dimension de risque

Dimensions	1999-2000 (N = 138)
1. Milieu familial	20 % (27 / 138)
2. Traits personnels	49 % (68 / 138)
3. Projets scolaires	9 % (13 / 138)
4. Habiletés scolaires	37 % (51 / 138)
5. Relation élève/enseignant	46 % (63 / 138)
6. Motivation à l'école	43 % (60 / 138)

Le pourcentage des élèves (n = 22) en UEI et dépistés à risque à partir des différentes dimensions sont respectivement de 32 % (7/22) dans la dimension milieu familial, 32 % dans celle des traits personnels, de 4,5 % (1/22) dans les projets scolaires, de 45 % (10/22) dans les habiletés scolaires, de 14 % (3/22) dans la dimension des relations élève / enseignant et de 54,5 % (12/22) dans celle de la motivation à l'école. Nous constatons que la dimension « Relation élève/enseignant » recueille moins de jeunes à risque alors que les dimensions « Milieu familial, Habiletés scolaires et Motivation à l'école » recueillent plus de jeunes à risque comparativement à la clientèle régulière dépistée.

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 4.10 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 4.10

Sujets à risque dépistés et leur niveau d'intensité

Niveaux d'intensité	1999-2000
Peu à risque (une intensité)	32 % (44 / 138)
Fortement à risque (deux à trois intensités)	38 % (52 / 138)
Très fortement à risque (quatre intensités et plus)	30 % (42 / 138)

Parmi les 22 élèves en UEI et dépistés à risque, 27 % (6/22) présentent peu de risque, tandis que 50 % (11/22) et 23 % (5/22) présentent respectivement un fort risque (deux ou trois intensités) et un très fort risque (intensité de quatre ou plus) de décrochage scolaire.

4.2.2 La grille pour l'identification des 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, 204 grilles pour l'identification d'élèves (129 garçons, 75 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par différents enseignants, titulaires de classe. Ce nombre équivaut à 12 % (204 / 1686⁹) 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 4.11 présente le nombre d'élèves pour lesquels les divers indicateurs sont vrais ou faux (statut de l'élève) en 1999-2000.

Tableau 4.11

Sujets à risque dépistés par indicateur

Indicateurs	Vrai %	Faux %	N
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	19 %	81 %	197
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	10 %	90 %	204
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	85 %	15 %	197

⁹ Ce pourcentage est fonction du nombre de grilles répondues sur le total d'élèves scolarisés dans les écoles où les titulaires ont accepté de répondre à la grille. Par ailleurs, dans l'une des écoles primaires participantes, les professeurs de maternelle 5 ans ont également répondu à la grille au cours des deux années de passation. Nous en avons tenu compte dans le pourcentage de participation.

4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	96.5 %	3.5 %	199
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	28 %	72 %	201
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	82.5 %	17.5 %	200
7. Est identifié comme élève EHDAA	33.5 %	66.5 %	203
8. A été référé à un(e) professionnel(le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	23 %	77 %	198
9. A un niveau de lecture en-dessous de son degré scolaire	60 %	40 %	194
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	49.5 %	50.5 %	182
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	18 %	82 %	193
12. Est à risque de décrochage scolaire	64 %	36 %	187
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	29 %	71 %	194
14. Est sujet à des sanctions ou à des suspensions	23 %	77 %	199
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	84 %	16 %	192
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	42 %	58 %	178
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	58 %	F = 42 % NS = 8 %	133

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 et un suivi en aide pédagogique.

Le tableau 4.12 reprend ces résultats en tenant compte cette fois du sexe de l'élève. Sept indicateurs présentent des différences significatives quant au sexe des élèves. Toutefois, l'application d'une correction de Bonferroni (nom de l'auteur), considérant le nombre d'analyses effectuées, ne fait apparaître que quatre différences significatives, celles aux questions 12, 13, 14

et 16. Ceci signifie que les garçons sont significativement différents des filles sur le plan du risque de décrochage scolaire, de la réalisation des travaux scolaires, de l'application de sanctions et de suspensions et de l'intérêt pour l'école. Dans tous ces cas, leur situation est plus préoccupante que celle des filles.

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 l'année dernière (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 à des sanctions ou des 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, la question 16 (semble peu intéressé à l'école) n'apparaît pas systématiquement dans tous les questionnaires de la cueillette de données 2000. De plus, l'année dernière, nous avons jugé opportun de retirer cette question du cumul des points pour chaque enfant considérant le pourcentage élevé de données non disponibles. Aussi, dans le but de demeurer constant dans le niveau de risque des jeunes, dans l'éventualité d'une comparaison avec les données antérieures, le résultat total pour un élève qui présente tous les indicateurs sera rapporté sur 36 (38 moins la valeur de la question 16, soit 2).

Tableau 4.12

Sujets à risque dépistés par indicateur et selon le sexe

Indicateurs	Filles		Garçons		X ²	p
	Vrai %	Faux %	Vrai %	Faux %		
1. A changé d'école au cours de sa scolarisation (2 écoles et plus)	13	87	22	78	2.16	.14
2. A 10 absences ou plus de l'école durant l'année	5	95	13	87	3.16	.07
3. A un rendement scolaire dans le dernier tiers de la classe	81	19	87	13	1.25	.26
4. A des difficultés d'apprentissage dans certaines matières de base	97	3	96	4	.206	.65
5. A déjà redoublé (1 fois ou plus)	20	80	32	68	3.68	.05
6. Reçoit de l'aide pédagogique (orthopédagogie, aide aux devoirs et aux leçons, récupération, etc.)	88	12	80	20	2.13	.14
7. Est identifié comme élève EHDAA	24	76	39	61	4.40	.04
8. A été référé à un(e) professionnel(le) pour problème de comportement (psychologue, psychoéducateur, éducateur spécialisé, travailleur social, etc.)	12	88	29	71	7.51	.01
9. A un niveau de lecture en-dessous de son degré scolaire	51	49	65	35	3.19	.07
10. Semble avoir peu de confiance en sa capacité de réussir son année	47	53	51	49	.255	.61
11. Est ignoré ou rejeté par les pairs (relations difficiles)	19	81	17.5	82.5	.086	.77
12. Est à risque de décrochage scolaire	45	55	74	26	14.57	.000
13. Ne réalise pas ses travaux scolaires	16	84	36	64	8.71	.003
14. Est sujet de sanctions ou de suspensions	8	92	32	68	14.39	.000
15. A du retard dans ses apprentissages comparé aux autres élèves	87	13	82	18	.659	.42
16. Semble avoir peu d'intérêt pour l'école	20	80	54	46	20.67	.000
17. A au moins un frère ou une sœur en difficulté scolaire	58	42	58	42	.006	.936
	NS = 18		NS = 19			

En divisant le résultat total en quatre, il est possible de dégager quatre groupes d'élèves à risque : de la cote 0 à la cote 9, les élèves à *risque faible*, de la cote 10 à la cote 18, les élèves à *risque moyen*, de la cote 19 à la cote 27, les élèves à *risque élevé* et de la cote 28 à la cote 36, les

élèves à *risque sévère*. Le tableau 4.13 présente le résultat de ces regroupements en fonction du sexe des jeunes.

Tableau 4.13

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

Sexe	Risque Faible	Risque Moyen	Risque Élevé	Risque Sévère	Total
Garçons	8 % (10)	39 % (51)	45 % (58)	8 % (10)	63 % (129)
Filles	17 % (13)	49 % (37)	31 % (23)	3 % (2)	37 % (75)
Total	11 % (23)	43 % (88)	40 % (81)	6 % (12)	100 % (204)

De cette manière, 11 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec, 43 % présentent un risque moyen, 40 % sont à risque élevé et 6 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire. Toutes proportions gardées, chez les élèves à risque faible et 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.

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 4.14 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 Monts-et-Marées 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 2, 3 et 4. L'étape 1 devenait ainsi un point se situant avant que ne débute l'aide. Bien entendu, nous parlons 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 36 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 à tous les 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 qu'environ 480 jeunes représentant environ 650 situations d'aide, car un même jeune peut recevoir plus d'une forme d'aide, ont reçu une forme d'aide dont 61 % de garçons et 39 % de filles. Parmi ces jeunes, 26 % d'entre eux étaient scolarisés au

niveau primaire et 74 % l'étaient au niveau secondaire. Le tableau 4.14 présente le nombre de situations demeurées stables ou ayant progressé entre la 1^{re} et la 4^e étape¹⁰ de l'année scolaire 1999-2000, de même que celles sous le seuil de 60 % à la 1^{re} étape et au sommaire apparaissant à la fin de la 4^e 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 même raisonnement s'applique en ce qui concerne la baisse des notes. Le tableau ne précise pas s'il s'agit des mêmes élèves d'une colonne à l'autre. Par exemple, si nous avons 99 jeunes en récupération pédagogique dont les résultats se situent sous le seuil de 60 % à la 1^{ère} étape et que nous en avons 92 à la fin de l'étape 4, il n'est pas dit que les 92 jeunes de l'étape 4 font partie des 99 recensés à la première étape. De plus, nous savons que certains jeunes participaient à plus d'une mesure d'aide. Nous avons regroupé les résultats par type de mesure d'aide : récupération pédagogique, l'aide aux devoirs et aux leçons, l'orthopédagogie, le mentorat par les pairs, l'enseignement individualisé à temps partiel et l'enrichissement dans les matières de base. Nous présentons les résultats sans distinction de matières ou de niveaux scolaires, sauf en ce qui a trait à l'enrichissement dans les matières de base. En effet, dans ce cas précis, nous avons dû traiter séparément les résultats obtenus en français et ceux obtenus en mathématiques, car les données dont nous disposions pour le faire ne nous permettaient pas l'application d'un traitement statistique similaire dans les deux cas.

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.

Nous observons, selon les étapes, qu'environ 58 à 66 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide «récupération

¹⁰ Les étapes ayant servi au traitement des données fluctuent en fonction des périodes où étaient offertes les différentes mesures d'aide.

pédagogique », 10 à 88 % des situations scolaires examinées en ont fait autant dans le cadre de la mesure « aide aux devoirs et aux leçons », 52 à 62 % des situations scolaires examinées se sont aussi améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « orthopédagogie », 65 à 90 % des situations scolaires examinées ont progressé également dans le cadre de la mesure d'aide « mentorat par les pairs », 86 % des situations scolaires examinées en mathématiques et 17 à 50 % de celles examinées en français se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enseignement individualisé à temps partiel et qu'enfin, 35 à 53 % des situations scolaires examinées se sont améliorées dans le cadre de la mesure d'aide « enrichissement dans les matières de base ». Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 37 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 27 % de 6 à 10 points et 36 % de 11 points et plus.

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^e étape, a peu diminué dans certains cas ou a même augmenté dans d'autres cas, 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, sont 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 4.14

Tableau 4.14 (suite)

4.3 Synthèse des résultats de l'étape 3

Dans le tableau 4.15, 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 4.15

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

Évaluation de l'implantation
<i>Instruments et conclusions</i>
<p>Le protocole général de l'évaluation à l'implantation ou aux effets des actions</p> <p>Nous remarquons que l'application du protocole fut fidèle à ce qui avait été décidé. Elle est nettement améliorée comparativement à ce qui fut observé au cours de la deuxième année. Le principal instrument pour lequel ont persisté des difficultés est l'outil de suivi servant à l'évaluation des effets dans la section des données sur la clientèle ayant participé à l'activité. La collecte de ces données, quant à la forme, au contenu et à l'échéancier demandés, a requis beaucoup de supervision de la part de l'équipe de recherche. Il est fort probable que les éléments qui ont le plus favorisé l'application du protocole d'évaluation 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 plus, nous avons procédé à la rationalisation du nombre, du contenu et de la forme des instruments.</p>

L'encadrement de la remédiation pédagogique

L'originalité de cette mesure repose sur la tâche d'encadrement accomplie par une personne auprès des enseignants afin de les sensibiliser aux conditions associées à l'efficacité de la remédiation pédagogique et de les accompagner sur le plan de l'instrumentation reliée à l'évaluation de l'implantation et des effets de la mesure d'aide.

Le but de cette mesure était d'offrir un encadrement et un soutien aux enseignants qui offraient des cours de remédiation pédagogique afin de les sensibiliser aux conditions associées à son efficacité et de les accompagner sur le plan de l'évaluation de l'implantation et des effets de la mesure d'aide. Quant à l'objectif même de la remédiation, il était que 50 % des élèves participants obtiennent la note de passage de 60 % dans les matières où ils étaient en échec au sommaire cumulatif de l'année. Les résultats démontrent que 47 à 68 % des situations d'aide ont progressé et que le nombre de jeunes sous le seuil de 60 % au sommaire de l'étape 4, comparativement à ceux sous le seuil à l'étape 1, est passé de 28 % à 40 %, ce qui constitue un progrès de 12 %. Enfin, 72 % au total des jeunes participants affichaient 60 % et plus au sommaire de l'étape 4.

Dans l'ensemble, le taux d'appréciation globale de la remédiation pédagogique par les élèves participants est élevé. Les catégories de contenus recevant le plus faible taux d'appréciation de la part de toute la clientèle interrogée sont la motivation du jeune vis-à-vis l'activité et les progrès réalisés grâce à l'activité. Parmi les éléments individuels qui ont obtenu le moins de satisfaction de la part de la clientèle interrogée, le fait de se percevoir comme des chanceux est celui qui ressort le plus.

Les parents interrogés disent apprécier le contact plus resserré avec l'école qu'offre la mesure par le biais du contrat et des lettres qui leur sont adressées.

Les enseignants interrogés à propos du soutien offert par la personne ressource lui ont associé plusieurs bénéfices sur le plan de leur travail : meilleure attention à la clientèle en difficulté, augmentation de leur motivation, croyance accrue au bien-fondé de la mesure, préparation pédagogique plus soignée, plus grand investissement, renouvellement de certaines pratiques pédagogiques, appropriation des outils de travail.

Les éléments qui seraient à réviser dans un but d'amélioration sont les suivants: axer davantage le soutien et l'encadrement sur les pratiques pédagogiques à l'intérieur des cours de remédiation; explorer d'autres avenues comme l'entraide par les pairs; faire des

évaluations/bilans en groupe et individuellement à la fin de chaque étape; réviser l'emploi du contrat scolaire; valoriser davantage la mesure d'aide auprès des jeunes en difficulté et reconnaître le mérite du personnel scolaire qui s'implique à ce titre dans le milieu école; revoir la façon de distribuer le temps accordé à la remédiation, prévoir une façon de gérer le retour des travaux demandés aux élèves, augmenter le temps accordé aux activités de remédiation; consolider le contact avec les parents; regrouper les outils pédagogiques associés au suivi et à l'évaluation de la mesure dans un cahier spécial.

En outre, plusieurs aspects témoignent en faveur de la poursuite de cette mesure d'aide : l'accompagnement et le support du personnel scolaire dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans l'implantation des mesures d'aide, la mise en place de mesures susceptibles d'influencer les pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe, le développement d'une culture de la planification et de l'évaluation, la poursuite et la consolidation d'un partenariat école / famille. De plus, comme le travail de soutien et de formation a été directement exécuté auprès du personnel enseignant, on peut raisonnablement croire que les enseignants concernés (ils nous l'ont d'ailleurs exprimé) sont parvenus à une meilleure compréhension de la remédiation pédagogique et qu'ils sauront transférer en salle de classe une part de ce nouveau savoir.

Enfin, quelques suggestions ont été recueillies lors de l'entrevue concernant l'activité de remédiation elle-même auxquelles il serait indiqué d'accorder une attention particulière au moment de la mise en place de la mesure d'aide à l'automne 2000 : mettre en place deux types de remédiation, une plus encadrée pour les jeunes en difficulté et assortie d'une possibilité de reprise d'examen (conditions d'admissibilité) et une autre de type plus habituel pour les jeunes qui éprouvent des difficultés passagères ou veulent de l'enrichissement; préciser un nombre maximum de jeunes durant les activités de remédiation, augmenter le temps accordé à la remédiation, prévoir des examens de reprise également à l'étape 4; penser à une forme d'encadrement et de soutien qui pourrait viser un recrutement plus personnalisé des jeunes en difficulté d'apprentissage en vue d'augmenter leur participation à l'activité de remédiation et d'améliorer leur perception de la mesure et de son potentiel d'aide.

Le mentorat par les pairs

Le mentorat par les pairs implique de jeunes élèves à titre de personnes ressources. Dans la littérature, nous entendons plus communément parler du tutorat par les pairs. C'est une relation d'aide strictement d'ordre scolaire et le jumelage est sous la responsabilité de l'école. Les difficultés scolaires qui justifient le service de mentorat sont des difficultés spécifiques ou ponctuelles et non sévères et chroniques.

Nous observons que 80 % environ des jeunes mentors étaient des filles. Cette situation est demeurée inchangée comparativement à ce qui fut observé au cours de la seconde année. Parmi la clientèle ciblée ayant utilisé l'aide d'un mentor, les filles représentent 55 % de celle-ci et les garçons, 45 %. Dans l'optique où il avait été reproché à la mesure d'être peu attractive pour la clientèle masculine, ceci constitue nettement un progrès puisque l'an dernier, les filles représentaient 77 % de la clientèle participante. La durée totale de l'aide reçue est à ce point variable, allant de 10 minutes dans certains cas à 900 minutes dans d'autres cas, que nous renonçons à établir une moyenne. Nous avons observé qu'une efficacité plus grande est associée à l'intensité de l'aide offerte. Enfin, nous observons, selon les étapes, que 65 à 90 % des situations scolaires examinées ont progressé dans le cadre de cette mesure d'aide.

À nouveau cette année selon les mentors, la principale difficulté survenue au cours de la relation de mentorat est le non respect des rendez-vous de la part du jeune en difficulté et son absence d'effort. Les principaux changements observés par les mentors chez les jeunes participants sont une meilleure compréhension de la matière, et en conséquence, de meilleurs résultats et, en dernier lieu, plus de confiance en eux. Leur satisfaction à l'égard de la formation reçue est supérieure à celle exprimée l'an dernier. L'élément plus déprécié par les mentors est la fréquence insuffisante des rencontres avec le jeune en difficulté, un aspect également désigné l'an dernier. En conséquence, les principaux aspects à améliorer, et ce sont les mêmes que l'an dernier, sont la fréquence des rencontres avec le jeune et l'intérêt démontré de sa part. Un élément continue d'être préoccupant : l'incapacité du mentorat d'améliorer l'image du jeune en difficulté. Cela signifie que les jeunes ne sont pas vraiment fiers de solliciter l'aide d'un mentor et cela vaut probablement davantage pour les garçons. Il y a certainement une piste à explorer de ce côté. Enfin, toujours selon les mentors, le principal changement à apporter à la mesure de mentorat concerne l'horaire alors que l'an dernier c'était la formation offerte pour

l'accomplissement du rôle. En termes de solutions aux problèmes d'horaire rencontrés, les jeunes en ont suggéré plusieurs parmi lesquelles nous retrouvons : mettre en place le programme plus tôt dans l'année, avoir plus de rencontres de mentorat, fixer un temps obligatoire d'aide par semaine pour chaque jeune et avoir un horaire fixe pour les rencontres.

Nous observons un taux élevé de satisfaction chez les jeunes participants puisque la mesure leur permet de résoudre des difficultés de compréhension dans certaines matières et d'améliorer leurs résultats scolaires. Un élément serait à améliorer : la disponibilité des mentors. Les parents et les professeurs des jeunes participants se déclarent satisfaits de la mesure d'aide pour les mêmes raisons et ils recommandent également d'augmenter la fréquence des rencontres impliquant le jeune et le mentor.

Enfin, 58 % des jeunes ayant refusé la mesure d'aide ont dit l'avoir fait pour les raisons suivantes : l'horaire ne convient pas, n'apprécie pas la mesure d'aide, n'aime pas la matière, ne croît pas en la mesure d'aide, non à l'aise avec le ou les jeunes qui jouent le rôle de mentors et juge l'activité vraiment ennuyante. À titre de suggestions afin de rendre la mesure plus populaire auprès des jeunes à l'école, les réponses émises concernent à nouveau l'horaire de la mesure : déterminer un horaire qui convienne au jeune et au mentor, prévoir un horaire fixe pour les rencontres et rappeler l'horaire de l'activité plus souvent.

En somme, nous remarquons que les éléments « horaire, disponibilité, fréquence » ont été désignés comme soulevant des problèmes par toutes les personnes interrogées.

Évaluation des effets des actions

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

Nous remarquons que 32 % des jeunes sont identifiés à risque de décrochage scolaire en 1999-2000. Les garçons sont dépistés dans une proportion de 37 % alors que les filles le sont dans une proportion de 27 %. 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, Relations élève / enseignant, Motivation à l'école et Habilités scolaires ».

Enfin, en ce qui a trait au niveau d'intensité, nous observons que 32 % des jeunes identifiés sont peu à risque, 38 % sont fortement à risque et 30 % sont très fortement à risque.

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

Un total de 204 grilles pour l'identification d'élèves (129 garçons, 75 filles) en difficulté scolaire au primaire ont été remplies par différents enseignants titulaires de classe (1^{re} à 6^e année). Ces grilles se rapportent à des élèves qui ont des difficultés assez importantes ou très importantes dans certaines matières.

De cette manière, 11 % des élèves identifiés à partir de la grille sont à faible risque d'échec, 43 % présentent un risque moyen, 40 % sont à risque élevé et 6 % présentent un risque sérieux d'échec scolaire. Toutes proportions gardées, chez les élèves à risque faible et 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. Aussi, nous observons que les garçons sont significativement différents des filles sur le plan du risque de décrochage scolaire, de la réalisation des travaux scolaires, de l'application de sanctions et de suspensions et de l'intérêt pour l'école. Dans tous ces cas, leur situation est plus préoccupante.

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

Environ 480 jeunes ont reçu une forme d'aide dont 61 % de garçons et 39 % de filles.

Parmi ces jeunes, 26 % étaient scolarisés au niveau primaire et 74 % au niveau secondaire.

- Récupération pédagogique : 58 à 66 % des situations scolaires examinées se sont améliorées peu importe la matière.
- Aide aux devoirs et aux leçons : 10 à 88 % des situations scolaires examinées se sont également améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques.
- Orthopédagogie : 52 à 62 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques.
- Mentorat par les pairs : 65 à 90 % des situations scolaires examinées se sont améliorées peu importe la matière.
- Enseignement individualisé à temps partiel : 86 % des situations scolaires examinées en mathématiques et 17 à 50 % de celles examinées en français se sont améliorées.
- Enrichissement dans les matières de base : 35 à 53 % des situations scolaires examinées se sont améliorées, que ce soit en français ou en mathématiques.

Parmi les situations de jeunes qui ont progressé, toutes mesures d'aide confondues, 37 % ont augmenté leurs résultats scolaires de 1 à 5 points, 27 % de 6 à 10 points et 36 % de 11 points et plus.

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 années qui viennent de s'écouler ont été très exigeantes pour la direction générale de la Commission scolaire des Monts-et-Marées, pour la direction des services éducatifs, pour les directions d'école et pour les intervenants impliqués, car comme nous l'avons mentionné auparavant, le contexte éducatif associé à la démarche de recherche a été des plus contraignants et rien ne laisse prévoir qu'il le sera moins dans les années à venir. Qu'il nous suffise de penser à la réforme du *curriculum* scolaire et aux nouvelles exigences en lien avec les plans sur la réussite éducative. Toutes les personnes qui, dans ce contexte particulier, ont accepté de collaborer à la recherche méritent la gratitude de la commission scolaire et celle de l'équipe de recherche. D'autant plus que ces personnes l'ont fait la plupart du temps sans nouvel argent, donc avec encore moins de ressources. Pour les écoles du secteur des Monts qui ont souscrits à la démarche de recherche, cela signifiait d'accepter de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques au regard de la clientèle en difficulté d'apprentissage, améliorer celles-ci, les évaluer sur le plan de leur implantation et de leurs effets et finalement accepter d'en témoigner publiquement depuis trois ans. À cet égard, nous tenons à faire ressortir l'apport exceptionnel à la démarche de recherche de la direction d'école de Forimont, exercée successivement par monsieur André Fournier et madame Céline Raymond, et de l'équipe école. Par son exemple, ce milieu école témoigne de la richesse de la pratique réflexive et de la force d'une autonomie localement assumée.

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^e 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: 9^e 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.